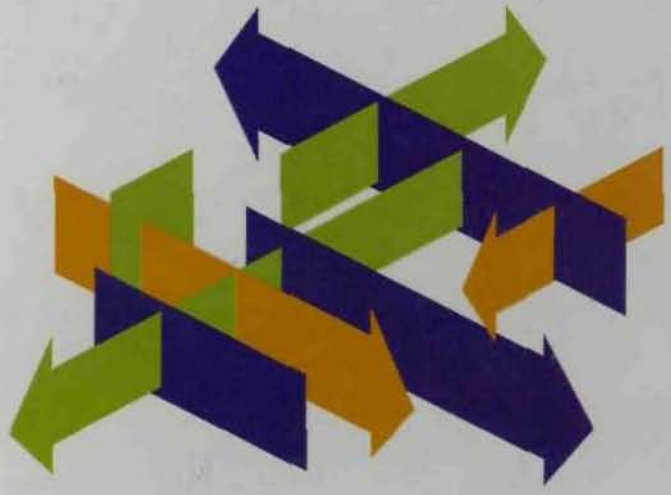
Curso de Formación para Equipos Directivos



Subdirección General
de Formación del Profesorado

Curso de formación
para equipos directivos
Unidad
temática
Centro escolar y acción directiva

Curso de Formación para Equipos Directivos

Centro Escolar y Acción Directiva

Autor: Julio Delgado

Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica
Subdirección General de Formación del Profesorado

N. I. P. O.: 176-91-015-1
I. S. B. N.: 84-369-1921-1
Depósito Legal: M-3969-1991
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Indice

Presentación de la unidad temática

Introducción 9

Esquema de contenido 11

Caso práctico 12

Elementos de reflexión 17

Desarrollo de la unidad temática

1. El Centro Escolar como organización, sistema social y comunidad 23

- El Centro Escolar es una organización 23
- El Centro Escolar es un sistema social 24
- El Centro Escolar es una comunidad 27

2. El Centro Escolar como sistema abierto. Su dimensión externa 31

- El Centro Escolar como sistema abierto 31
- Las aportaciones del entorno al sistema social "Centro Escolar" 33

  Aportaciones propias del entorno mediato del Centro Escolar 34

  Las aportaciones del entorno inmediato o próximo 35
- Algo sobre los resultados escolares 36
- El sistema externo se regula por el principio de adaptabilidad 37

3. El Centro Escolar como sistema complejo. El sistema interno. Objetivos, planes institucionales, estructura 39

- La complejidad del Centro Escolar. Su sistema interno 39
- Objetivos y Planes Institucionales 41
- Las estructuras del Centro Escolar 43

  El concepto de estructura 43

Los elementos de la estructura del Centro Escolar 44
Funciones y áreas de actividad 44
Los órganos de la organización escolar 46
Las relaciones organizativas 48
Los recursos 49

4. El Centro Escolar como sistema complejo. Su sistema interno. El sistema relacional 51

- Los subsistemas personales de la organización escolar. El principio de equilibrio. 51
- La persona en la organización 53

El sistema formal 54
El sistema informal 54
La persona como elemento de la organización 56

- La interacción individuo/organización. El principio de reciprocidad 58

5. ¿Qué es dirigir un Centro Escolar? 61

- Qué es dirigir 61
- Las peculiaridades de la Dirección del Centro Escolar 66

La Dirección se mueve en un marco muy normativizado 66
Dirección de "máximo nivel" 66
El carácter compartido de la función directiva del Centro Escolar 67

6. La actividad directiva sobre objetivos y estructuras. La Dirección en clave de funciones 71

- El oficio de la Dirección 71
- La "E" de Elaboración 73

La elaboración programática 74
La planificación 74
La distribución de tareas. Organización 75

- La "E" de Ejecución 75

Toma de decisiones 75
Coordinación 76
Supervisión 76
- La "E" de Evaluación 76

7. La actividad directiva sobre el sistema relacional. La Dirección en clave de roles 79
- Las tareas de la Dirección en clave de roles 79
- El rol directivo del Centro Escolar en relación a los individuos 80
- Los roles directivos en relación al Centro Escolar como totalidad 84

El rol cabeza visible y representante de la organización 85
El rol "comunicador" 85
El rol de enlace 85
El rol integrador 87

8. La actividad directiva como promoción del cambio. El "liderazgo" de la Dirección 89
- El Equipo Directivo, promotor del cambio (LIDER) en su organización escolar 90
- El proceso directivo del cambio organizativo o la implementación del liderazgo 90

¿Qué cambiar? 91
¿Cómo cambiar? El camino correcto de la innovación 92

Bibliografía

Bibliografía comentada 99
Bibliografía 101

Actividades

Actividades de aplicación 105
- Reflexión sobre la pregunta: ¿Qué es un Centro Escolar? 105
- Reflexión sobre el Centro Escolar como sistema abierto 106
- Reflexión sobre "la persona en la organización" 106

- Reflexión sobre la actividad directiva 106
- Reflexión sobre el cambio educativo y el liderazgo de la Dirección 108

Actividades de desarrollo 109

- Actividad orientada a introducir el tema: ¿Qué es un Centro Escolar? 109
- El Centro Escolar como sistema abierto. Actividad de reflexión sobre algunos"inpusts" del Centro Escolar 110
- Percepción de conductas esperadas y observadas (roles) en la organización 111
- Descubrimiento de la función directiva 111
- Actividad orientada a reflexionar sobre las tareas de los Organos de Gobierno y Dirección de un Centro Escolar 114
- Actividad orientada a mejorar la capacidad de dirigir sistemáticamente (estructura) 115
- Reflexión sobre el "stress de rol" 118
- Actividad orientada a sensibilizar a los participantes sobre los diversos roles interpretados en el Centro Escolar 122
- Actividad orientada a reflexionar sobre las capacidades directivas para producir el cambio 127

Presentación de la unidad temática

Introducción

El presente curso de formación pretende dar respuesta a las cuestiones fundamentales que plantea la acción directiva del Centro Escolar y su evaluación. Actividad directiva sobre los objetivos y planes institucionales, sobre la estructura formal, sobre el sistema relacional.

*En esta perspectiva, la unidad temática primera pretende aportar una visión globalizadora y general, que encontrará desarrollo en el resto de unidades. Contesta a las preguntas que, metodológica y sólo metodológicamente, separamos: "**¿Qué es un Centro Escolar? ¿Qué es dirigir un Centro Escolar?** Se plantean, pues, las grandes líneas de reflexión, perfectamente conexas, que muestra el diagrama número 1 (esquema de contenido). Preguntas que no son irrelevantes, en nuestra opinión. Muy al contrario, parece que sólo cuando los directivos de los centros escolares las hayan reflexionado, interiorizado y conseguido dar una respuesta suficientemente profunda, coherente e idónea estarán en condiciones de afrontar con posibilidades de éxito el reto que hoy implica la dirección de una institución educativa.*

La primera línea de reflexión intenta desgranar, en acercamientos sucesivos, la naturaleza del Centro Escolar como organización, sistema social y comunidad, triple dimensión de una misma realidad. Esto permitirá comprender tanto su peculiaridad como sus semejanzas con otras instituciones, aprovechando la teoría y la experiencia acumuladas en torno a ellas. Quede bien claro que no intentamos contestar a todas las implicaciones que tiene la escuela en nuestra sociedad, por más que las tengamos en mente, sino analizarla en tanto que organización, objeto de la acción directiva.

La propuesta de interpretar la organización "Centro Escolar" como un sistema social (que además, por la naturaleza de su actividad, implica también la condición de "cultural") nos lleva a concebirlo como una realidad necesariamente inmersa en..., y abierta a un entorno, del que se nutre y al que debe dar respuesta. Dado que este entorno, hoy más que nunca, es cambiante y en trance de reforma, esta última hará acto constante de presencia en nuestra reflexión. Ser un sistema social conlleva también concebirlo como una realidad compleja, a la vez que peculiar. Desentrañar su complejidad nos mostrará el Centro Escolar como una totalidad articulada e interdependiente que comprende los tres grandes ámbitos

anteriormente citados: objetivos, estructura y sistema relacional. Con su descripción y análisis se completa la primera parte.

La segunda línea de reflexión aborda el hecho directivo en la realidad escolar. Se pregunta por el "qué", pero en absoluto deja al margen el "cómo" debe desarrollarse. Tiene en cuenta su configuración en el ordenamiento jurídico vigente, especialmente su carácter compartido. A partir de ahí, y distinguiendo el ámbito "político", propio del Consejo Escolar, del propiamente "técnico", presenta el quehacer directivo como una actividad única con tres dimensiones. Así, y de nuevo por razones metodológicas, las iremos desgranando una a una: a la que se realiza fundamentalmente sobre la estructura, y que consiste en poner en marcha el "proceso directivo", la llamaremos el "oficio" de la dirección; las mismas acciones, vistas en la perspectiva de los roles que desempeña el equipo directivo en el ámbito relacional, la entenderemos como el "rol" de la dirección; por último, toda esa actividad en tanto que proyecta al centro hacia nuevas metas, como medio de adaptación al entorno e instrumento de mejora organizativo, la presentamos como la promoción del cambio o el "liderazgo" de la dirección. Tres perspectivas concéntricas, que constituyen otras tantas etapas en la historia de la organización.

Pero las reflexiones teóricas no son el único objeto de nuestro curso. Por tanto, no deben ser desgajadas de unas actividades que son su complemento práctico. Entre las que presentamos las hay de tres tipos. Destaca el caso inicial (una Historia Real) que nos muestra un ejemplo concreto, aunque muy globalizador, de una acción directiva actuando sobre los tres ámbitos del Centro Escolar y con idónea interacción de las tres perspectivas; puede servir de referencia constante en el desarrollo de la unidad. Las actividades de aplicación, normalmente de carácter individual, pretenden fijar aquellos conceptos o ideas más importantes entre los expuestos. Por último, las actividades de desarrollo, pensadas para trabajar en grupo, pretenden mejorar destrezas directivas y posibilitar el cambio de actitudes.

Esquema de contenido

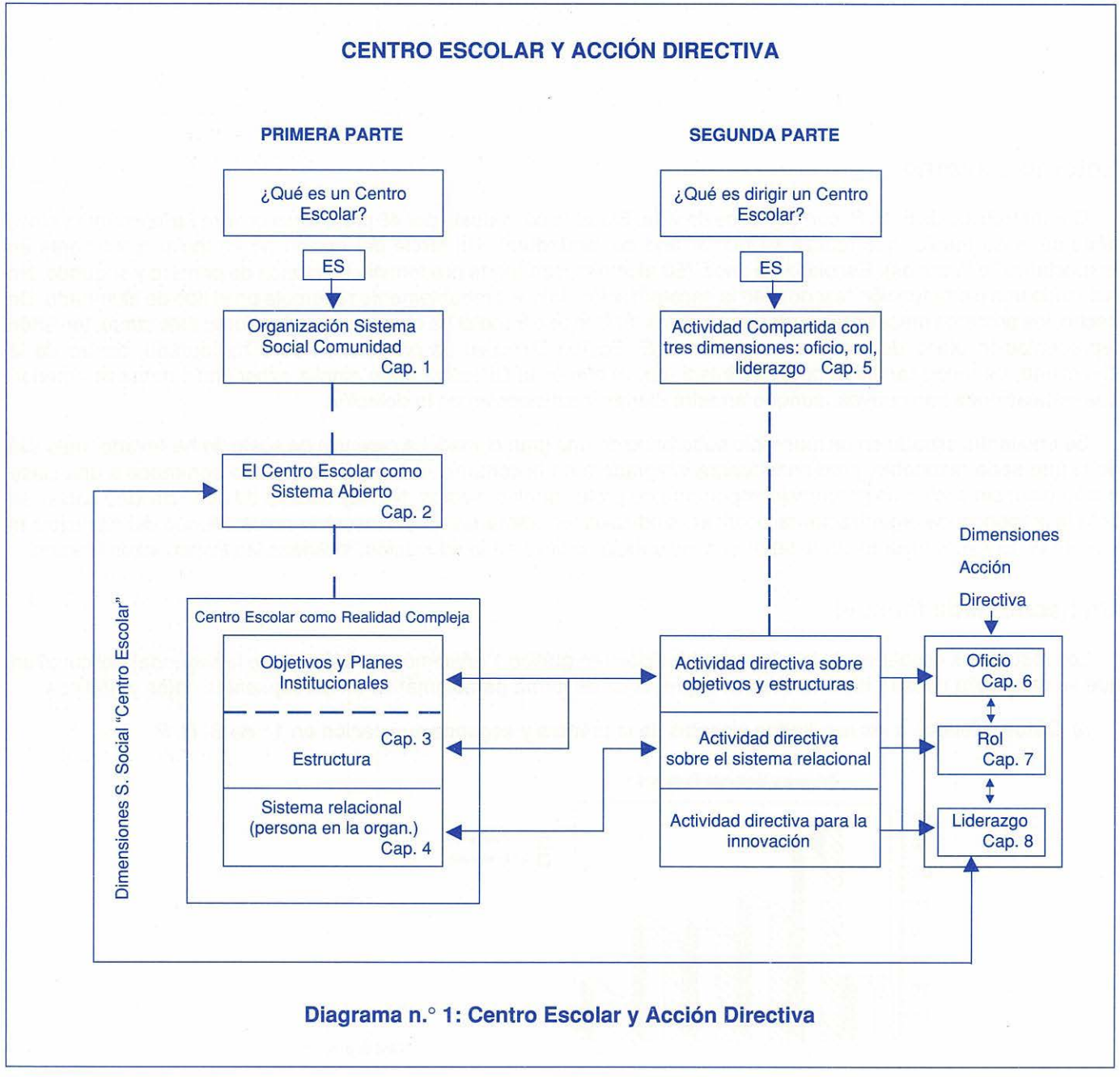


Diagrama n.° 1: Centro Escolar y Acción Directiva

Caso práctico: "Una historia real"

Entorno e intorno

Centro Público de B. U. P. con dos años de vida. Claustro compuesto por 48 profesores en torno a los treinta y cinco años de edad media, que realiza su primer año de "andadura". Un tercio del mismo no es titular (profesores en "expectativa" e interinos). Escolariza a unos 750 alumnos, con fuerte predominio de cursos de primero y segundo. Ha realizado una cierta función "escoba" en la escolarización, lo que probablemente repercute en el tipo de alumnado. De hecho, los primeros meses fueron algo conflictivos. El Consejo Escolar ha comenzado a funcionar este curso, teniendo representación plena de todos sus colectivos. El Equipo Directivo es provisional, pero ha logrado, dentro de la diversidad, un funcionamiento bastante integrado. Al menos la Directora tiene amplia experiencia directiva anterior. Las instalaciones son nuevas, aunque arrastra ciertas insuficiencias en la dotación.

Se encuentra situado en un municipio suburbano de una gran ciudad. La carencia de suelo "lo ha llevado" más allá de lo que sería razonable, perdiendo fuerza integradora en la comunidad local. El alumnado pertenece a una clase media baja, sin excluir un porcentaje importante de profesionales medios. No hay exceso de conflictividad social; se nota la presencia de organizaciones políticas, sindicales y ciudadanas. El profesorado no es oriundo del municipio ni vive en él. El Ayuntamiento suele tener una incidencia positiva en la educación, incluidas las Enseñanzas Medias.

Un hecho nada inusual

Los resultados escolares de la primera evaluación (en gráfico 1 añadimos también los de la segunda) del curso en que se desarrolla nuestra historia quedan expresados de forma paradigmática en los siguientes datos y gráficos:

a) Datos referidos a los resultados globales de la primera y segunda evaluación en 1.° de B. U. P.

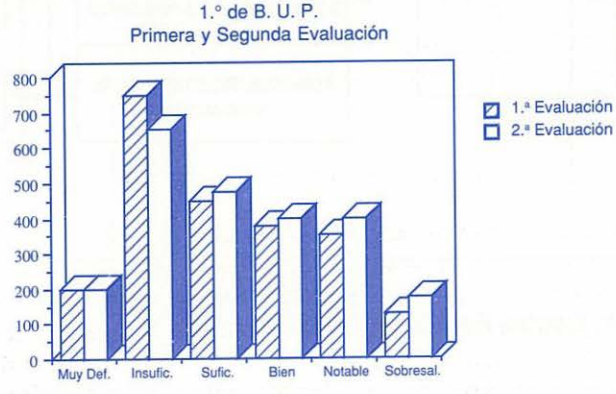


Gráfico n.° 1

b) Datos referidos a la primera evaluación en Matemáticas, Lengua e Inglés (1.° de B. U. P.).

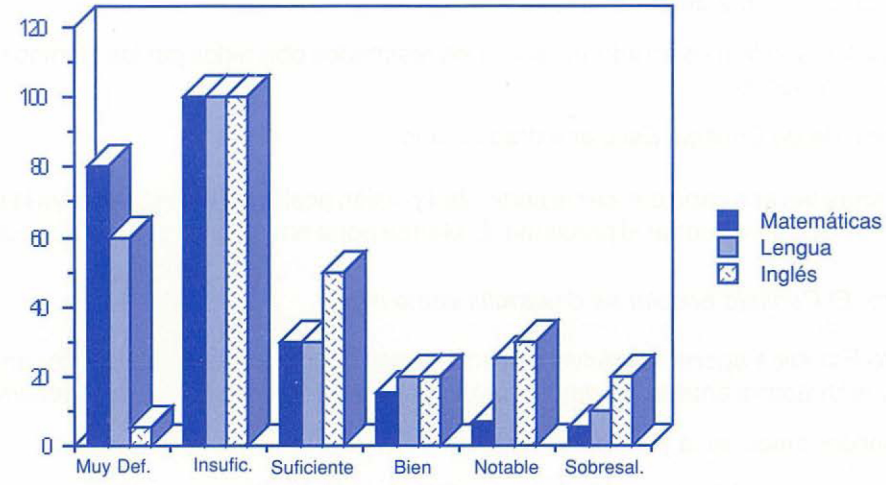


Gráfico n.° 2

Algunas reacciones

El 16 de enero, una madre, miembro del Consejo Escolar, solicita la estadística sobre los resultados de la primera evaluación. Ha oído, apostilla, que *"si queríamos hacer del Centro un reducto de élite, ganando la carrera de suspensos entre los I. B. de la zona".*

El 22 de enero, en reunión ordinaria del Equipo Directivo, éste afronta lo que parece un grave problema en el horizonte. Revisa los datos de la evaluación y decide acelerar su proceso de informatización. Asume que los resultados obtenidos cuestionan muchos aspectos de la actividad educativa. Constata que no es un problema exclusivo de su centro, pero no obvia su importancia. Prevé la incidencia negativa que, en el futuro, puede tener un tratamiento no correcto del problema en el Consejo Escolar. No excluye la posibilidad de un conflicto. Decide asesorarse sobre los diferentes aspectos del problema.

30 de enero. Charla en profundidad con un Inspector de la demarcación

Se estudian las diversas dimensiones del problema y se analizan posibles vías de actuación. Quedan claras las atribuciones del Consejo Escolar para conocer la evolución del rendimiento escolar y supervisar la actividad docente (punto de vista "político"). Se plantea la conveniencia de acompañar los datos con informes técnicos del profesorado, referidos a las causas y posibles soluciones del problema. Se aprecia la oportunidad que podría suponer la solicitud de los padres para realizar ese análisis. Se ve la conveniencia de establecer un proceso de reflexión/acción, por seminarios y global, y confeccionar un informe "técnico" que acompañe a los datos en un consejo escolar extraordinario

Seguidamente el Equipo Directivo decide elaborar un plan de trabajo adecuado consistente en:

a) Reunirse con los Jefes de Seminario.

b) Solicitar de los Seminarios un informe sobre los resultados obtenidos por los alumnos en su materia, sus causas y posibles soluciones.

c) Celebración de un Consejo Escolar extraordinario.

Todo ello se logra llevar a cabo con cierta serenidad y visión positiva. Resulta decisiva la insistencia en la necesidad de una reflexión *técnica* para centrar el problema. El plan se pone en marcha, superándose dificultades típicas y obvias.

15 de febrero. El Consejo Escolar se desarrolla como sigue:

- El Jefe de Estudios aporta los datos de rendimiento debidamente organizados, analizados y expresados en gráficos y la Directora analiza los datos a la luz de los informes emitidos y cuyo resumen podría ser el siguiente:
  - — Nos encontramos en la primera evaluación.
  - — Entre las causas del bajo rendimiento se deberían destacar:
    - – Mala base del alumnado en saberes y destrezas instrumentales básicas: comprensión, expresión, cálculo, ortografía, etc.
    - – Mala preparación en técnicas de trabajo intelectual.
    - – Deficiente actitud ante el estudio: pasividad, falta de hábitos de estudio, faltas de asistencia, cierto deterioro del ambiente de trabajo. Todo ello referido al alumnado.
  - — Interés por parte del profesorado en mantener e impartir una enseñanza de calidad.
- El debate reafirma el diagnóstico realizado y los padres lo asumen básicamente. Su perplejidad, no obstante, queda expresada en la siguiente frase de una madre: *"Los padres, a pesar de su preocupación, no saben qué hacer."* O la del alumno cuando habla "*de la encomiable preocupación de todos, aunque finalmente es el alumnado el que sufre las consecuencias del bajo nivel*".

Para resumir la sesión, la Directora pone de manifiesto cómo se ha tratado el tema en profundidad, cómo se han implicado todos los sectores y cómo se ha de seguir por el camino emprendido para superar el grave problema que el centro tiene planteado. Los padres dan las gracias al profesorado por la tarea realizada.

Un plan de trabajo

22 de febrero

"Tener un consejo escolar no es la solución; es preciso emprender acciones" (el Equipo Directivo). Fruto de esa reflexión surge el siguiente plan de trabajo:

a) Elaborar un cuestionario sobre actitudes, destrezas intelectuales que, en el caso de primero de B. U. P., se haría extensivo a conocimientos y destrezas básicas en las asignaturas instrumentales.

b) Comprometer a los tutores en el conocimiento de su grupo a través de la encuesta y en la elaboración de un informe.

c) Celebrar reuniones de profesores por cursos con presencia del Equipo Directivo. Objetivo: tomar decisiones, después de conocer el informe de los tutores y de una reflexión en común.

d) Elaboración de un informe final para elevarlo al Claustro de Profesores, Consejo Escolar, padres y madres de alumnos y a la Administración (Inspección).

Nunca faltan interferencias

24 de febrero

"Con motivo de una Asamblea de padres, que tuvo lugar... para tratar el problema de los suspensos, nos dirigimos a usted para dejar *constancia* de los deseos de los padres, que, en síntesis fueron los siguientes:

"Hemos de denunciar y denunciamos las faltas de puntualidad y ausencias del profesorado..."

"No podemos tolerar que se pierda un solo minuto..."

"Esperamos que la Dirección del Centro adopte un sistema adecuado para detectar tales faltas...; si en un tiempo prudencial no se produjera..., nos reuniríamos con los alumnos delegados de clase, quienes nos facilitarían comunicación escrita y diaria..."

"Otro problema se refiere al profesor de Matemáticas llamado D. ... Parece que el nivel empleado es muy elevado...; rogaríamos que la Dirección le haga llegar nuestra queja, respetándole la libertad de cátedra...".

Párrafos extraídos de la carta dirigida por el A. P. A. a la Dirección, reflejando las conclusiones de su asamblea. Carta escrita en contra de sus representantes en el Consejo Escolar, que defendieron públicamente la tarea que el profesorado desarrollaba en ese momento.

26 de febrero

...las aguas vuelven a su cauce.

"Rompe esa carta... y como si no hubiera existido...". Es la conclusión de un duro enfrentamiento entre la Dirección y la Asociación de madres y padres. Pudo suponer una ruptura grave que no se materializó, aunque tuvo su reflejo, ya sin dramatismos, en el siguiente Consejo Escolar. La actuación de los representantes de los padres y madres fue decisivamente positiva.

Informe final y propuestas al Claustro y Consejo Escolar

Finales de marzo

a) *"...como se puede observar, tanto el C. E. y E. D. como el profesorado ha pretendido y conseguido reflexionar sobre el problema del rendimiento..."*.

b) Se presentan las conclusiones fundamentales (en línea con el resumen hecho por la Directora de los informes de los seminarios).

c) El plan que se trazó el profesorado ... finalizó con las siguientes decisiones: ... (se enumeran); consisten, sobre todo, en medidas de carácter disciplinar, de relación individual con los padres y orientación hacia otras opciones escolares de los alumnos más desmotivados. Falta propuestas de cambios pedagógico-didácticos.

Algunas repercusiones

Después de vacaciones

El Equipo Directivo se encuentra satisfecho de la ingente labor desarrollada y esperanzado ante el futuro del Centro. Tiene en alta consideración al profesorado de su Centro por la tarea realizada.

El Claustro de Profesores tiene una moral alta, manteniendo un clima satisfactorio. No se percibe tan marcadamente el derrotismo al uso. Parece que ha aumentado su identificación con el Centro, al que se busca nombre (*"no puede ser cualquiera..."*). Parece haber sido asumido, y sin temor, el control de los rendimientos por el Consejo Escolar. En el Consejo Escolar "*se han puesto las cosas en su sitio*". Se han dado los datos solicitados, pero acompañados de un análisis "técnico" realizado por "los técnicos". Quizá la intervención de los padres en el C. E. no se vea ya como una amenaza grave, aunque resultaría excesivo decir que se ve como una oportunidad. La "famosa" carta ha quedado reducida a una anécdota: "*No se puede con ellos*"...

Durante el período se ha redactado el R. R. I. y se han presentado al M. E. C. dos proyectos: Orientación y Aplicación de la Informática.

Comienza a hablarse en el entorno de que es un Centro que funciona muy bien.

Es opinión general que ha mejorado la disciplina y que se respetan más las instalaciones. Da la impresión de una mayor integración del alumnado.

No obstante, los resultados de la segunda evaluación son semejantes a los anteriores, como muestra el gráfico 1.

El trabajo prosigue

La Inspección ha seguido atentamente el proceso. Ha percibido, junto con la Dirección, que faltan soluciones en el núcleo neurálgico del problema: la actividad docente. Conjuntamente han revisado las programaciones de los seminarios, destacando su doble función de plan de trabajo e instrumento de control social. Se han reunido con algunos seminarios y jefes de seminario, abordando, en una perspectiva de medio plazo, problemas básicos como los objetivos educativos y los contenidos mínimos, la necesidad de tomar decisiones para reestructurar las programaciones, la necesidad de buscar soluciones a la recuperación, el problema de la evaluación...

Elementos de Reflexión

El "caso" expuesto nos ayuda a enfocar la actividad directiva en los Centros Escolares.

Por una parte, pone de manifiesto la naturaleza de la tarea educativa, las diversas concepciones sobre la misma, la dificultad de su ejercicio y las contradicciones existentes al respecto dentro de las comunidades escolares. Plantea también la complejidad del Centro Escolar, la necesidad de su apertura al mundo que le rodea y la dificultad de articular sus elementos, tanto estructurales como relacionales.

Por otra parte, nos muestra una actividad directiva en pleno ejercicio de su liderazgo pedagógico. Su complejidad y sus dimensiones básicas; el trabajo típico de diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar; la necesidad y la forma de afrontar las relaciones humanas para sacar adelante los objetivos propuestos; la importancia de proponer retos y realizar proyectos para transformar la realidad educativa cotidiana.

Todo ello puede ponerse de manifiesto con ayuda de las siguientes reflexiones:

1. Fijémonos en primer lugar en la descripción del Centro: "Entorno e intorno". La necesaria brevedad ha impuesto recortes que nos facilitarían la mejor comprensión del hecho narrado. Su descripción completa nos hubiera conducido a hablar de sus objetivos y planes institucionales, estructuras y sistema relacional. Sería una actividad interesante enumerar el resto de aspectos básicos de esos ámbitos, cuyo conocimiento nos ayudaría a situar mejor nuestro caso.

2. Los datos aportados sobre el rendimiento escolar, nada inusuales, y sus posteriores análisis parecen cuestionar muchos aspectos de nuestra vida escolar. Así:

   a) Parece que algo falla en nuestro sistema. ¿Son los alumnos? ¿Serán los objetivos asignados a la educación, la interpretación que de ellos hacen los profesionales, los procesos de enseñanza/aprendizaje, la evaluación? ¿Será la carencia de medios? ¿En qué sentido podría ser responsable la sociedad y, en concreto, los padres?

   b) Ante el problema planteado, ¿qué criterios de actuación deben guiar a los profesionales? ¿Conseguir a toda costa y "*caiga quien caiga*" los objetivos y programas marcados en el plan de estudios? ¿Tender a disminuir el fracaso escolar, "*rebajando los niveles*"? ¿Procurar que la mayor parte de los alumnos alcancen objetivos acordes con sus posibilidades?

   c) Todo ello nos plantea problemas en torno a los fines de la educación, a las funciones del Centro Escolar, a los objetivos y contenidos mínimos, a la evaluación y recuperación del alumnado, a su calificación...

3. Del relato parece desprenderse que el Equipo Directivo ha asumido sus funciones. Está atento a lo que sucede en su entorno, afronta los problemas, se asesora y solicita apoyos, desarrolla funciones directivas (indaga, planifica, organiza, coordina, evalúa); realiza un importante papel integrador y promueve el cambio, ejercitando, sin complejos, los roles directivos. Sin duda, obtiene interesantes resultados.

Pero su actuación no está exenta de carencias. Entre las más importantes está quizá el no haber centrado mejor el análisis sobre las causas del problema; en consecuencia, las decisiones que se toman en el Centro no afectan al cambio en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

4. Puede reflexionarse sobre la intervención del agente externo "Inspección". Tanto en el ámbito del asesoramiento (legal, técnico/pedagógico, técnico/organizacional, etc.) como en el control positivo y guía de la acción (revisión de programaciones, búsqueda de toma de decisiones por parte de los seminarios). Se ve en el horizonte la necesidad de tareas de enlace y coordinación entre Centros de E. G. B. y EE. MM., la necesidad de afrontar recursos personales para la recuperación, etc. En conjunto parece un buen ejemplo de actuación conjunta de las Instituciones, respetando las atribuciones propias de cada una de ellas.

5. El caso presentado puede ser un ejemplo de cómo el ejercicio de los derechos de los colectivos en la comunidad escolar puede ser un elemento dinamizador del mismo, pero también un elemento obstructor y retardador. Destaca el papel ejercido por la Dirección en este proceso. Consigue que lo que se vive como amenaza, se convierta en oportunidad.

6. Habría que decir algo sobre el papel jugado por el Claustro, como Institución. Se compromete en el proceso la mayor parte del profesorado, pero el Claustro sólo es reunido para el informe final, al coincidir con el fin de trimestre. ¿Por qué ocurre esto? ¿Podemos interpretarlo en forma positiva o negativa? ¿Podríamos decir que el Claustro ha trabajado de la única forma posible: en pequeños grupos?

7. Merece la pena detenerse en el análisis que realiza el profesorado sobre las causas del fracaso escolar. Se echan de menos todas aquellas que puedan referirse a su propia concepción de la enseñanza, a sus planteamientos educativos y a sus métodos y estrategias pedagógico/didácticas. Faltan propuestas de mejora en este sentido.

8. El incidente que plantea el A. P. A. pudo ser grave y dar al traste con el éxito del plan trazado. Sin embargo, es probable que haya tenido repercusiones positivas. Destaca la actitud serena, a la vez que enérgica, de la Dirección y la postura positiva de los padres y madres miembros del Consejo Escolar (están participando en la acción). Si el A. M. P. A. (Asociación de madres y padres) busca sentirse necesaria y atraerse al colectivo "padres/madres" mediante acciones reivindicativas, la Dirección plantea la alternativa de que la participación sólo fructificará siendo positiva y colaboradora, sin por ello dejar de ser crítica. La actitud serena de la Dirección consigue que el hecho no se magnifique, su actitud enérgica contribuye a poner a cada colectivo en su sitio y sentar las bases de la futura colaboración.

9. También los resultados obtenidos merecen cierta reflexión. Así:

   a) El objetivo fundamental de la acción, la mejora del rendimiento escolar, no se cumple en la segunda evaluación. No resulta extraño, pero podríamos preguntarnos si, con el tratamiento empleado, mejorarán esos resultados a medio plazo. Conviene volver sobre lo dicho en los puntos 4 y 7 de estas reflexiones. Parece que la intervención de la Inspección ha sido necesaria para que se tomen medidas directas sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje. Aún le falta mucho a la Dirección para asumir el liderazgo pedagógico.

b) Deberíamos preguntarnos por el poder de transformación que, de cara al futuro, tendrán alguno de los efectos conseguidos: la mayor integración del alumnado, de los padres y madres, del profesorado; la experiencia de que se pueden obtener éxitos colectivos en la acción pedagógica; el sentirse "reconocidos" desde el exterior; el buen funcionamiento de los diversos órganos de gobierno sobre un tema conflictivo; la iniciación de proyectos de futuro, etc.

Desarrollo de la unidad temática

1

El Centro Escolar como organización, sistema social y comunidad

El Centro Escolar es una organización

"Resulta común a todas las organizaciones en primer lugar ser formaciones sociales de totalidades articuladas, con un conjunto precisable de miembros y una diferenciación interna de funciones además, estar orientadas de manera consciente hacia fines y objetivos específicos; por último, estar configuradas racionalmente, al menos en su intención, con vistas al cumplimiento de estos fines u objetivos". R. Mayntz. (1982: 47).

Una forma operativa y apropiada de comprender qué es un Centro Escolar. consiste en entenderlo como una *organización.*

Siguiendo libremente la cita de Mayntz, podemos decir que *una organización* es un grupo humano o formación social con tres características:

— **"Estar orientado de forma consciente** a la consecución de unos FINES y OBJETIVOS" (Ámbito de los objetivos y planes institucionales).

— **"Estar configurado racionalmente**, al menos en su intención, a la consecución de esos fines y objetivos". Esto conlleva una diferenciación de funciones, órganos, atribución de responsabilidades, etc. Es decir, una ESTRUCTURA (Ámbito de las Estructuras).

— **"Estar articuladas entre sí"**, lo que supone además la existencia de un mundo de relaciones internas, sobre todo de carácter personal (Ámbito del Sistema Relacional).

Estos tres ámbitos constituyen otras tantas perspectivas desde las que se enfocarán, a lo largo de este curso, nuestro conocimiento y análisis de la Institución Escolar.

Nadie duda de que esas tres condiciones se cumplen en los Centros educativos, que, por tanto, adquieren el rango de organización. Son organizaciones.

No obstante, **la situación burocratizada** de los mismos *puede desdibujar su carácter organizacional.* Así puede ocurrir que:

***a*) En cuanto a los fines y objetivos:**

— Que los fines, simplemente, se supongan, sin existir una reflexión sobre los mismos.

— Que los fines no influyan operativamente en la propuesta de objetivos, si los hubiere.

— Que no se planteen objetivos generales y concretos, tanto para el Centro como para sus diversos órganos en las distintas áreas de actividad.

***b*) En cuanto a la existencia de planes conscientes de trabajo:**

— Que no haya un planteamiento consciente y racional de objetivos, medios y métodos a corto, medio y largo plazo, al menos en el Equipo Directivo.

— Que esos planteamientos, si los hubiere, no se concreten en planes de acción para los diversos equipos y departamentos.

***c*) En cuanto a la articulación entre estos últimos:**

— Puede ocurrir que los objetivos de cada equipo o departamento incluyan discrepancias profundas e incluso contradictorias, tanto en su interior como en relación a los demás. Resulta normal en nuestros Centros una situación de franca desestructuración.

El Centro Escolar es un sistema social

Hoy día las organizaciones tienden a ser consideradas como SISTEMAS SOCIALES. Se interpretan, pues, a la luz de la Teoría General de Sistemas.

También en este curso, sobre todo en la presente unidad temática, se enfocará nuestro acercamiento a las instituciones escolares desde esta perspectiva.

Un SISTEMA SOCIAL es una organización humana:

— Que consta de un determinado **conjunto de elementos** (subsistemas): **personales** (individuos, grupos), **estructurales** (funciones, órganos) y **relacionales** (organigramas, roles, etc.).

— Que son **interdependientes**, de modo que la interacción o efecto recíproco de cualquiera de ellos afecta a todo.

— Que se hallan **inmersos con otra totalidad más amplia** con la que interactúan como un subsistema más.

— **Recibiendo** de la misma unas **aportaciones** (finalidades, recursos, condicionamientos, etc.) con objeto de **"producir"** unos resultados acordes con las necesidades de esa totalidad.

Interpretar el Centro Escolar como un Sistema Social permite afirmar que:

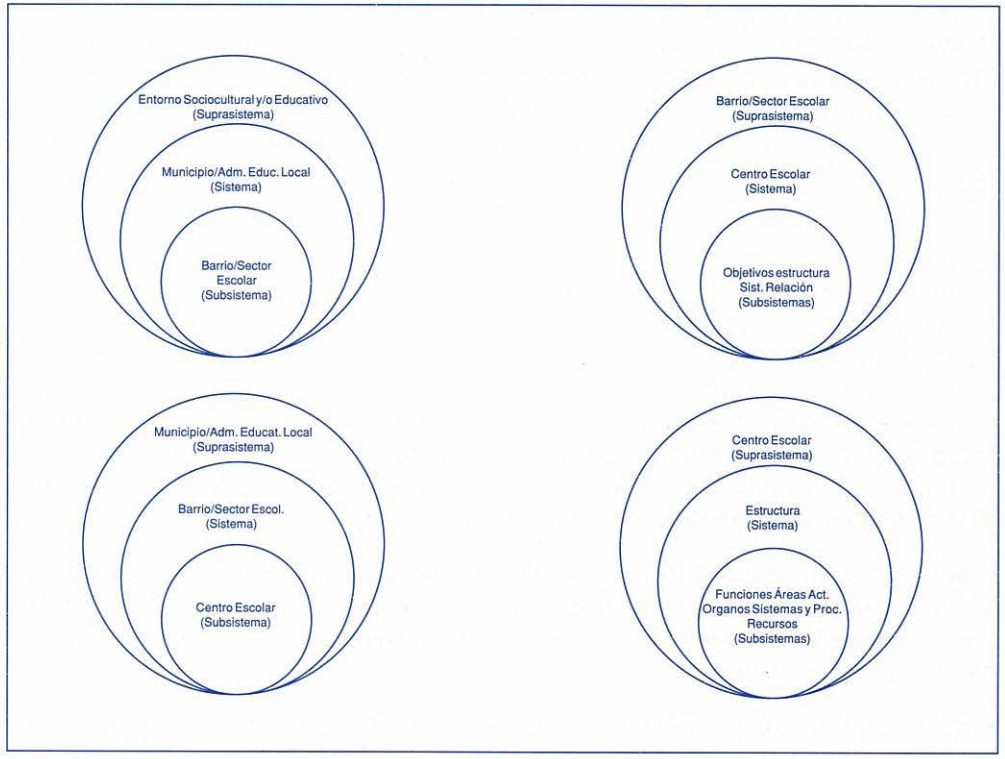


Gráfico número 3: El Sistema "Centro Escolar"

Esta concepción se refiere, no obstante, a la interpretación del Centro Escolar como organización; desde el punto de vista de su actividad (educativa, formativa y cultural) hay autores que prefieren identificarlo como un sistema socio-cultural.

a) El Centro Escolar es, como todo sistema, una estructura *interpenetrada por todos sus elementos, en la que ninguno de ellos es independiente de los demás.* Elementos del Sistema son tanto la filosofía de la vida y de la educación existentes en la sociedad, las finalidades asignadas a la educación, el ordenamiento jurídico, las estrategias fundamentales establecidas para conseguir los fines (curriculares, pedagógicos, didácticos), las estructuras organizativas, los órganos e instituciones educativas (Ministerio, Direcciones Provinciales, Inspección, etc.), los Centros Escolares, y, dentro de éstos, los padres, los profesores, el alumnado, la estructura departamental, de gobierno, etc.

El análisis del sistema puede realizarse en cualquiera de sus elementos, siempre que tengamos en cuenta su relación con los demás. *Esto nos lleva a establecer la existencia de suprasistemas, sistemas y subsistemas* según el gráfico número 3, inspirado, como otros que seguirán, en Owens (1976: 11-14).

Los gráficos pudieran multiplicarse indefinidamente. Todos ponen de manifiesto cómo el sistema puede ser contemplado desde diversas perspectivas; una misma realidad puede, a la vez, ser considerada como el sistema básico, como perteneciente a un mundo más amplio y conteniendo a la vez un universo interior. Cada uno de ellos tiene entidad por sí mismo, tiene vida propia, pero también tiene un punto de engarce, un cordón umbilical con el resto del sistema. Este punto de unión exige del sistema *elementos de unión, de equilibrio y de coordinación.* En los gráficos quedan representados por el punto de contacto entre los diversos círculos. En la vida real de los Centros constituye una de las tareas básicas de la Dirección (Equipo Directivo).

b) Cualquier organización escolar, sea un centro, un órgano, una función, etc., es un Sistema Social y como tal ABIERTO, esto es, en profunda interrelación con su entorno. Reflejado en el gráfico anterior podríamos destacar ahora un sistema (en este caso el Centro Escolar) recibe aportaciones del entorno: unas, previsibles y controlables (recursos económicos, alumnos, material, profesorado, etc.); otras no tanto, como el mundo de los valores de sus componentes (padres, profesores, alumnos), sus intereses y expectativas, etc.; con ellos debe realizar *su peculiar proceso de "transformación"*, teniendo en cuenta esa multitud de aportaciones, condicionantes y expectativas con objeto de *proyectar unos resultados* en forma de alumnos/as educados, objetivos educacionales cubiertos, padres, profesores y alumnos satisfechos, etc. Todo ello con un constante *fedd-back*, que permita la readaptación entre objetivos, recursos y resultados.

c) En tercer lugar, la Escuela es una ORGANIZACIÓN COMPLEJA. Organización compleja es aquella que tiene en su seno no solamente estructuras formales claramente definidas (funciones, puestos de trabajo, tareas, organigrama, etc.), sino *estructuras informales*, no recogidas en ningún manual o reglamento, etc., pero actuantes en la realidad de la organización.

Desde el punto de vista de una organización compleja, el Centro Escolar debe conseguir además del *equilibrio* con su entorno (descrito en el apartado *a*), su *equilibrio interno*, es decir, un equilibrio entre los objetivos de la organización (los fines propios de ma misma, cubrir las aspiraciones sociales e individuales de la educación) y los objetivos propios de las personas que en él se encuentran involucradas (profesores, padres, alumnos en el caso de la escuela).

Sin tener en cuenta este necesario equilibrio interno es muy posible que el sistema no funcione, por lo que cobra especial importancia el rol de mediación tanto entre los diversos componentes del sistema como entre los fines

de la organización y los de las personas. Sin duda, esta tarea de MEDIACIÓN podrá ser realizada por el Equipo Directivo.

d) El Centro Escolar, por último, es una organización formada en su mayoría por *trabajadores titulados superiores* (profesorado) y por alumnos y alumnas que son sujetos de aprendizaje. Esta situación la aleja de las organizaciones económicas, y la acerca a aquel modelo organizativo en que, en expresión de Drucker, todos sus componentes son "trabajadores cerebrales", equiparables a directivos. En ellos, la dimensión personal pesa mucho más, y la organización sólo podrá conseguir sus propios fines en la medida en que los fines personales adquieran relevancia dentro de los de la organización. Esta circunstancia implica una serie de aspectos a tener en cuenta como:

— Los márgenes de autonomía y de autoorganización deben ser mucho mayores.

— La resistencia al cambio —tan enraizada por otra parte en la escuela por su origen y connotación burocrática y funcionarial— deberá ser quebrada por caminos diferentes.

A modo de resumen podemos decir que entre las muchas aportaciones que hace la concepción del Centro Escolar como Sistema Social cabría destacar las siguientes:

— La Escuela cobra sentido en su relación con el entorno, tanto mediato como inmediato*. Debe saber responder a los cambios que en él se generan, con objeto de mantenerse como organización saludable, eficaz y eficiente.

— El Centro Escolar es un sistema inmerso en unos entornos (suprasistemas) compuestos, a su vez, por subsistemas interdependientes e interactuantes.

— El equilibrio entre Centro Escolar y entorno y entre los subsistemas internos es absolutamente necesario para el funcionamiento de la escuela. Este equilibrio se logra mediante la ayuda de una constante comunicación con el mismo que sirva de realimentación o *feed-back*.

— Lograr el equilibrio, tanto externo como interno, debe ser uno de los propósitos prioritarios de la función directiva.

El Centro Escolar es una COMUNIDAD

Podemos decir que la L. O. D. E. configura el Centro Escolar como una COMUNIDAD. Es decir, propone la organización y el funcionamiento de los Centros educativos públicos bajo unas estructuras participativas, cuya máxima expresión es el Consejo Escolar. En un cierto sentido, nos acercaría a este ideal de organización la definición de comunidad dada por Tonnies como "sociedad de solidaridad natural".

Más allá del referente jurídico, esta tendencia hacia la solidaridad natural viene exigida, como se desarrollará más ampliamente en la Unidad IV, por las siguientes realidades:

---

* En otra Unidad (II) se refiere al entorno "inmediato" con la palabra "próximo" y al entorno "mediato" con la palabra "general". El fondo conceptual es similar.

a) La formación y el aprendizaje (que no adiestramiento) de la persona del alumnado exige una "cuasi" solidaridad natural entre alumno y profesor/a a la hora de:

- Definir los fines y objetivos a conseguir.
- Plantear las estrategias.
- Establecer la metodología y planes de acción.
- Realizar una evaluación formativa de los resultados.

(En la medida en que la minoría de edad afecta a los educandos, algunas responsabilidades pasan a los padres/tutores, que se ven comprendidos en el mismo tipo de solidaridad.)

b) Los aspectos no académicos de la formación del alumnado (socialización, orientación, preparación para la vida, etc.), especialmente en los jóvenes, se consigue en la participación y en la comunidad de intereses que supone la cogestión de la célula viva que resulta ser el Centro Escolar.

c) La necesidad de este ejercicio de solidaridad aumenta desde la perspectiva del sistema externo y con la futura y creciente autonomía de los Centros. En efecto:

- Han de ser los padres y alumnos, junto a los profesores, los que marquen la conformación peculiar, entre muchas posibles, de cada Centro.
- Entre todos deberán adaptar a las posibilidades y expectativas del entorno el Diseño Curricular Base (D. C. B.), respetando siempre las competencias y atribuciones de cada órgano.
- Entre todos deberán hacer frente a una cierta creación de la norma y a exigir su cumplimiento.
- Entre todos deberán afrontar la utilización de los recursos que la sociedad pone en sus manos para cumplir sus fines.
- Entre todos evaluarán los resultados de su acción formativa.

Todo lo dicho hasta ahora exige, en nuestros Centros Escolares, una cultura de la participación, que "supera los planteamientos meramente técnicos y estructurales de la misma...", y que "no deja de suponer un auténtico choque cultural, en el sentido más profundo de la palabra, que exige un cambio que afecta a los estamentos más profundos de la persona y de los grupos..." (R. Pascual, 1988: 41).

Pero esta cultura se ve obstaculizada por una serie de problemas que hacen de la participación escolar y, por tanto, de la organización comunitaria, algo enormemente complejo. Entre otras cuestiones queremos destacar tres aspectos:

a) La escuela, hoy día, no sólo tiene asignada la función de educación, formación y socialización de los alumnos. En la práctica, la sociedad meritocrática le ha asignado una cierta tarea de selección y ordenación de los flujos de esos mismos alumnos de cara a la vida profesional. Siendo esto así, padres y alumnos pueden llegar a ver en la misma un obstáculo a superar y en el profesorado una especie de instrumento posibilitador, y a la vez juez, de ese mismo proceso de selección. A nadie se le escapan las consecuencias que esta realidad tiene en el funcionamiento de los Centros Escolares y las interferencias que supone para su vida comunitaria.

b) La escuela es también un centro donde tienen lugar relaciones laborales, con toda la conflictividad típica de las mismas. En ella se reproducen, lógicamente, las tensiones organización-trabajador, aumentadas, en nuestro caso, por todo el universo de problemas definido como "malestar docente". Además, la propia estructura participativa hace más complejas esas mismas relaciones con la presencia en los órganos de decisión del propio "usuario de la educación" y de su derecho al control social.

c) Una tercera fuente de problemas tiene su origen en el funcionamiento mismo de las estructuras participativas. La ineficacia, una cierta incoherencia, etc.; la dificultad para la toma de decisiones, unidas a las connotaciones negativas que rodean al Centro Escolar (inhibición, desilusión, "pasotismo"), pueden llegar a cegar los caminos de acceso a esa solidaridad natural pretendida.

Todo este conjunto de problemas hace que la disonancia entre la estructura jurídica y su fin pretendido y la cultura real sea la base cotidiana del funcionamiento participativo de nuestros centros. Y, sin embargo, en la superación o al menos atenuación de esta disonancia, se juega el éxito de la tarea educativa y la consecución de los objetivos asignados a los Centros Escolares. Por ello, lejos de implicar inhibición, habría de constituir el reto de un camino a recorrer, por más que la meta sea lejana o nunca totalmente alcanzable. Este caminar supone, en palabras de R. Pascual (*opus. cit.*: 42 y 55), la superación de un trasfondo cultural histórico dominado por:

— La dialéctica individuo-grupo.

— La dialéctica confrontación-concordia.

— La dialéctica intransigencia-transigencia.

— La dialéctica entre lo propio-ajeno.

En todo ello, la Dirección del Centro Escolar ha de destacarse como el motor de esa culturización axiológica de la participación y como formador de los grupos. Ambos aspectos no hay que entenderlos simplemente como instrumentos para la solución de problemas organizacionales, sino como el mejor vehículo de educación y aprendizaje.

2

El Centro Escolar como Sistema abierto su dimensión externa

El Centro Escolar como sistema abierto

Que un Centro Escolar es un Sistema Social abierto quiere decir que solamente cobra sentido su propio desarrollo en su relación dinámica con el entorno (suprasistema).

La expresión gráfica de esta realidad sería la siguiente:

Diagrama 2: *Circuito del Centro Escolar como sistema abierto.*

Observamos que el circuito del Sistema Social tiene cuatro dimensiones. De ellas, tres al menos hacen referencia expresa al entorno:

— Las entradas (aportaciones, condicionantes, "inputs" etc.) con que el suprasistema alimenta e influye en el Centro Escolar.

— Los resultados o productos que el sistema devuelve a la sociedad.

— **El feed-back,** o circuito de retroalimentación, por el que circula un flujo continuo de información entre el sistema, sus partes y el entorno.

A la dimensión del Centro Escolar por la que éste se relaciona con el entorno la denominamos: SISTEMA EXTERNO.

Como ya hemos comentado, el Centro Escolar es abierto en dos niveles o ámbitos: uno mediato (sociedad, administración, etc.) y otro inmediato o entorno próximo. De ambos nos ocuparemos a lo largo de este curso.

El diagrama número 3 concreta algo más el circuito de relación externa de nuestras organizaciones educativas.

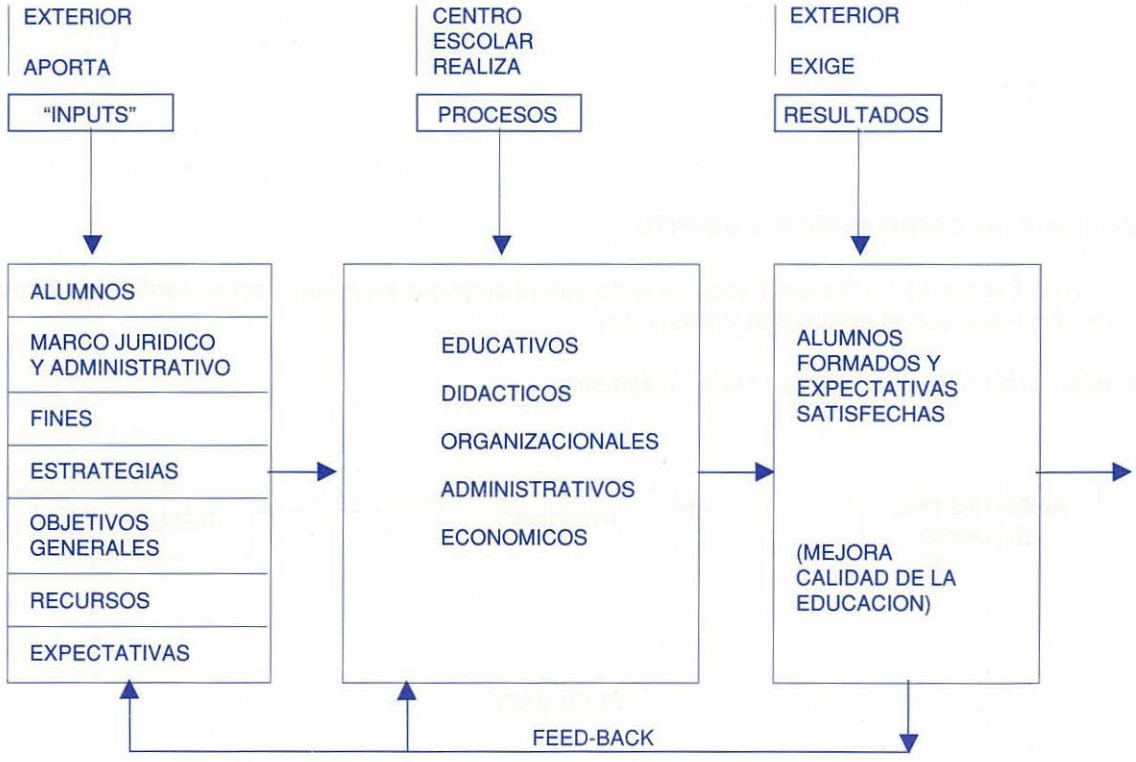


Diagrama número 3: *Sistema externo del Centro Escolar.*

Las aportaciones del entorno (Inputs) al "Centro Escolar"

Refirámonos, de momento, sólo a los INPUTS reflejados en el diagrama número 3, que no son, por supuesto, los únicos, aunque sí los más significativos.

Así, la sociedad:

— Encomienda al Centro Escolar unos alumnos con objeto de que se proceda a su formación y educación.

— Propone y exige lograr unos fines y objetivos en el proceso enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el Centro Escolar.

— Propone unas estrategias básicas que condicionan y orientan el proceso.

— Encuadra toda la actividad del Centro Escolar en un marco jurídico de obligado cumplimiento.

— Dota al Centro Escolar de unos recursos humanos y materiales con objeto de que el Centro Escolar pueda desarrollar su cometido.

Lo más relevante, hoy día, del entorno sociocultural y educativo es su horizonte de Reforma Educativa.

Efectivamente, en no muchos años, se han producido CAMBIOS profundos y significativos, relacionados con el mundo de la educación. Así, por ejemplo, podemos citar:

— Desde los años 60 se ha asistido en España a lo que podríamos llamar explosión educativa (incorporación a la educación de los niños y niñas en edades más tempranas y de los jóvenes hasta edades más tardías). Sin embargo, seguimos pensando y actuando en términos de una educación para élites. Las consecuencias saltan a la vista (abandonos, fracaso escolar, desánimo profesional, etc.).

— La diversidad de los alumnos es evidente, tanto por su carácter personal, ambiente social, características regionales, etc. La respuesta que da el sistema a la diversidad no es otra que una fuerte dosis de uniformidad (concepción arquitectónica de los centros, formulación de los currícula, formación del profesorado, planteamientos pedagógicos, etc.).

— Estamos asistiendo a una revolución en el concepto del aprendizaje, que se impone en amplios sectores de la sociedad. La escuela permanece en muchos casos de espaldas a esa revolución.

— En pocos años hemos pasado de una situación autoritaria a otra democrática. La Escuela, que ha abolido el esquema autoritario, permanece desorientada, sin dotarse de un nuevo modelo que, formando a los niños y jóvenes, resuelva los conflictos.

— Encontrándonos con una sociedad científicamente abierta a nuevos conocimientos y disciplinas, técnicamente en constante revolución, profesionalmente dinámica, etc., la Escuela sigue aferrada a la transmisión de conocimientos y de espaldas a la preparación de los educandos para pertrecharse por sí solos de los mecanismos para hacer frente a las situaciones.

Estos hechos obligan al sistema educativo a responder con flexibilidad a las nuevas situaciones. Muchas de ellas no son exclusivas de nuestro país; así, podemos observar ciertas tendencias y preocupaciones comunes en los sistemas educativos de nuestro entorno. Veamos algunas de estas tendencias, cuyo contenido esquemático puede ser ampliado consultando autores como Torsten Husen (1981), J. L. García Garrido (1986), Juan González Anleo (1985), Alain Gras (1976), etc., de los cuales somos deudores.

— Estamos asistiendo a un fenómeno que podríamos nombrar como "Explosión del conocimiento". En esta situación la escuela ya no posee el monopolio de su transmisión. Así, pues, está obligada a descubrir cuáles son sus nuevos roles y funciones.

— Nos encontramos en una "sociedad del aprendizaje". Este recorre, cada vez más, la vida de los ciudadanos. Incluso la escolarización "institucional" tiende a extenderse, intermitentemente, a lo largo de su vida.

— Quizá la escuela tenga su misión en ayudar a la persona en el proceso de formalización de los conocimientos adquiridos fuera de ella.

— Quizá el rol del profesor, visto hasta ahora como transmisor de conocimientos, tienda a convertirse en un planificador de las oportunidades del aprendizaje.

— Los sistemas educativos han crecido desmesuradamente en un intento de ofrecer soluciones a multitud de problemas sociales. Este crecimiento no ha dejado de tener consecuencias negativas para el propio sistema y sus agentes, expresadas, sobre todo, en la amplitud y rigidez de sus burocracias. Las tendencias futuras deben suponer una apuesta por la desburocratización y la creatividad. Esta batalla se dará ante todo en los Centros Escolares, en los que la Dirección será un factor clave.

— La Escuela ha permanecido excesivamente divorciada de la vida. Un aspecto relevante lo constituye su alejamiento de los aspectos preprofesionales en todos sus niveles (desde E. G. B. a la Universidad; aquel que intentó afrontarlo directamente, como la F. P., ha sido, en buena parte, descalificado socialmente). El futuro nos llevará a una conexión más fuerte con la vida y con el mundo del trabajo.

— Por imperativos de diversa índole, la escolarización tiende a ampliarse, con carácter obligatorio o no, hasta los diecinueve años. Esto aumenta la responsabilidad de la escuela en su función de "custodia", lo que no dejará de ser una fuente de contradicciones y conflictos para los Centros Escolares. Tampoco habrá que descartar en un futuro cercano la escolarización a tiempo parcial.

— Los sistemas educativos se encontrarán, en un ejercicio constante de adaptación al entorno, en reforma permanente.

La Reforma Educativa, como señala el Libro Blanco (M. E. C.: 1989: 1-1985/90), tiende a dar respuestas a éstos y otros muchos problemas y a concretar las tendencias generales a nuestra situación particular.

Algunas aportaciones y condicionantes del entorno mediato del Centro Escolar

En esta perspectiva de reforma podemos reflexionar sobre algunos de los "inputs" más significativos que llegan al Centro Escolar.

Las políticas es decir, el universo de los fines, de las estrategias y de los objetivos más generales marcados por la sociedad al Centro Escolar, son elementos organizativos de especial relevancia que la acción directiva habrá de tener muy en cuenta. No hacerlo puede conducir al Centro Escolar a un reduccionismo de carácter tecnocrático, lo que ocurre cuando son los técnicos (en este caso el profesorado) quienes elaboran o reelaboran los fines y objetivos generales de la educación.

En cuanto a **los fines,** el reduccionismo más típico que tiene lugar en nuestras instituciones escolares es la sustitución del concepto de educación por el de enseñanza y el de ésta por instrucción.

Sin embargo, bastaría analizar algunos documentos programáticos de instituciones supranacionales de nuestro entorno para comprobar cómo insisten en atribuir a la Educación el desarrollo integral de la personalidad de todos los niños y jóvenes, la necesidad de insistir en su "socialización", en su capacitación profesional y preprofesional, en el desarrollo de su vida cultural, en su orientación, tanto personal y escolar como profesional, etc.

Entendemos por **estrategias** aquellas líneas de actuación fundamentales que el sistema educativo establece para conseguir los fines establecidos. Las estrategias a destacar, entre las propuestas por el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, son las siguientes: la ampliación de la escolaridad obligatoria, el equilibrio entre comprensividad/ diversidad, la concepción del currículum abierto, la autonomía de los Centros, la nueva concepción de la tarea docente, la vinculación de los Centros (especialmente de EE. MM.) a tareas de formación profesional o preprofesional, etc.

Los objetivos generales vienen expresados en el mencionado Libro Blanco a la hora de plantear cada una de las etapas o tramos en que se dividirá la enseñanza no universitaria, no siendo necesario explicitarlos más.

Las aportaciones y condicionantes del entorno inmediato o próximo

Los citados no son los únicos condicionantes que recibe el Centro Escolar. Tan importantes como ellos son los del entorno inmediato en que se halla inmerso.

Algunos de estos condicionantes son los siguientes:

— Un medio socio-cultural y ecónomico específico, con características diferenciadas.

— Unos objetivos educacionales también específicos y adaptados a las necesidades de la zona.

— Unas expectativas y necesidades particularizadas, tanto en los padres como en las diversas organizaciones económicas y sociales.

— Unas estrategias educativas apropiadas, partiendo de la idiosincrasia y caracterización del propio entorno.

— Unos alumnos, sobre todo, con motivaciones propias, características diferentes, necesidades educativas peculiares, etc.

Todos ellos son factores de singular relevancia a la hora de comprender al Centro Escolar y trazar las líneas fundamentales de su actuación. Pero no podemos olvidar que *el propio Centro* es, para sí mismo, un "INTORNO"

(entorno interior) que condicionará sus peculiares políticas y estrategias, sus propios procesos y sistemas organizativos y el diseño de los peculiares "productos educativos" a obtener. Así, deberá tener en cuenta las características de su propio edificio, la cantidad y especificidad de sus recursos, las expectativas y capacidades de sus profesores, las expectativas más concretas de los padres de los alumnos, etc. Todo ello concebido como totalidad dinámica, que condiciona, facilita y guía los procesos que en la organización escolar tienen lugar.

Algo sobre los "resultados escolares"

En consonancia con los fines y objetivos educativos y los medios que la sociedad proporciona se encuentran los resultados que han de conseguir las organizaciones escolares. Sobre ellos también es preciso reflexionar, puesto que la presunción que tengamos sobre los mismos será la guía real de nuestra actividad tanto o más que los propios objetivos marcados.

Los resultados de las instituciones escolares, desde una perspectiva general y social, hacen referencia a la *calidad de la educación*; desde una perspectiva más concreta, centrada en el alumno, podríamos plantearnos qué entendemos por un "*alumno formado*".

El Libro Blanco nos ofrece un intento de definición de calidad de enseñanza (M. E. C 1989: 1:94) en la que se detecta que "*está en función de su capacidad para satisfacer apropiadamente las finalidades generales y los objetivos concretos que la comunidad social atribuye a esa misma enseñanza: ... y aparece vinculada a la cuestión de los fines de la educación: para qué se educa, a qué metas se desea que conduzca la educación*". Ofrece también una serie de criterios, indicadores y factores que, en consonancia con las existentes en otros sistemas europeos, tratan de concretar el concepto de calidad de la educación.

A título de ejemplo, citamos *algunos indicadores de calidad* aplicados al Centro Escolar: los niveles de rendimiento, debidamente evaluados, en relación con el logro de los objetivos de etapa, ciclo, área o materia; el grado de satisfacción de las personas que participan en el proceso educativo: profesores, alumnos y padres; el grado de participación y consenso de los Claustros en la elaboración de proyectos educativos de Centro.

Indicadores que, de alguna manera, vienen a condensar los tres **principios básicos** desde los que debemos observar los resultados educativos: *eficacia* (relación entre medios empleados y resultados obtenidos), *eficiencia* (grado de satisfacción de las personas que intervienen en el proceso) y *comprensividad* (grado en que los resultados se extienden a un mayor número de sujetos).

Desde el punto de vista del "*alumno/a formado*" podríamos establecer que las organizaciones escolares consiguen resultados idóneos cuando pueda decirse que aquéllos, en relación a las áreas de la actividad educativa, han alcanzado una adecuada formación académica, incluyendo hábitos y destrezas de estudio (área de formación académica), así como una sana y crítica socialización en el ámbito escolar (área de la "convivencia"); cuando están debidamente orientados, tanto en sus opciones escolares como profesionales (área de la orientación); cuando han tenido acceso a un rico elenco de actividades culturales (área de la actividad cultural) y han sido preparados adecuadamente para la transición a la vida adulta y activa (área de la transición a la vida adulta y activa).

El sistema externo se regula por el principio de adaptabilidad

"La organización debe planearse de modo adecuado a su ambiente; las organizaciones más eficaces y eficientes son las que más se ajustan a las exigencias del mismo".
Lawrence y Lorsch, (citado por Huse/Bowditch 1986: 233).

Si bien hasta no hace mucho tiempo la capacidad de adaptación no era excesivamente importante porque los cambios se operaban con lentitud y las organizaciones eran relativamente estables, hoy día, el grado, la magnitud y la velocidad de los cambios aumentan con tanta rapidez, que las organizaciones necesitan ser flexibles.

Estos cambios también afectan al mundo de la educación y, por tanto, a los Centros Escolares.

Un Sistema Social flexible significa que responde apropiadamente a los cambios inducidos por su entorno.

La flexibilidad se concreta en:

— La existencia de un adecuado Feed-Back (Evaluación + Comunicación).

— Una interacción profunda entre los diversos subsistemas (tanto personales como estructurales).

— Una intensa permeabilidad entre el sistema y su entorno.

Una organización flexible hace un uso positivo del principio organizativo de ADAPTABILIDAD.

Entendemos por tal a *"la capacidad de una organización para responder a las presiones del cambio", especialmente de carácter externo.* (Owens, 1976: 105).

Aplicado al Centro Escolar, el principio de Adaptabilidad implica:

Adaptación a:

LOS CAMBIOS	• SOCIOECONOMICOS • CULTURALES/CIENTIFICOS/TÉCNICOS • EDUCATIVOS (Reforma del Sistema)
LA REFORMULACIÓN DE:	• FINES, ESTRATEGIAS Y OBJETIVOS • MARCO JURIDICO (LODE, LOGSE, ETC) • NECESIDADES Y RECURSOS EDUCATIVOS
LA RENOVACION DEL ENTORNO	• INTERNO (Cambios producidos en las relaciones internas, ante los cambios externos) • EXTERNO (Entorno inmediato)

Cuadro número 1: *Principio de adaptabilidad y sus consecuencias*

Los Centros Escolares son instituciones burocráticas; como tales, resultan muy poco permeables a las modificaciones exigidas por su entorno. También podemos decir que son organizaciones "domesticadas", en el sentido de que no necesitan luchar para conseguir los mínimos de superviviencia. Todo ello las hace "resistentes" al cambio. A pesar de todo, no pueden dejar de ser sistemas abiertos; siempre habrá en ellos cierto grado de *flexibilidad y adaptación*, que puede ser:

— *De carácter rutinario*, llevadas por la costumbre y, por tanto, retardatarias del cambio organizacional. (Esto conllevará para el Centro Escolar una fuerte dosis de desajustes, conflictos y falta de operatividad.)

— *De carácter dinámico*, desarrollando, ante los cambios del entorno, un nuevo sistema de contrapesos y buscando un nuevo equilibrio (lo que, lógicamente, no dejará de producir resistencias al cambio).

La tarea del Equipo Directivo, en su dimensión de liderazgo, consistirá, precisamente, en mejorar la flexibilidad de la organización que dirige y en potenciar las estrategias que favorezcan la adaptación al entorno cambiante.

3

El Centro Escolar como Sistema Complejo. Su Sistema Interno. Objetivos, Planes Institucionales, Estructura

La COMPLEJIDAD del Centro Escolar. Su sistema interno

La COMPLEJIDAD es la segunda característica fundamental de la organización "Centro Escolar", en tanto que Sistema Social. Que un Centro Escolar es complejo quiere decir, como muestra el gráfico número 2, que:

a) Hay dentro del mismo *SUBSISTEMAS*

— Compuestos por **objetivos y propósitos** (fines, objetivos generales, objetivos de Centro, etc.) expresados en **planes institucionales** como son los Proyectos Educativo y Curricular de Centro, el Plan Anual, el Reglamento de Régimen Interior, los Presupuestos, etc.

— Compuestos por **estructuras**, como son las funciones, las áreas de actividad, los órganos que los desarrollan, los diversos sistemas y procedimientos de trabajo, los recursos, etc.

— Compuestos por **personas**, en nuestro caso alumnos y alumnas, padres y madres, trabajadores, etc. Estos subsistemas personales tienen además dos dimensiones:

- La *organizacional*, que pretende conseguir los objetivos (fines educativos y objetivos educacionales) de la organización.
- La *personal*, que pretende satisfacer las expectativas y necesidades de las personas que lo componen.

b) Que son *INTERDEPENDIENTES*, de tal modo que un cambio en uno de ellos genera (o debe generar) un cambio de posición en los demás. Dicha interdependencia queda expresada en los puntos de unión que mantienen, dentro del gráfico, los diversos subsistemas.

c) Que están en *PROFUNDA INTERRELACIÓN CON EL ENTORNO*, como manifiestan las sucesivas inclusiones de unos subsistemas en otros y la de todos ellos en los suprasistemas, con un punto de contacto común.

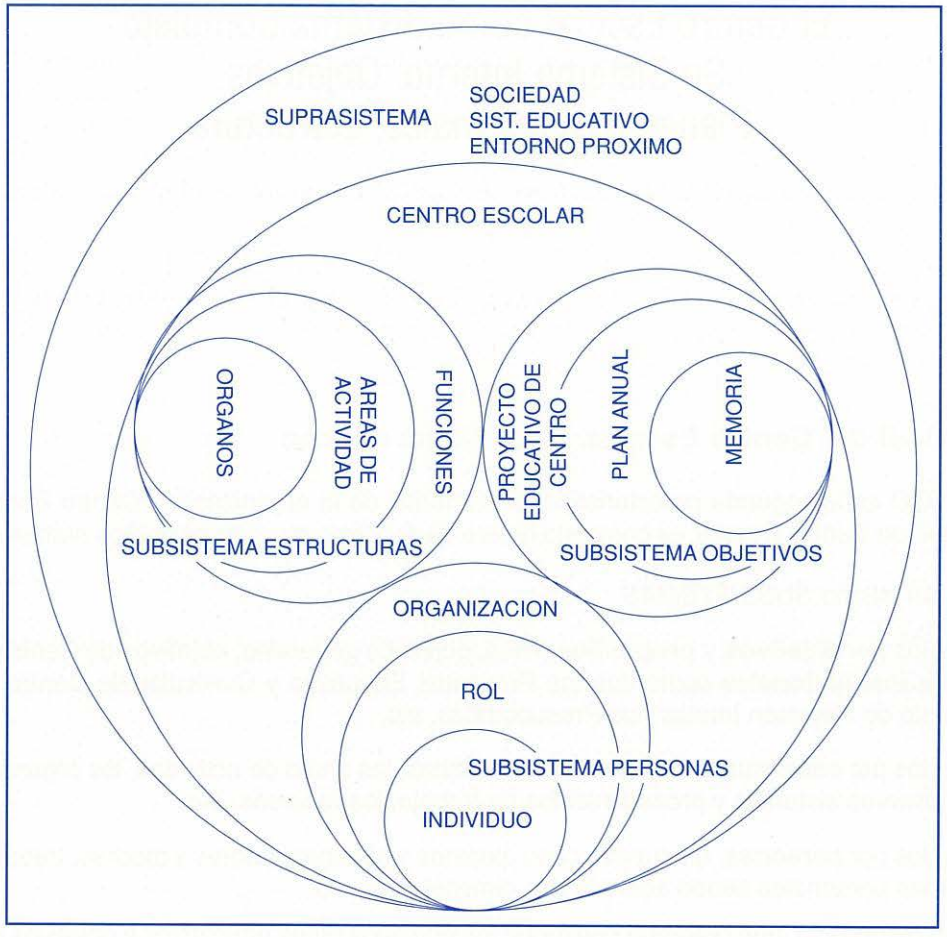


Gráfico número 4: *Sistemas y subsistemas en el Centro Escolar*

Gran parte de nuestro curso va dirigido, precisamente, a desentrañar esta gran complejidad del Centro Escolar (Unidades Temáticas 2, 3 y 4) y a buscar las estrategias que hagan posible afrontarla con éxito. De momento, el análisis que se hace en esta primera Unidad se limita a ofrecer una visión global de los tres ámbitos. No obstante, complementaremos la Unidad III desarrollando el concepto de "*ESTRUCTURA*", y la Unidad IV, profundizando en la problemática que plantea el "*mundo de la persona en la organización*".

Objetivos y Planes Institucionales

La palabra "OBJETIVOS", cuando la relacionamos con los Planes Institucionales, la entendemos en un sentido amplio, de tal forma que comprende tanto los fines y objetivos más generales atribuidos al Centro Escolar como los más específicos, concretos y operativos. Incluye los objetivos impuestos al Centro por la sociedad, y aquellos de los que éste se dota a sí mismo; se refiere a los establecidos tanto a largo y medio plazo, como a los de perspectiva más cercana. Podría incluir además el mundo de los valores propios y de la "cultura" de la organización. Como decía Etzioni, "*los objetivos organizativos son un estado deseable que la organización intenta convertir en realidad*" (Etzioni, 1964: 6).

La expresión de ese "estado deseable" la realizan los Centros Escolares mediante la elaboración de sus respectivos PLANES INSTITUCIONALES, en consonancia y relación con los diversos niveles de objetivos. Ambos serán objeto de estudio en al Unidad Temática II, con lo que bastará, por ahora, ofrecer una visión general.

El elemento organizativo "objetivos y planes institucionales" constituye un sistema en sí mismo; como tal se articula en varios subsistemas, siendo a su vez parte de la totalidad más amplia "Centro Escolar". Mediante la pertenencia al mismo interaccionan también con su entorno.

El gráfico número 4 nos muestra los planes institucionales insertos, junto al mundo de las personas y las estructuras, en la globalidad de la organización escolar, en la que no falta su dimensión externa.

El gráfico siguiente (número 5) explicita la estrecha relación existente entre los diversos documentos institucionales, su gradación y el ámbito en que cada uno de ellos se mueve. Así los fines, las estrategias más amplias y los objetivos más generales (las "políticas" básicas, en una palabra) llegan al Centro a través del marco legal. Provienen, pues, del ámbito externo y tienen carácter prescriptivo.

Con ellas, sin embargo, el Centro no ha definido su identidad, no ha ejercido su autonomía ni ha puesto en juego su responsabilidad. Lo hace cuando extrae de su entorno más inmediato y de su propio "intorno" (entorno interior) lo más característico y peculiar, y lo expresa en sus diversos planes institucionales.

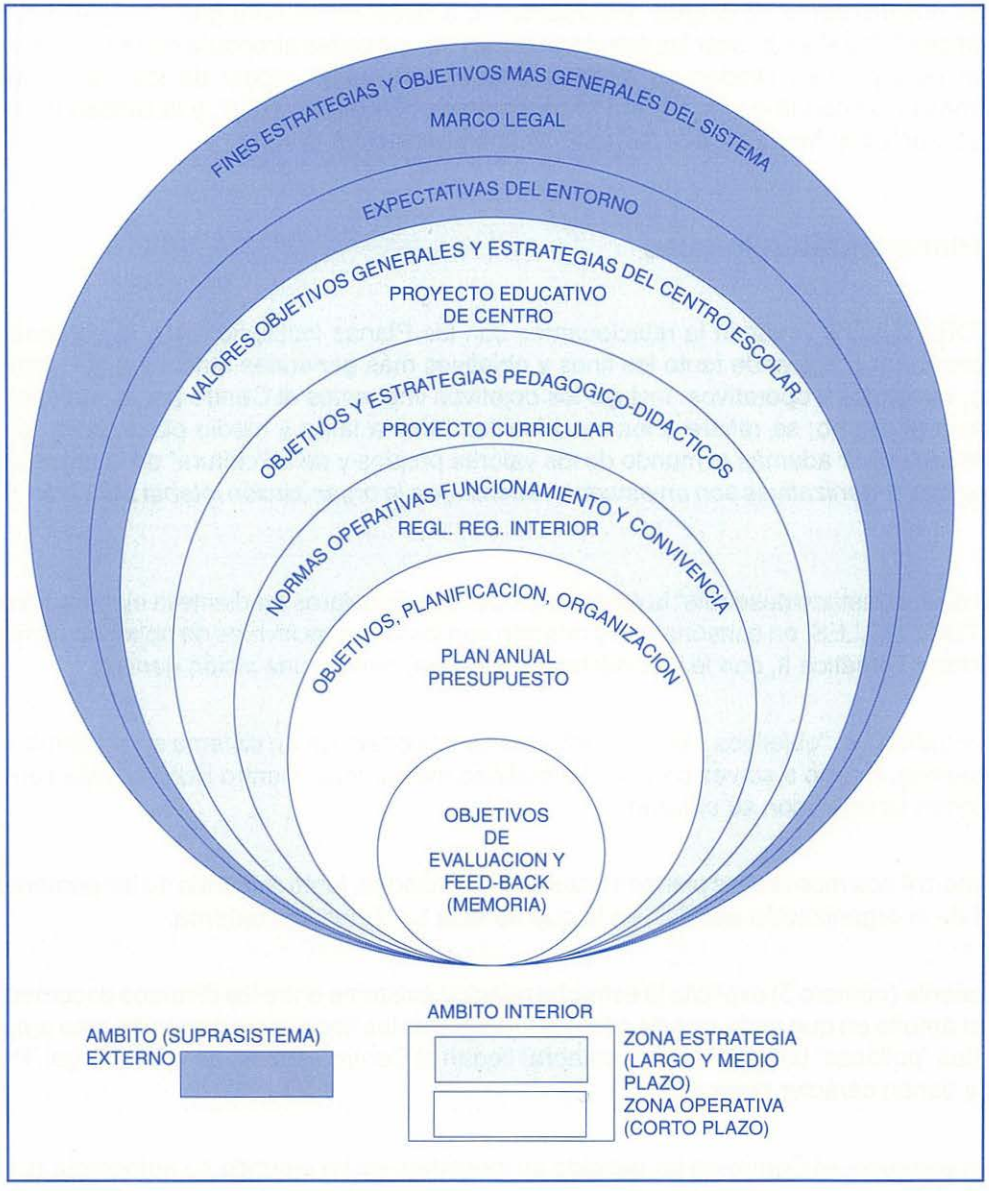


Gráfico número 5: *Los planteamientos institucionales y el Centro Escolar*

Las estructuras del Centro Escolar

El concepto de estructura

Decimos que una organización, un Centro Escolar por ejemplo, está estructurado cuando:

— Están definidas las funciones y actividades precisas para lograr los objetivos de la organización.

— Se han agrupado esas funciones y actividades por áreas (división y especialización del trabajo), asignando la responsabilidad de su ejecución a órganos y departamentos (jurisdicción).

— Se ha dotado a cada órgano y departamento de la necesaria capacidad de toma de decisiones (autoridad) y se ha delimitado el marco de relación con el resto de órganos y departamentos, sean superiores, inferiores o de igual rango.

— Se ha dotado a cada departamento de los recursos necesarios para que, desarrollando su función, contribuyan al logro de los objetivos comunes.

— Se han establecido los sistemas y procedimientos de trabajo, así como la tecnología adecuada, que hagan rentables esos recursos.

En definitiva, con la palabra "ESTRUCTURA" nos referimos al "modelo relativamente estable" (Maintz) y permanente del Centro Escolar. No lo entendamos como algo estático, sino en continuo dinamismo e interacción, según corresponde a la perspectiva propia de un sistema social. Con este vocablo contestamos a las siguientes preguntas básicas que se refieren a dos cuestiones fundamentales, la división del trabajo y su realización y la división del poder:

— ¿Qué cosas se hacen o deben hacer en un Centro Escolar? (Funciones, Áreas de actividad, tareas, etc.).

— ¿A quién corresponde realizarlas y con qué niveles de responsabilidad, autoridad y delegación? (Órganos, atribución de responsabilidades, relaciones de autoridad).

— ¿Cómo se ejecutan dichas actividades? (Sistemas organizativos, procedimientos, tecnología).

— ¿Con qué medios se cuenta para realizarlas? (Recursos).

Estas preguntas pueden parecer vacías, por evidentes. Efectivamente, los Centros Escolares son organizaciones muy normativizadas (de estructura "muy impuesta", según D. Isaacs, 1974: 26) y con escaso ámbito de discrecionalidad de poder para sus órganos directivos. Sin embargo, la reflexión sobre las mismas cobra relevancia si consideramos (como se hará en la Unidad III) que también pertenecen a la categoría de organizaciones "débilmente cohesionadas", que la autonomía de los centros se verá fortalecida en el futuro y que los Equipos Directivos tendrán mayor margen de actuación y deberán asumir mayor responsabilidad al organizarlos, especialmente en la dimensión pedagógica.

El gráfico número 6 nos pone de manifiesto los subsistemas más importantes del sistema "estructuras" de la organización escolar, en una expresión coherente con lo que venimos defendiendo a lo largo de estas páginas.

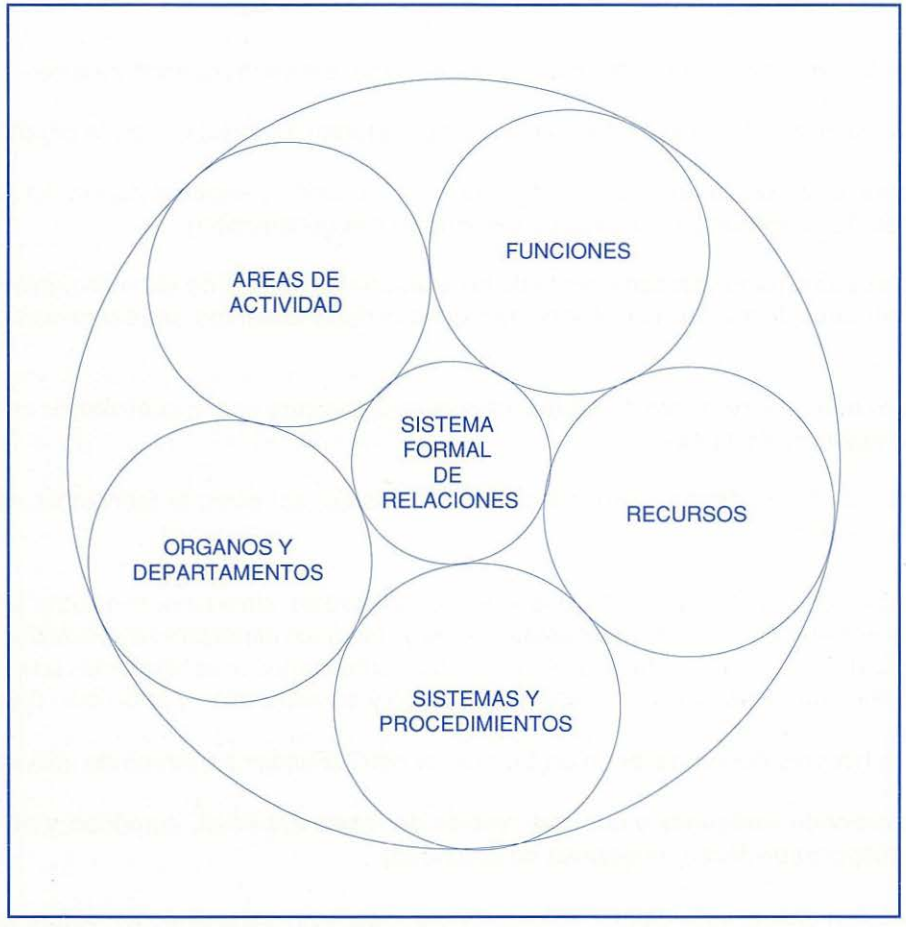


Gráfico n.° 6: *Subsistemas del sistema "estructura"*

Los elementos de la estructura del Centro Escolar

Funciones y áreas de actividad

Fayol definía la función como "*cualquier labor necesaria en la realización de las actividades de una organización que pueda distinguirse claramente de cualquier otra labor*" (citado por Lucas Ortueta, 1979: 182). No se trata de profundizar

ahora en las misiones (funciones externas) que la sociedad encomienda a la escuela (educación, socialización, integración, ordenación de flujos, etc.), sino de centrarnos en las tareas fundamentales que se desarrollan en la misma.

Entre las labores realizadas en un Centro Escolar podemos distinguir diversos tipos: las hay primarias y secundarias, originales y derivadas. Entendemos por labor o **función primaria** de un Centro Escolar aquella que da sentido a su existencia, la de EDUCAR; el resto de funciones que se puedan desarrollar, como las de Dirección y Gobierno, las auxiliares o de gestión, las que facilitan el desarrollo de la organización, etc., tendrán un **carácter secundario**, subsidiario, para que la educación del alumnado pueda desarrollarse con éxito.

Esta primera distinción no deja de tener importancia porque, así como en la organización económica la función principal, lo que podríamos denominar "zona productiva", es lo que da razón de ser a la empresa, parece obvio que en la organización escolar el conjunto de la estructura y, desde luego, el resto de funciones cobra sentido en la medida en que apoyan a la tarea educativa.

Y es preciso enfatizar este hecho porque la experiencia demuestra que las funciones subsidiarias, y especialmente las de gestión (distinguimos dirección y gestión, entendiendo por esta última aquel aspecto de la actividad directiva que se refiere a la dirección de los asuntos económicos, administrativos, de personal, mantenimiento, etc.), suelen ahogar el ejercicio del liderazgo pedagógico.

La distinción entre funciones originarias y derivadas hace referencia a la existencia de funciones matrices y otras que, estando comprendidas en las primeras, se desarrollan mediante actividades relativamente diferenciadas. Si las contemplamos en esta segunda perspectiva podríamos hacerlas coincidir con el concepto de "área de actividad" (tomado de D. Isaacs, 1983: 22, aunque en un sentido diferente) en tanto que conjunto de actuaciones que implementan una función.

El cuadro número 2 nos muestra una posible enumeración de las funciones "internas" que debe cumplir el Centro Escolar, haciendo coincidir precisamente funciones derivadas y áreas de actividad. Asumiendo que esa propuesta de funciones es discutible en sí misma y en relación a la diversidad de centros, puede servir para subrayar el protagonismo de la **acción pedagógica**, la perspectiva de globalidad de ésta (de acuerdo con los fines y objetivos atribuidos a la educación, que supera el reduccionismo tecnocrático de la "instrucción"), la necesidad de que la Administración vaya creando órganos pertinentes para su desarrollo en los centros, pero también que los equipos directivos utilicen los existentes para cumplir esas funciones y tareas e incluso creen otros nuevos dentro de las no escasas posibilidades que la situación actual permite.

Por último, no resulta irrelevante que nos muestre un inicio de "mapa" o "radiografía" del Centro Escolar que los propios directivos podrán desarrollar en una actividad adjunta.

	ORIGINARIAS		DERIVADAS (AREAS DE ACTIVIDAD)
PRIMARIAS	Formación del Alumnado (Educación)		Enseñanza/Aprendizaje (área academica) Orientación y acción tutorial (área de la orientación) Socialización (área de la convivencia y participación) Transición a la vida adulta y activa (área de la transición) Desarrollo cultural (área cultural)
SECUNDARIAS	Dirección y Gobierno	Ambito Político	Programática (elaboración de planes institucionales de carácter programático) Toma de decisiones "clave" (elección del director por ejemplo) Evaluación y Control Social
		Ámbito Técnico	Elaboración de planes técnicos de carácter operativo (plan anual, proyectos, etc.) Ejecución de planes y actividades directivas Evaluación de planes de trabajo (procesos y resultados)
	Auxiliares o de gestión (Sustentadoras)		Gestión administrativa Gestión económica Gestión de las instalaciones, materiales Gestión de personal
	Desarrollo Organizacional		Investigación/Innovación — Ambito Educativo / Ambito de gestión Formación del personal

Cuadro número 2: *Funciones y áreas de actividad del Centro Escolar*

Los órganos de la organización escolar

En términos organizativos entendemos por ÓRGANO "*un conjunto de elementos* (en el caso del Centro Escolar, fundamentalmente personales) *que desarrollan una función típica, que adquiere para ellos un sentido de finalidad; diferenciados e independizados del resto de órganos*" (aunque también integrado con ellos). (Ortueta, 1979: 183).

Así pues, un órgano cobra sentido en la medida en que una función fundamental de la organización debe ser desarrollada. Estará, por tanto, en relación con las áreas de actividad principales, aunque su institucionalización puede surgir con retraso respecto de las necesidades creadas. Así ha ocurrido con los departamentos de orientación, hoy en trance de generalización en los centros.

No trataremos de enumerar la variada y compleja relación de órganos que constituyen la estructura del Centro Escolar, pero sí de esclarecer algunos de sus tipos fundamentales. Hay órganos que desarrollan su actividad en el

ámbito técnico de la división horizontal del trabajo. A este grupo pertenecen los seminarios, ciclos, diversos tipos de departamentos, los equipos educativos de grupo o clase, etc. La mayoría son de carácter prescriptivo, pero no debemos olvidar aquellos que, como diversos tipos de comisiones o posibles grupos de trabajo, suelen enriquecer la realidad de nuestros centros. Otros, que se refieren a la división vertical, son los órganos de gobierno que, a su vez, pueden tener un carácter "político" (programático, supervisor y ejecutor de decisiones "clave" para la organización y cuyo máximo exponente es el Consejo Escolar) o, "técnico", como el Equipo Directivo.

Puede tener también interés la distinción entre órganos de "línea" y de "staff". Pertenecerían al primer grupo aquellos que, desarrollando las funciones educativas, y especialmente las referidas al área de la enseñanza/aprendizaje, tienen atribuciones ejecutivas en su desempeño. Desde este punto de vista conviene destacar la figura de la Dirección (en tanto que responsable pedagógica máxima) y, muy especialmente, la Jefatura de Estudios; no olvidemos tampoco los equipos educativos, así como el orientador, aunque no tenga todavía atribuciones claramente definidas.

El "staff", por el contrario, hace referencia a órganos de apoyo, asesoramiento, investigación, formación, etc. En general son todos aquellos que tienen como finalidad que la organización se estructure, permanezca y desarrolle en aras de cumplir su función principal. Pertenecen a este grupo departamentos como la secretaría con sus funciones sustentadoras y, en el terreno educativo, los seminarios y ciclos y, en general, todos los equipos de trabajo o proyectos que tienen carácter experimental. Sin embargo, muchos de ellos cumplen una función mixta de "línea"/"staff".

Mención especial merece el Claustro de Profesores, órgano complejo donde los haya y no sólo por su carácter colegiado, y, en muchos casos, de numerosa composición. Por una parte desarrolla funciones de carácter directivo y de gobierno con ciertas connotaciones programáticas en el campo de lo técnico. Así ocurre cuando marca directrices, toma las decisiones más importantes y coordina en el ámbito curricular. En esta perspectiva curricular su carácter decisional y de línea se sitúa por encima del Equipo Directivo. Pero es también un órgano "staff", en la medida en que "promueve iniciativas", "elabora propuestas", según indica el artículo 45 de la L. O. D. E.

Sin llegar a esta complejidad, es típico de la organización escolar actual la superposición constante de funciones en los diversos órganos. Piénsese en un Director, presidente del C. Escolar y del Claustro y, a la vez, profesor; o en un seminario, órgano eminentemente "staff", que toma decisiones sobre "contenidos mínimos".

Todos los órganos, como auténticos subsistemas complejos:

— **Desarrollan actividades funcionales**, que tienen como objeto el desarrollo directo de la misión encomendada. Estas actividades se refieren, en general, a los objetivos, funciones, tareas y resultados.

— **Cuentan con atribuciones jerarquizadas** que determinan el poder de actuación de cada órgano, definiendo su área de competencias. Definen la autoridad/responsabilidad dentro del mismo y las relaciones establecidas en su integración con los demás.

— **Mantienen relaciones de carácter informal** que, sin estar prescritas, determinan de hecho las relaciones entre las personas. Así las redes de colaboración, de valoración y reconocimiento, los conflictos, etc., van a determinar aspectos tan importantes como el clima y la moral del grupo.

Las relaciones organizativas

Un aspecto importante de esta especie de radiografía que venimos haciendo de la estructura del Centro Escolar lo constituyen las relaciones organizativas, comúnmente expresadas en el organigrama. Su análisis será muy somero en la medida en que se tratará con mayor profundidad en la Unidad III.

Nos interesa en primer lugar remarcar que hay dos tipos de organización: *la horizontal y la vertical.* Hasta ahora, salvo breves referencias, hemos tratado los problemas típicos de la *organización horizontal.* En ella, según Gómez Dacal (1985: 150), "*describimos, analizamos y valoramos los problemas relativos a la distribución de funciones, tareas y recursos del Centro Escolar*".

Son preguntas básicas de este ámbito organizacional: QUIÉN hace QUÉ, CUÁNDO, DÓNDE, CÓMO Y CON QUÉ MEDIOS, refiriéndose estas preguntas tanto al ámbito de la gestión como al de las áreas educativas.

Saber priorizar estratégicamente los objetivos, definir en cada momento la importancia de cada actividad, atribuir cometidos a los órganos adecuados, saber crear otros nuevos, gestionar bien los recursos, establecer y mejorar los sistemas de trabajo, mejorar los recursos funcionales, etc., es el reto que la estructura horizontal plantea a los directivos de los Centros.

La *organización vertical,* por el contrario, "*hace referencia a los niveles de responsabilidad debidamente jerarquizados*", dice Gómez Dacal (1985: 151), a quien seguimos en las próximas líneas. La estructura vertical viene exigida por la *necesidad de coordinación* para asegurar que la conducta de quienes intervienen en los procesos sea sinérgica respecto de los objetivos y la necesidad de garantizar que las personas que trabajan en la organización asuman efectivamente sus competencias y responsabilidades. Conlleva, pues, una explicitación de la relación de autoridad/dependencia. Este conjunto de relaciones se denominan jerárquicas.

Las relaciones jerárquicas hacen referencia a tres vocablos fundamentales: *responsabilidad, autoridad y delegación* y se condensan en la pirámide organizativa que solemos conocer como ORGANIGRAMA, que podrá ser más o menos *centralizado* (mayor o menor delegación de autoridad) y obedecer a distintos principios organizativos (según la dependencia de autoridad), dando lugar a sistemas tales como "de unidad de mando", funcionales, línea/staff, etc.

Un último e importante concepto que se distingue en la estructura vertical es la "red de canales de comunicación" (Gómez Dacal, 1985: 155). Ellos aseguran o no la fidelidad de los intercambios de información y garantizan la rapidez y eficacia del proceso de comunicación.

Los grandes retos que la estructura vertical de los centros plantea a los equipos directivos podrían condensarse en lo siguiente:

— Asumir para sí y para el resto de órganos la autoridad y responsabilidad que le infieren las leyes, procurando coadyuvarlas con el prestigio de la dedicación y la competencia profesional.

— Dentro de la discrecionalidad que permiten las leyes, reestructurar el organigrama, potenciando la configuración más adaptada a la peculiaridad de su centro, sin excluir la creación de nuevos órganos (comisiones, etc.).

— Crear equipos de trabajo de cara a la innovación.

— Establecer redes de comunicación ascendentes y descendentes que aseguren un continuo "feed-back".

— Asumir, ante todo, la autoridad en aquello que es esencial: la dirección pedagógica del centro.

Los recursos

Para terminar con la estructura del Centro Escolar conviene hacer una referencia a los recursos.

Si la organización quiere conseguir sus metas ha de contar con los medios adecuados. Es a lo que llamamos recursos. Estos son de diversos tipos, aunque es característica común a todos ellos el ser *limitados y probablemente escasos*. La tarea de afrontar los objetivos con recursos escasos, obteniendo el máximo rendimiento de los mismos, es una de las funciones básicas de la Dirección.

Consideramos que los recursos de un Centro Escolar son de tres tipos: materiales, humanos y funcionales.

Son *recursos materiales* fundamentales las instalaciones y edificios de todo tipo. También el equipamiento tanto de gestión como pedagógico-didáctico. Lo son, sin duda, los recursos económicos disponibles. En todos ellos nos interesa la cantidad, pero también su calidad y adecuación al P. E. C. De ahí la importancia de una buena gestión económica, dentro del marco de autonomía concedida a los centros, como instrumento de adecuación a medio y largo plazo de los recursos del centro a las necesidades de su proyecto.

Son *recursos humanos* (así se denominan en Teoría de la Organización, aunque a veces repugna a la mentalidad docente) las disponibilidades, también siempre limitadas, de personal. Personal adscrito al centro como profesores, directivos, orientadores, coordinadores diversos, P. N. D. etc. Pero también los agentes externos al Centro, cuya misión se centra en él. Así la Inspección, el personal de los CEP, de los equipos multiprofesionales, etc. Las personas, mediante su trabajo y colaboración, ofrecen su tiempo, normalmente restringido por el ordenamiento laboral; pero también su capacidad, sus actitudes y aptitudes, su motivación, sus intereses, su idiosincrasia. Estas últimas constituyen, para la coordinación y dirección, no sólo un medio para la consecución del Proyecto Educativo, sino, en buena medida, parte de su definición.

Las diversas posibilidades de relación entre los recursos materiales y humanos constituyen los *recursos funcionales* que dan lugar a los sistemas y procedimientos organizativos. Muchos vendrán dadas al centro como parte de la estructura impuesta, por ejemplo, la estructura y funcionamiento de los órganos de gobierno; otros servirán como referente (fórmulas de elección de horario y grupos de alumnos), dejando gran margen de discrecionalidad a la voluntad del profesorado; otros, en fin, serán de libre elección por parte del Centro Escolar, en un marco de autonomía creciente. Si estas formas de organización son categorizadas como recursos se debe a su doble condición de posibilidad y medio técnico. La organización de los medios funcionales (encontrar la mejor adecuación entre medios materiales y humanos) se convierte en una de las claves de la dirección.

4

El Centro Escolar como sistema complejo. Su Sistema interno. El Sistema relacional

Los subsistemas personales de la Organización Escolar. El principio de equlibrio

El análisis del sistema interno nos lleva también a destacar la existencia de subsistemas personales dentro del Centro Escolar.

Los subsistemas personales fundamentales son: alumnos, padres y trabajadores. Entre éstos cabe destacar, sin duda, el profesorado. Todos ellos pueden y deben ser estudiados desde dos vertientes: el individuo (profesor/a, alumno/a, padre/madre) y el grupo o grupos a que pertenece. A su vez, tanto el individuo como el grupo, dentro de la organización, pueden contemplarse en una doble perspectiva: la formal (ciclos, seminarios, equipos educativos, Equipo Directivo, Claustro, A. P. A., grupo de alumnos, etc.) y la informal (grupos de amigos, camarillas, etc.). Todo ello podemos observarlo en el gráfico número 7, para los estamentos fundamentales.

Un análisis completo del Centro Escolar debería abarcar estudios sobre la realidad psicológica del alumnado, conocimientos sobre la situación sociológica y profesional del profesorado y no olvidar la problemática específica de los padres de alumnos en tanto que usuarios de la educación.

Estos análisis de carácter sociológico y psicológico superan los límites del presente curso. No los afrontamos. Tampoco la dimensión grupal de la organización, que será tratada en otro momento.

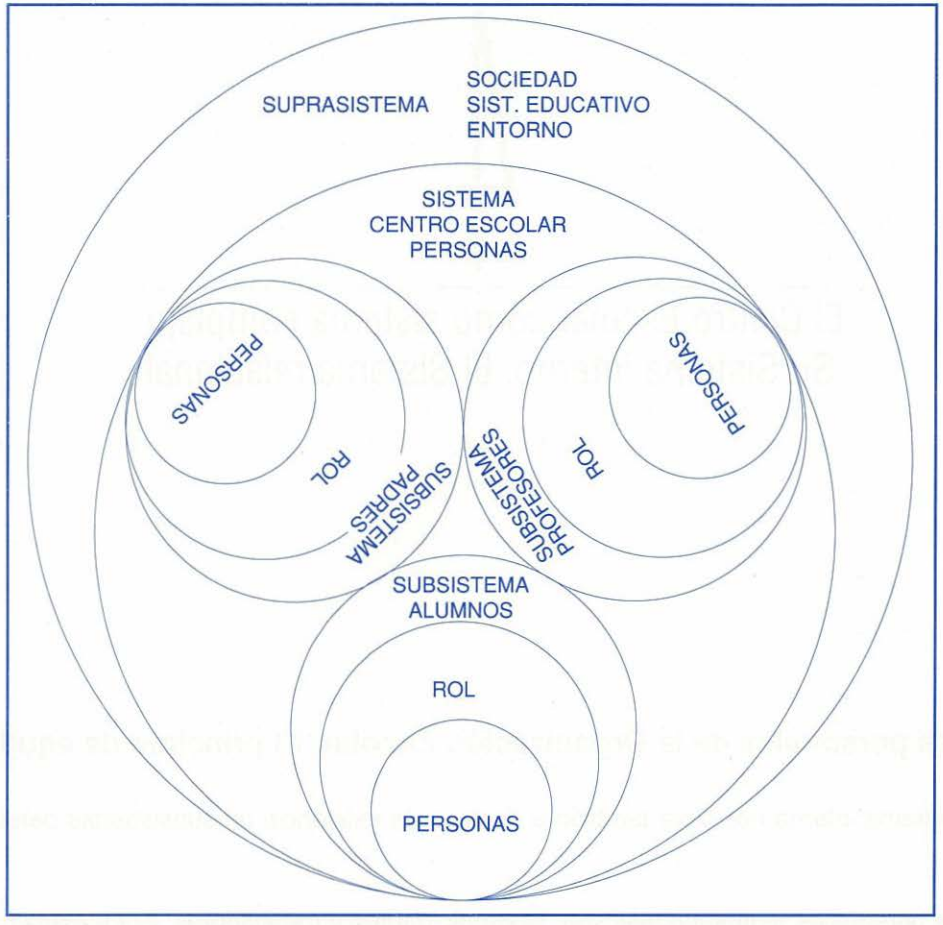


Gráfico número 7: *Subsistemas personales del Centro Escolar*

Podemos decir que:

"La existencia de subsistemas, especialmente de carácter personal, es la causa principal de la complejidad de una organización. Complejidad que aumenta con su interdependencia mutua."

Así:

a) Entre los subsistemas existen cambios de posición que pueden darse dentro del subsistema (por ejemplo, un conflicto en el A. P. A.), en relación con el entorno (por ejemplo, una huelga de profesores) o bien entre dos sub-

sistemas (por ejemplo, un conflicto de disciplina que involucre a profesores y alumnos). Por supuesto que el cambio de posición puede tener también un sentido positivo (por ejemplo, la obtención de un premio o de reconocimiento exterior para alguno de los subsistemas o el sistema en su conjunto).

b) Además, la complejidad aumenta porque un cambio de posición en uno de los subsistemas genera nuevas relaciones en el conjunto del sistema y de éste con el exterior.

c) Por último, la complejidad del Sistema Social abierto aumenta debido a la existencia, en su interior y en el de sus subsistemas, de dos tendencias opuestas:

— Tendencia al mantenimiento del "statu quo".

— Tendencia al cambio y crecimiento.

"Llamamos *Principio de Equilibrio* a aquel que regula las relaciones, muchas veces contrapuestas, en el interior de la organización; bien sea dentro de los diversos colectivos u órganos que la componen, bien en la interacción entre los mismos."

Equilibrio no debe confundirse con estatismo o inmutabilidad. De hecho, existen dos tipos de equilibrio:

— Equilibrio de "punto fijo".

— Equilibrio de "estado estable".

El primero hace referencia a un punto ideal (por ejemplo, la temperatura del cuerpo humano), más allá del cual el sistema reacciona. El segundo interpreta mejor lo que ocurre en las organizaciones sociales, dinámicas por definición. El "estado estable" es una situación en la que el trabajo resulta productivo, pero no se identifica con un determinado punto ideal de equilibrio.

Tengamos en cuenta dos citas interesantes:

"La tendencia al equilibrio es una realidad. La tendencia al equilibrio óptimo no lo es..., aunque el conflicto entre subsistemas es inevitable... no hay testimonios que respalden la idea de que el conflicto es inevitablemente improductivo" (Seiler 1967: 15).

"Aunque muchos directores se esfuerzan por lograr un equilibrio de "punto fijo", con la esperanza de que las cosas se normalicen, sus esfuerzos carecen de sentido, ante el dinamismo de las organizaciones sociales" (Bowditch, 1986: 42).

La persona en la organización

Reflexionemos ahora sobre las relaciones existentes entre la persona y su organización. Bien entendido que esta relación se debe contemplar siempre en la dimensión grupal en que se halla inmersa, y esto por más que razones metodológicas nos obliguen a obviar esa perspectiva.

Las realidades de la organización humana

Tres realidades habrán de distinguirse en el ámbito humano de toda organización y que conforman su realidad compleja:

— Las interacciones o relaciones entre personas que están establecidas conscientemente para coordinar las acciones individuales en orden al fin común. Nos encontramos en el ya definido **sistema formal.**

— Las interacciones o relaciones, entre las personas que forman parte de la organización, que no están establecidas, que tienen carácter espontáneo. Es el mundo de las **relaciones informales.**

— Las propias personas que constituyen la organización, en tanto que elementos de la misma.

El sistema formal

Determina qué es lo que se espera de una persona en la organización, qué funciones ha de desempeñar, qué *status* debe tener, así como qué debe recibir a cambio. Es el mundo del ROL, entendido como conjunto de expectativas básicas y comúnmente aceptadas sobre la conducta representativa de una función organizativa.

El sistema formal en un Centro Escolar intentaría definir aquello que la organización (en este caso la sociedad, la Administración y, sobre todo, la propia Comunidad Escolar) espera de cada función organizativa, sea la Dirección, la Tutoría, la docencia o bien el Director, el tutor, el profesorado, etc., sin olvidar al alumno, e incluso, a los padres. Esta definición no resulta nada fácil de realizar, lo que conlleva problemas añadidos, aunque también pueda ser fuente de creatividad.

Al conjunto de conductas esperadas o rol de una persona en la organización podemos denominarlo ACTIVIDAD REQUERIDA.

El sistema informal

El *sistema informal* comprende el conjunto de interacciones entre personas o entre estas y la organización que se producen en el seno de la misma y que no han sido establecidas formal y conscientemente. Es el mundo de lo espontáneo, de las configuraciones individuales de los roles establecidos.

Nos fijamos ahora exclusivamente en este último aspecto, en consecuencia con el objetivo que nos hemos marcado.

La remodelación que hace el individuo del rol que desempeña (así como de la influencia de éste en aquél) ha sido estudiada por Getzels-Guba, reinterpretados a su vez por Owens, como vemos en el gráfico número 8, que nos pone de manifiesto lo siguiente:

— Que las expectativas de conducta que tiene la organización quedan contrarrestadas por la personalidad del individuo, produciéndose quizá un choque de intereses entre función y personalidad.

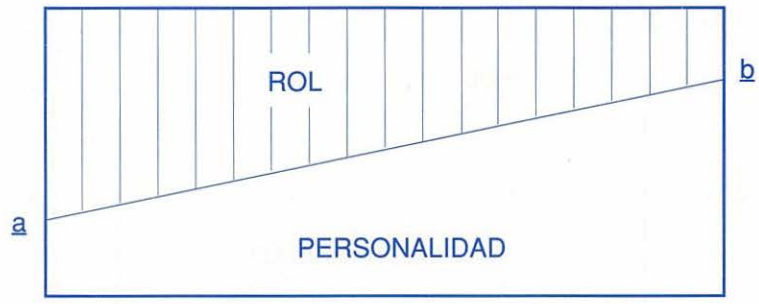


Gráfico número 8: *Relación entre dimensiones personales (R. Owens,1976: 127)*

— Que la interpretación que cada persona hace de su rol modifica profundamente a éste al ejecutarlo, bien restringiéndolo a la pura "norma" (lo estrictamente prescrito), bien adaptándolo a su personalidad, enriqueciéndolo o empobreciéndolo.

— El punto *a* pone de manifiesto que la ejecución de una función organizativa marca la personalidad del individuo que la ejecuta.

— Al contrario, el punto *b* nos pone de manifiesto que la personalidad del individuo (Juan, que es Director) se verá también afectada por el rol que interpreta (Director de un Centro Escolar).

El conjunto de conductas resultantes de la interpretación que hacen las personas de su rol en una organización lo denominamos ACTIVIDAD REAL U OBSERVADA.

Este aspecto no deja de tener importancia para comprender el Centro Escolar como organización.

Aunque se discute si todo el profesorado es titulado superior, podemos afirmarlo en tanto que *es un profesional que aplica conocimientos.*

Esta idea supone que el profesor:

— No es un mero transmisor de conocimientos.

— Es un "pedagogo" que mediante conocimientos técnicos (psicología, pedagogía, etc.) hace que el alumno se adentre en los procesos de aprendizaje de los contenidos disciplinares.

— El profesor tiene, como prerrogativa profesional, poder para escoger entre bastantes alternativas posibles, y renunciar a otras. De hecho, en el aula se toman las decisiones más importantes del Centro Escolar, suponiendo una auténtica *inversión de poder* en el mismo.

— Desde la perspectiva de la relación rol/persona se encontraría más cerca del artista que del soldado, según muestra el gráfico siguiente:

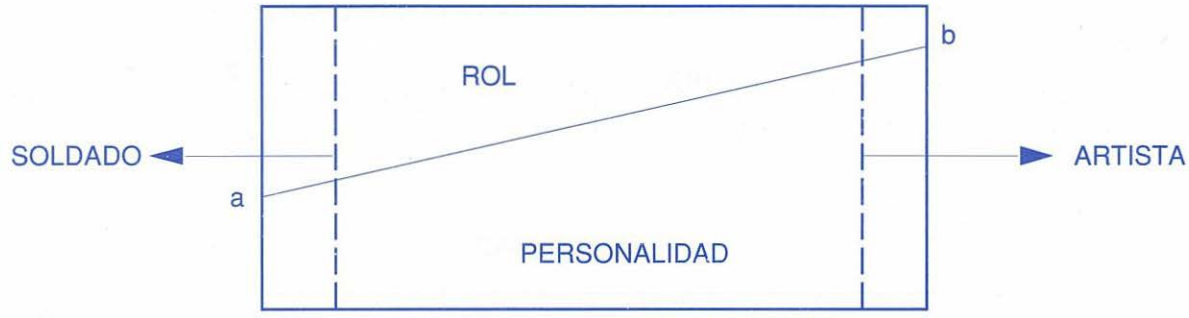


Gráfico número 9: *Dimensiones personales (Owens, 1976: 128)*

Es decir, la personalidad se impone al rol, lo que supone un alto grado de *creatividad*. Creatividad que se verá reforzada por la formación y el peso de la motivación que llegue a adquirir.

La persona como elemento de la organización

Los sistemas formal e informal se componen de *actividades o acciones humanas*. Podría resultar superfluo decir que las diferencias entre la actividad de la persona y la máquina son esenciales, si no fuera porque en ocasiones —la propia Teoría de la Organización lo ha hecho durante décadas— tendemos a asimilarlas.

La máquina constituye un *sistema cerrado*. Suponiendo el esquema utilizado anteriormente para describir un sistema, podemos decir que:

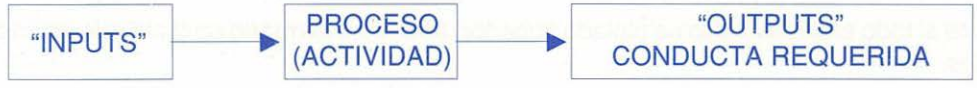


Diagrama número 4

En el caso de las personas nos encontramos con un sistema abierto, que no valida la ecuación anterior. Así:

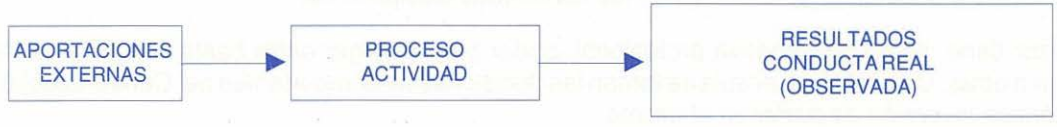


Diagrama número 5

Si nos preguntáramos cuáles son las claves de esta diferencia en los resultados, podríamos contestar con multitud de razones, pero desde el punto de vista que nos concierne merece la pena pararnos en dos de ellas.

a) Podemos contemplar, en primer lugar, que el sistema humano es abierto porque introduce dos factores esenciales, según nos lo muestra el esquema siguiente:

Diagrama número 6

Conocimiento y motivación, entendidos como capacidad de toma de decisiones y búsqueda de satisfacción, son factores con consecuencias (tanto positivas como negativas) importantes en el mundo humano de la organización.

Su incidencia en el mundo de la educación es aún más visible, tanto por la peculiaridad de la actividad docente como por la inversión de poder que acabamos de mencionar.

Cuando la incidencia es positiva, la "actividad mecánica" se reduce al máximo y la interacción enseñanza/aprendizaje logra los mejores frutos de creatividad. Por el contrario, cuando es negativa, las acciones relacionadas con el aprendizaje se "mecanizan", se convierten en acciones repetitivas, anulando la esencia del aprender.

b) La perspectiva conductual introduce un nuevo factor a la hora de interpretar los resultados de una organización: la importancia que tiene la búsqueda implícita de satisfacción personal inherente al desarrollo de una tarea por parte del individuo.

En este punto, las tendencias psicosociológicas de la teoría de la organización corrigen a las puramente mecanicistas, que vinculaban la actividad humana al simple logro de una motivación externa (normalmente la retribución). Piensan aquellos autores, ya desde Elton Mayo a nuestros días, que productividad y satisfacción interna de los trabajadores van íntimamente unidas y entienden por satisfacción interna la vinculada a la propia tarea que desempeñan, al cómo desempeñarla, a las circunstancias que la rodean y a la participación en las decisiones que les sean pertinentes.

Todo ello constituye un motivo de reflexión para los responsables de los centros escolares, que, muchas veces, nos creemos inermes para favorecer su mejora organizacional.

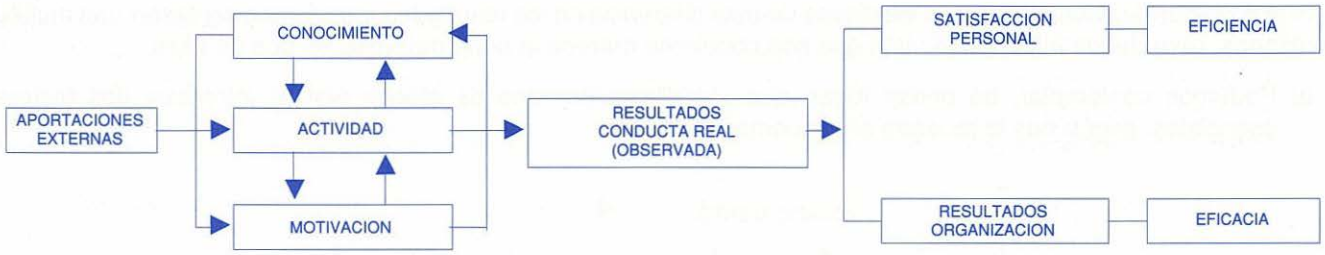


Diagrama número 7

La interacción individuo/organización. El principio de reciprocidad

La dimensión humana que venimos describiendo condiciona, pues, los planos formales de la organización y sus resultados. Así lo plasman Getzels-Guba en un nuevo diagrama que nos pone de manifiesto y relaciona dos de las dimensiones de todo Sistema Social ***complejo*** y, por tanto, del Centro Escolar.

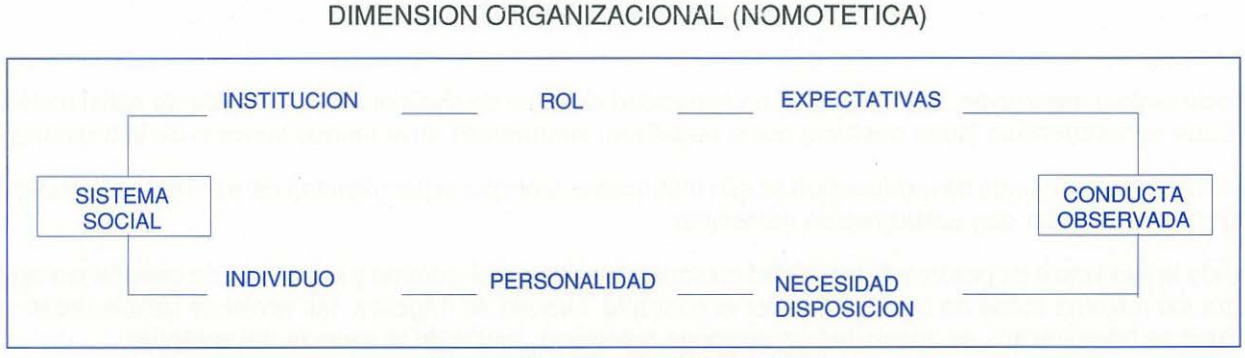


Diagrama número 8: *Dimensiones del Sistema Social (Getzels-Guba citado por Owens, 1976: 91)*

Las conductas que observamos en la organización son fruto de la tensión constante entre ambas dimensiones. Estas conductas se refieren a todos los agentes que actúan en la organización: padres, alumnos y trabajadores.

En nuestro caso, y no sólo refiriéndonos a estos últimos, podemos observar que:

— Por una parte, el Centro Escolar tiene unos fines y objetivos que alcanzar, lo que exige un adecuado funcionamiento de las estructuras del mismo.

Para ello tiene establecidos estándares de conducta formal (roles): rol de director/a o jefe/a de estudios, rol de profesor/a, de tutor/a, etc. También rol de alumno, e incluso, rol de padre. De esos roles, todos los componentes

de los subsistemas esperan conductas acordes con los fines del Centro Escolar, siguiendo además, sus propias expectativas sobre el mismo, no siempre coincidentes. Las desviaciones respecto de estos fines y objetivos y estándares de conducta no dejarán de tener repercusiones en el clima de la organización y en la posición de los individuos. No obstante, las estructuras están constituidas por relaciones de individuos, lo que, sin duda, las transformará en un sentido u otro.

— Por otra parte, estos roles son interpretados por individuos que tienen su propia personalidad, sus propias expectativas frente a la organización, sus propias necesidades a cubrir por medio de la misma (aprobados, formación, retribución, realización personal, mejor calidad de la educación de sus hijos, participación social, etc.).

De todo ello se deduce que siempre existirán DISCREPANCIAS entre:

- **Los objetivos de la organización**, considerados abstractamente, y las expectativas de conducta esperada en la organización.
- **Los resultados obtenidos y las conductas** observadas realmente.

Factores que intervienen en esta discrepancia pueden ser, entre otros, los siguientes:

— *Las características de los roles a desempeñar* (de ahí la intensa peculiaridad de los Centros Escolares).

— *Las características de los individuos:*

- Personalidad, motivación, preparación, etc.
- Roles individuales ejercidos.
- Roles concurrentes (profesora + investigadora; padre-miembro Consejo Escolar + miembro de un Sindicato; alumno/a + miembro Asociación de Jóvenes).

— *El clima existente en la organización.*

La insatisfacción de las personas en la realización de su tarea o interpretación de su rol es, pues, la causa última de tales discrepancias. Tan importante resulta afrontar esta dimensión de la organización que Rennis Liker pudo demostrar que algunas variables que son importantes para los trabajadores no tienen impacto inmediato en la eficacia de la empresa, pero son decisivas en el logro de la eficacia en el medio y largo plazo.

Pero es Chester Barnard (1938) quien hace la aportación más interesante en este campo. Distinguirá entre EFICACIA Y EFICIENCIA en los resultados de una organización. Por *eficacia* entiende la contribución de una acción a los objetivos de la organización; por *eficiencia,* la contribución de una acción a la satisfacción de los miembros de la organización [1]. Una organización ha de tener *un grado mínimo de eficacia y de eficiencia; en caso contrario, dejará de existir. Y explica la acción directiva como el proceso que busca garantizar esos mínimos tanto de eficacia como de eficiencia.*

[1] Venimos hablando de eficiencia en un sentido muy específico, que no es el único que se emplea en la teoría de la organización. Por ejemplo: también se utiliza como la relación entre medios empleados y resultados conseguidos.

Estas reflexiones tienen consecuencias notables para nuestras organizaciones escolares. En gran medida, por no citar otros casos, conectan con algunos presupuestos de la futura Reforma. Así, cuando se introduce el concepto de comprensividad/diversidad se está tratando de que el máximo de alumnos consiga, con el mayor grado de satisfacción posible (eficiencia), los mayores logros educacionales a su alcance (eficacia); igualmente ocurre cuando entre los indicadores de calidad de la educación: *"el grado de satisfacción de las personas que participan en el proceso educativo: profesorado, alumnado, padres"* (Libro Blanco, M. E. C.: 96).

En consecuencia con todo lo dicho:

El sistema interno se rige por el principio de equilibrio en la **reciprocidad organizacional.**

Según Chester Barnard, **"reciprocidad"** es "el balance entre las cargas (de la organización) y las satisfacciones (de sus integrantes), que tiene, como consecuencia, la estabilidad (interna)" (1938: 55).

Cómo puede afrontar la Reciprocidad entre las personas y la organización un Equipo Directivo, será objeto de reflexión en la segunda parte. De momento avancemos que esa estabilidad productiva tiene lugar:

— Cuando las personas intervinientes no se sientan amenazadas por el "stress de rol".

— Cuando las personas encuentran suficientes alicientes en el desempeño de su tarea.

— Cuando la Dirección es capaz de establecer un adecuado "contrato psicológico entre la organización y la persona".

— Cuando el clima laboral es positivo.

— Cuando hay identificación con la organización.

— Cuando hay identificación con los resultados producidos.

5

¿Qué es dirigir un Centro Escolar?

¿Qué es dirigir?

La respuesta a la pregunta ¿QUÉ ES DIRIGIR? no ha sido unívoca a lo largo de la Historia. Su contestación ha dependido del momento en que se haya realizado, en consonancia con el desarrollo de la Teoría de la Organización y con los interrogantes y problemas con los que se enfrentaban las organizaciones humanas, especialmente de carácter económico.

Resumiendo mucho, y a riesgo de simplificar, podemos decir que desde principios del siglo xx se han dado tres contestaciones o enfoques fundamentales, sin duda acordes con otros tantos modelos de organización.

Así un grupo de autores como Taylor (Weber, en otra perspectiva) mantienen desde comienzos de siglo una visión mecanicista de la organización que será continuada por Fayol hasta bien entrados los años treinta. Se trata de la "Teoría Clásica", que se ha dado en llamar de la "Gerencia Científica" cuando se refiere a los aspectos de la Dirección.

Los conceptos organizativos fundamentales de esta visión de la orgnización son: la división del trabajo, autoridad/responsabilidad/delegación, cadena jerárquica, organigrama, departamentación, estructuras lineales y funcionales, control, etc. En definitiva, el conjunto de problemas que hacen referencia a la ESTRUCTURA de la organización, en la que la actividad directiva queda expresada *en clave de funciones*.

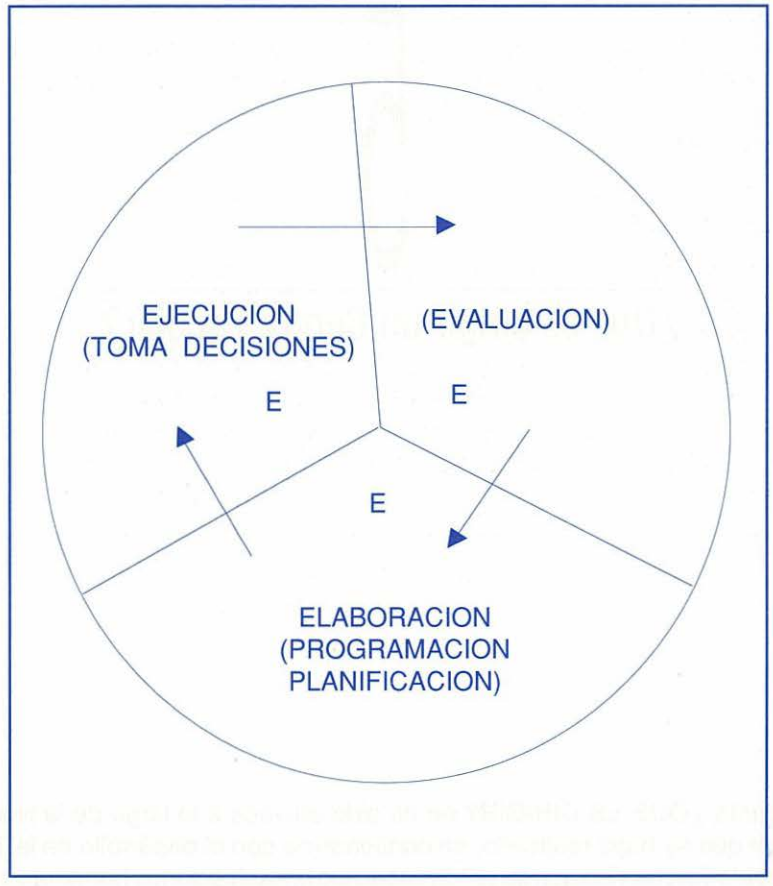


Gráfico número 10: *Funciones básicas de la Dirección (perspectiva I)*

El gráfico número 10 nos muestra esta primera dimensión reducida a las tres funciones "derivadas" (veánse páginas 73, 75 y 76 básicas (elaborar, ejecutar, evaluar), concebidas como un continuo en que cada una de ellas exige la presencia (anterior y posterior) de las otras dos. Son las funciones propias de lo que llama "proceso directivo", que desarrollaremos en el capítulo VI. Las actividades que comprende el desarrollo de este conjunto de funciones es lo que podríamos denominar, con Khan, como "OFICIO" de la Dirección, siempre que se entienda correctamente el sentido del término: la dimensión formal de la actividad directiva. (En sentido amplio también sería "oficio" el ejercicio de los roles y el liderazgo; aplíquese el concepto en el sentido restringido que aquí le damos.)

A partir de los años veinte, comienzan a abrirse camino nuevas perspectivas en el estudio de las organizaciones. Estas tendencias se afianzan desde 1935 con autores como Elton Mayo, Chester Barnard, Herbert A. Simon, etc., que ponen de manifiesto la importancia que para el desarrollo de las organizaciones y la consecución de sus objetivos tienen

conceptos como las relaciones personales, los grupos y su dinámica, la motivación, la moral o clima de la organización, el juego de los roles, etc. Aspectos organizativos que pueden tener un denominador común en lo que llamaríamos "*cultura organizacional*", y que desvelan, entre otros problemas, las discrepancias que surgen en el seno de los grupos humanos y los choques de intereses existentes entre los objetivos de la organización y las necesidades propias de los individuos que en ella desarrollan su labor.

Asuntos, todos ellos, relacionados con el mundo de las personas y que constituyen lo que venimos denominando sistema relacional (distíngase del sistema formal de relaciones).

La nueva visión subyacente podría estar representada por el gráfico número 11, en el que podemos observar cómo las funciones directivas "clásicas" adquieren una nueva dimensión, una especie de halo, representado por los roles propios del trabajo con las personas y los grupos (comunicación/información, motivación e integración). No hay que insistir en que esta perspectiva no trata tanto de añadir tareas a las anteriormente mencionadas, sino de suministrar enfoques diferentes al desarrollo de las mismas. Es este hecho el que nos permite enfocar la nueva dimensión de la actividad directiva (lo "nuevo" es el punto de vista conductual) como un compromiso con y en el "juego" de las conductas de los miembros de la organización. Estamos en el mundo de los roles, lo que da pie a hablar del "Rol" de la Dirección o de la Dirección en clave de roles. Nos encontramos en la etapa de la "Dirección Nueva" o de las relaciones humanas.

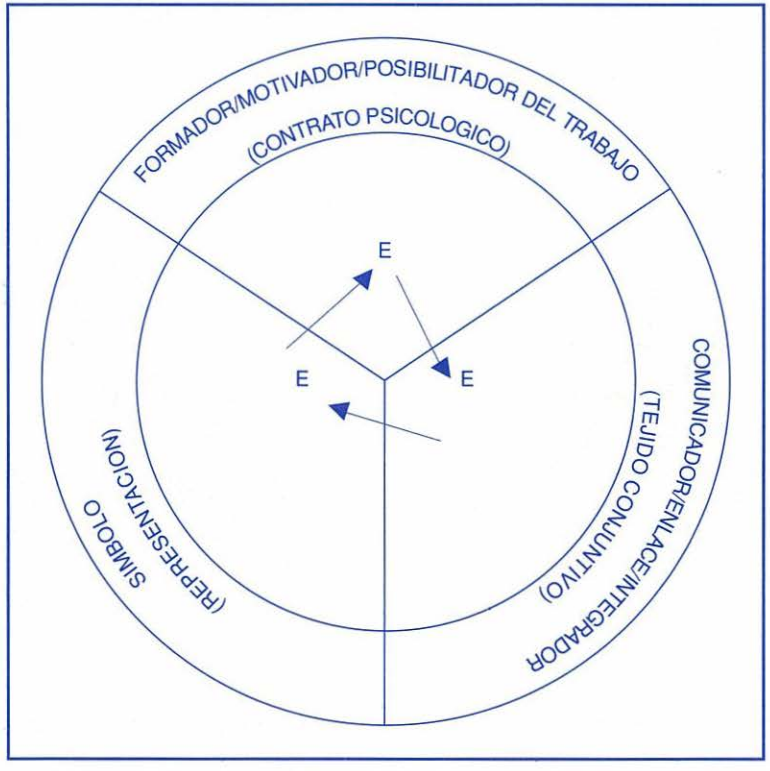


Gráfico número 11: *Funciones y Roles de la Dirección (perspectiva II)*

Desde los años 50 se abre paso la concepción de la organización como Sistema Social. Este enfoque, que nos ha servido para reinterpretar nuestras organizaciones escolares, también nos será útil al analizar el ejercicio de la Dirección. Efectivamente, la concepción de las organizaciones como sistemas complejos, conformados por subsistemas interdependientes, necesitados de reciprocidad, equilibrio, etc., y, sobre todo, *abiertos* al entorno, es extraordinariamente adecuada para sintetizar, integrar y dar una nueva dimensión a las perspectivas anteriores. Cobra importancia la *Dirección como liderazgo*, entendido éste como "*conductor del cambio organizacional*" necesario para permitir a nuestros Centros Escolares, con un adecuado *feed-back*, una adaptación constante y positiva a las nuevas y cambiantes situaciones. Perspectiva que completaría nuestros gráficos anteriores con una tercera dimensión del ejercicio directivo (el liderazgo de la innovación).

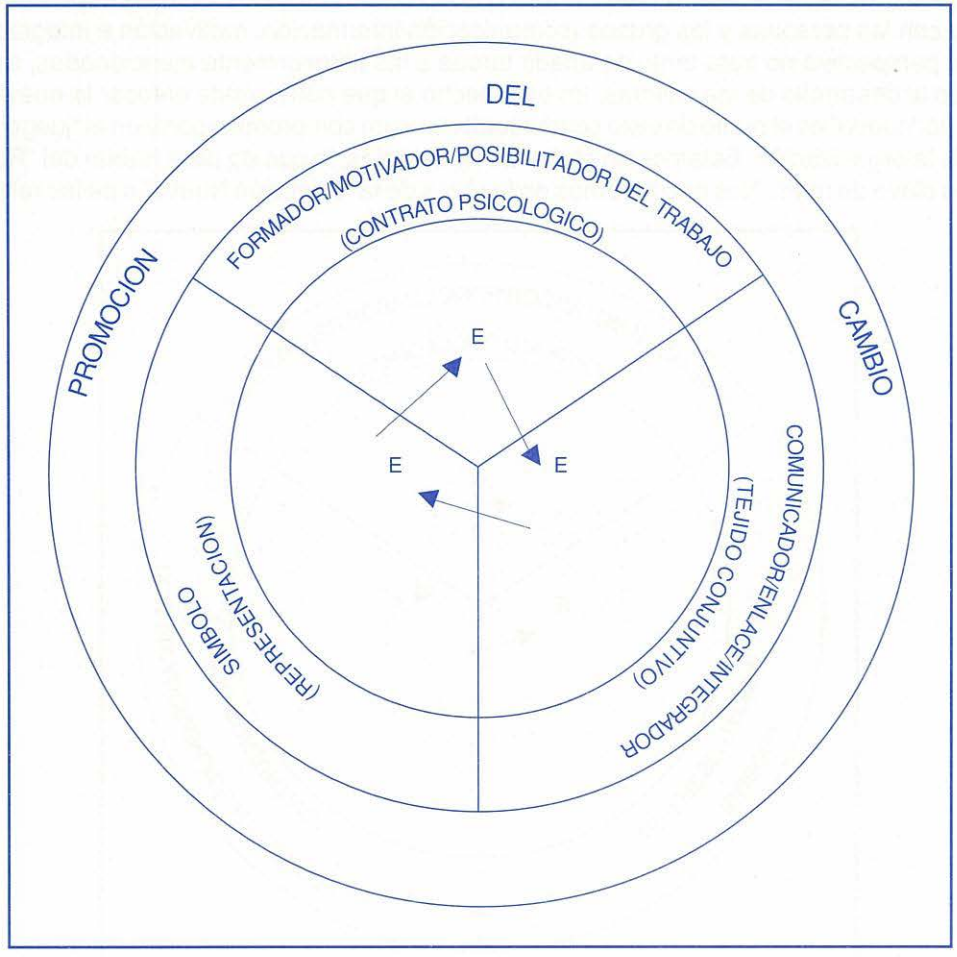


Gráfico número 12: *Actividades de la Dirección (perspectiva III)*

Así lo observamos en el gráfico número 12, que nos muestra una concepción de la Dirección actualizada y eficaz para afrontar las tareas directivas en nuestros centros escolares.

Las citadas dimensiones servirán de soporte para los tres siguientes capítulos. Así hablaremos del "Oficio Directivo" en tanto que debe desarrollar un proceso sistemático de actuación (diagnóstico, planificación, organización, etc.) sobre los objetivos y estructuras del Centro Escolar. Hablaremos también del "Rol Directivo", en tanto que su papel será fundamental dentro del sistema relacional. La motivación de las personas, la integración de los grupos, entre otras acciones clave, serán imprescindibles para que la comunidad educativa elabore sus proyectos, desarrolle sus estructuras y consiga los objetivos propuestos.

Por último, mostraremos cómo la salud organizacional (adecuado logro de los objetivos y suficiente satisfacción de las personas) está en parte supeditada a un constante esfuerzo por adaptar la organización a las nuevas situaciones, externas e internas, lo que no es posible sin un constante proceso de cambio.

OFICIO, ROL y LIDERAZGO no han de entenderse como algo sumativo, no son tareas diferentes, sino dimensiones o perspectivas de un quehacer único: la acción directiva. Lo que puede quedar claramente reflejado en el gráfico siguiente:

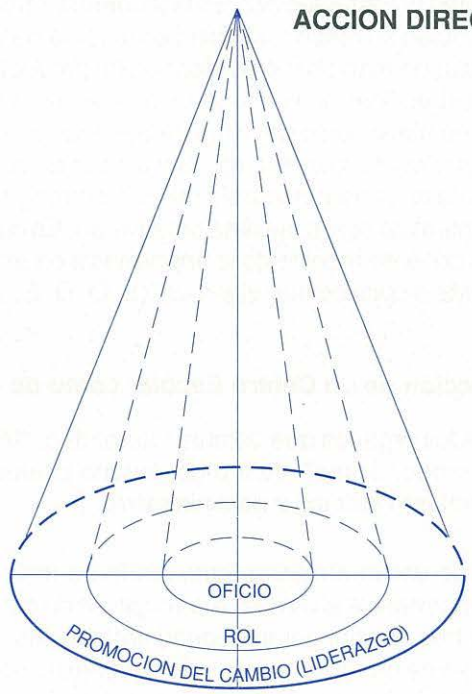


***Gráfico número 13:** La Acción Directiva. Perspectiva integrada*

Las peculiaridades de la Dirección del Centro Escolar

La Dirección de un Centro Escolar, por más que tenga un amplio denominador común con la dirección de otras instituciones, adquiere características propias en correspondencia con las peculiaridades organizativas que conlleva. Estas características resultan más acusadas cuando se trata de un Centro Público, en la perspectiva de participación que establece la L. O. D. E.

Sin extendernos demasiado repararemos en algunas de ellas, quizá las más significativas.

Deberían ser acompañadas por una reflexión sobre actitudes directivas y estilos de dirección, que obviamos por razones de brevedad. Algo sobre estos últimos se dice en la Unidad IV.

La Dirección de un Centro Escolar se mueve en un marco muy normativizado

Así corresponde a una institución, en este caso la escuela pública, muy burocratizada. En otro momento de nuestra exposición hemos hablado de "fuerte estructura impuesta", que conlleva un relativamente escaso margen de "discrecionalidad de poder " para la Dirección. Así muchas de las decisiones organizativas vienen impuestas por la norma, muchos sistemas de decisión están preestablecidos. Esta tendencia puede resultar aparentemente cómoda para los equipos directivos, que ven disminuida su responsabilidad en la toma de decisiones, pero también limitadora en la medida en que tienen menos capacidad de maniobra para desarrollar proyectos peculiares. Hay actitudes directivas que abogarían por un mayor grado de especificación normativa y que, en el caso de disponer de mayor capacidad de toma de decisiones (por ejemplo, en el nombramiento de Jefes de Seminarios, cuando no hay titular), prefieren utilizar procedimientos impersonales como el sorteo, la rotación, etc. Sin embargo, esas tendencias y posturas son también fuente de insatisfacciones, tanto más ante la futura autonomía de los Centros y la necesidad de dotarse de un proyecto propio, afrontando los retos del futuro inmediato con la máxima creatividad. En cualquier caso, el carácter normativizado de los Centros y Direcciones escolares pone de manifiesto la *importancia de un auténtico ejercicio de la autoridad a la hora de "hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes"* (L. O. D. E, art. 38*b*).

También podemos catalogar la Dirección de un Centro Escolar como de "máximo nivel"

Sobre todo si incluimos en ella todos los órganos que ostentan autoridad. "Máximo nivel" expresa una condición de autoridad y responsabilidad, en cierto modo "última", dentro del ámbito interno del centro y siempre acorde con las competencias otorgadas por el ordenamiento jurídico y administrativo.

Este carácter último se ve favorecido por la creciente autonomía de los centros y la escasa intervención de la Administración. Esta cualidad tiene su importancia al otorgar a los órganos de gobierno altos niveles de responsabilidad, de tal modo que muchas veces los Centros se configuran dependiendo de las motivaciones, actitudes y capacidades de sus directivos. Por otro lado, al tratarse de organizaciones muy complejas, de tamaño medio en muchos casos (más de cincuenta trabajadores), "débilmente cohesionadas", según se verá en la Unidad III, y con una fuerte "inversión de poder", su dirección también se ve muy limitada en la práctica.

La síntesis de los contrarios mencionados no pasa por la inhibición ante las responsabilidades de la línea jerárquica y debe apoyarse en un ejercicio adecuado del rol y el liderazgo.

El carácter compartido y colegiado de la Función Directiva del Centro Escolar

El Centro Escolar público es una organización peculiar. La L. O. D. E. tiende a configurarlo como *una comunidad* en la que los diversos colectivos que la componen han de tener una presencia activa. A esta intención corresponde *el carácter compartido* del ejercicio de las funciones de dirección/gobierno y también *el carácter colegiado* de la toma de las decisiones más importantes.

En el cuadro número 3 intentamos descomponer esta autoridad compartida y de máximo nivel, teniendo en cuenta las diversas funciones directivas y los órganos que las ejercen. Damos un paso más en lo expuesto en el cuadro 2, que distinguía tres funciones en las tareas de gobierno (elaboración, ejecución, evaluación) con dos ámbitos de actuación: el "político" (de política del Centro, se entiende) y el técnico. Este paso intenta clarificar, aun con riesgo de simplificación, la correspondencia existente entre las funciones y actividades, su ámbito de actuación y los órganos de gobierno pertinentes. Todo ello con referencia exclusiva, para abreviar, al R. D. 2376/1985, de 18 de diciembre, que regula el Reglamento de los Órganos de Gobierno de los Centros.

Observamos en el cuadro cómo el *Consejo Escolar* tiene atribuidas fundamentalmente competencias típicas del ámbito político, referidas sobre todo a la función de elaboración. Destaca su carácter programático y tienen suma importancia sus competencias en materia de supervisión y evaluación general y en el ejercicio del control social. No le faltan las funciones ejecutivas como la elección y propuesta de revocación del Director o Directora y las decisiones en materia de admisión de alumnos que nos atrevemos a considerar como ejecutivas en el ámbito político. Podríamos situar entre las funciones de carácter técnico la promoción de la renovación de las instalaciones... y la aprobación del presupuesto. Igualmente (aunque no dejará de haber quien las sitúe en el plano político) las decisiones correspondientes a la resolución de los conflictos, especialmente en materia de disciplina del alumnado. De todo ello queda claro el carácter directivo del Consejo Escolar, pero también una cierta ambigüedad referida a su actividad.

El Claustro de Profesores se mueve en el ámbito puramente técnico, aunque no carece de cierta función programática en temas curriculares. A pesar de su marcado carácter "staff", tiene competencias planificadoras de carácter prescriptivo y es también un importante órgano de coordinación. Sin duda, en la L.O.D.E. y en su desarrollo se echan de menos algunas referencias explícitas a las tareas de evaluación técnica de las actividades docentes, orientadoras y tutoriales, aunque entendemos que se hallan implícitas.

El Equipo Directivo es el órgano de dirección ejecutivo por excelencia en el ámbito técnico, sea pedagógico o de gestión. *Ejecuta* y hace que los demás realicen las decisiones tomadas por los órganos colegiados. Ejecuta también sus propios planes, debidamente aprobados. Las *tareas de planificación*, no obstante, tienen para él suma importancia en un doble sentido: la planificación que le es directamente atribuida, y la colaboración en la confección de los Planes Institucionales, que de hecho muchas veces asumirá directamente. En cuanto a sus *funciones evaluadoras*, se concretan en primer lugar en la elaboración del resumen de la evaluación anual (Memoria), pero no debe olvidar su competencia en promover la evaluación del Centro, en proporcionar los instrumentos idóneos y en dirigirla técnicamente.

Esta función directiva de carácter compartido no deja de plantear algunos problemas en el seno de los centros, de sus Consejos Escolares, en el Equipo Directivo y, sobre todo, a la Dirección. En este último caso tiene mucho que ver con la "ambigüedad de rol" que sufre la figura de los directores y directoras. Enumeramos algunos, a título de ejemplo, aunque la propia experiencia se ha encargado de desvelarlos a todos los directivos:

— Ejerce la presidencia de dos órganos colegiados (Consejo Escolar y Claustro) no siempre coincidentes en sus planteamientos, pero que debe integrar.

— Ejerce la presidencia del Consejo Escolar, pero pertenece a uno sólo de sus colectivos.

— Debe ejercer la autoridad "frente" a unos colectivos (especialmente el de profesores) que le han elegido y que pueden proponer su revocación.

— Asume la máxima responsabilidad, pero las decisiones más importantes para desarrollar su plan de trabajo se toman en otras instancias.

— Encuentra enormes dificultades para que esas decisiones sean tomadas coherentemente por los órganos colegiados.

El carácter compartido de la autoridad escolar debe reflejarse en la concepción de los órganos unipersonales de gobierno como un auténtico EQUIPO, entendido como "*una unidad operativa que facilite una función directiva colegiada*". (Álvarez y otros, 1988: 122). Este trabajo de equipo puede resultar uno de los resortes más importantes a la hora de solucionar los problemas señalados.

	ELABORACION	EJECUCION	CONTROL-EVALUACION	
POLITICAS	Promover la elaboración y aprobar el P. E. C. Aprobar el R. R. I. Elaborar las directrices de la programación de las actividades extraordinarias Informar la memoria anual	Elegir Director, designar al E. D. y proponer su revocación Decidir sobre la admisión de alumnos	Evaluar la programación general anual Supervisar la actividad general del centro en aspectos administrativos y docentes Conocer la evolución del rendimiento escolar general Supervisar la rendición anual de cuentos	CONSEJO ESCOLAR
				CLAUSTRO
		Ostentar la representación del centro (Director/a)		EQUIPO DIRECTIVO
TECNICAS	Aprobar el Proyecto de presupuesto	Resolver los conflictos e imponer sanciones en materia de disciplina Promover la renovación de las instalaciones y vigilar su conservación		CONSEJO ESCOLAR
	Programar las actividades docentes Fijar criterios para la evolución y recuperación Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación e investigación Elevar propuestas para la elabotación del P. G. A. e informarlo Elevar propuestas al E. D. sobre actividades complementarias	Coordinar la evaluación Coordinar las funciones de orientación y tutoría		CLAUSTRO
	Realizar el programa de dirección Elaborar la propuesta de plan anual Programar las actividades complementarias	Cumplir y hacer cumplir las leyes Ejercer la jefatura de todo el personal Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados Elevar la memoria anual a la Administración Facilitar y coordinar la participación Organizar y coordinar el desarrollo de las actividades académicas de orientación escolar y profesional Cordinar las actividades complementarias Promover la relación con otros centros e instituciones Ejecutar el presupuesto Realizar el inventario general y mantenerlo actualizado Dar fe de los acuerdos, visar las certificaciones oficiales, lefantar acta de las reuniones Ordenación del régimen administrativo del centro Custodiar la documentación administrativa Proponer el nombramiento de los cargos directivos (Director/a)	Velar por el desarrollo de las distintas actividades académicas y de orientación escolar y profesional Elaborar la memoria anual	EQUIPO DIRECTIVO

Cuadro número 3: *Funciones y tareas de los órganos de gobierno y dirección*

6

La Actividad directiva sobre objetivos y estructuras o la dirección en clave de funciones

El oficio de la Dirección

La acción directiva, en tanto que se desarrolla en el ámbito de las estructuras (el OFICIO de la Dirección en el sentido ya delimitado), tiene que responder a las dos cuestiones clave que plantean la organización horizontal y vertical del Centro Escolar:

— Establecer un proceso organizativo de *carácter sistemático* que permita un satisfactorio logro de los objetivos.

— Asegurar que las acciones subsidiarias e interdependientes de los elementos de la organización se desarrollen sinérgicamente y con adecuados niveles de responsabilidad.

Desde el primer punto de vista, la siguiente frase de Litchfield (citada por Owens, 141) resume perfectamente el quehacer directivo: "*Dirigir es un ciclo de actividades que comienza y termina con la toma de decisiones.*" Dicho ciclo supone en sí mismo desarrollar un proceso sistemático de actuación directiva que define:

Quién hace, qué, cómo, cuándo, y con qué medios: y también, ¿cómo serán evaluados los resultados?

El "*Dirigir es ser responsable de lo que otros hacen*" de Gelinier (1966: 3) podría resumir la segunda perspectiva. Cuando la L. O. D. E. en su artículo 38, apartados *b, c* y *d,* asigna a los Directores y Directoras de los Centros las competencias de "*hacer cumplir las leyes", "dirigir y coordinar todas las actividades del Centro" y "ejercer la jefatura del*

personal adscrito al mismo", quiere hacer hincapié en este aspecto de la Dirección. Ejercer la autoridad, delegar y asumir la responsabilidad resumen también la actividad que se concreta en saber hacer suyos los posibles errores y fracasos de la organización y compartir con ella sus éxitos.

En el sencillo gráfico que hemos adoptado para expresar el quehacer directivo sobre las estructuras aparecen las tres funciones básicas (tres "E"):

— ELABORACIÓN,

— EJECUCIÓN,

— EVALUACIÓN,

cuyo ejercicio, según Kaufman (1985: 19), implica un proceso sistemático mediante el cual:

a) *se identifican necesidades;*

b) *se seleccionan las más relevantes;*

c) *se determinan los requisitos para su solución;*

d) *se escogen alternativas;*

e) *se obtienen y aplican métodos y medios;*

f) *se evalúan los resultados;*

g) *se efectúan las revisiones que requiere todo o parte del sistema a fin de eliminar las necesidades detectadas".*

El *"enfoque sistemático"* puede quedar representado por el diagrama número 9.

En él se distinguen los pasos fundamentales de todo proceso directivo contenidos en las tres funciones básicas.

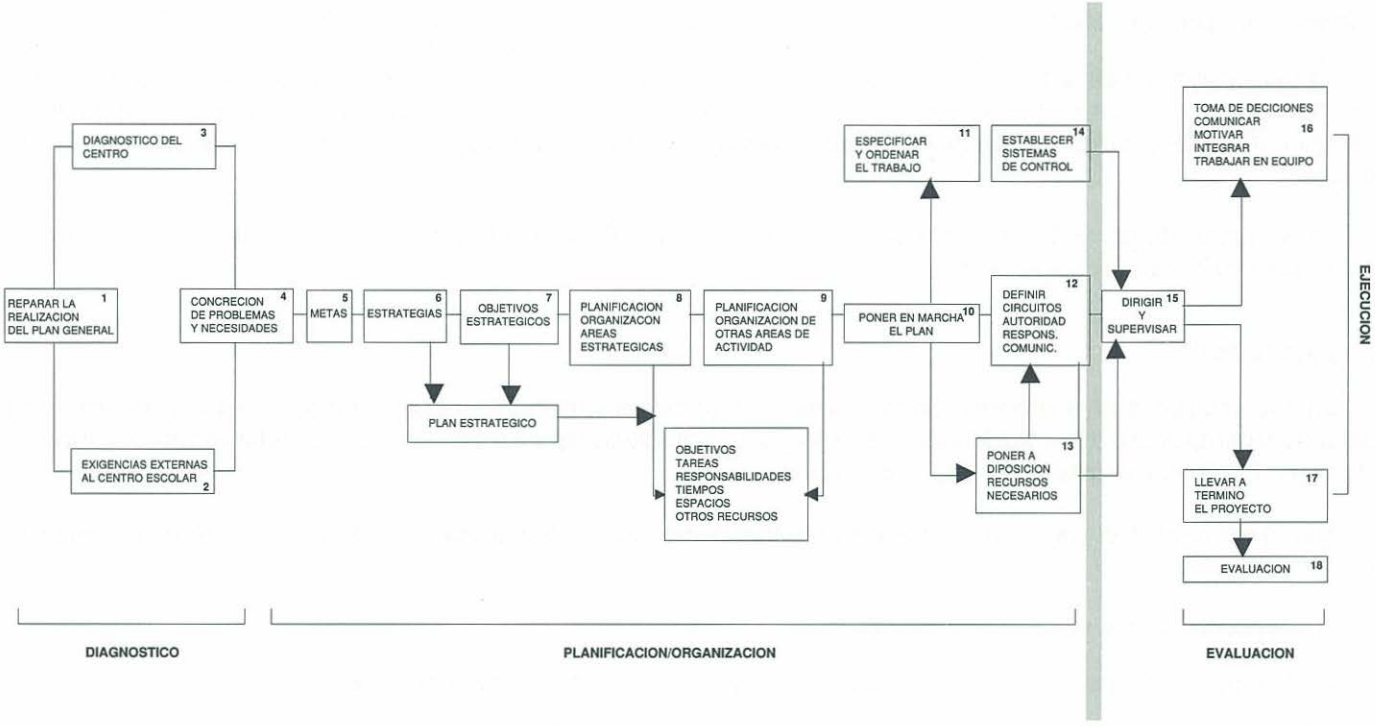


Diagrama número 9: *Posibles pasos del "Proceso Directivo"*

La "E" de Elaboración

La función de ELABORACIÓN consiste en anticiparse a la ejecución y evaluación de las tareas y en definir la línea de acción futura. La elaboración tiene tres niveles:

— El nivel **"programático"**, o definitorio de las "políticas" o líneas fundamentales de acción del Centro Escolar.

— El nivel de la **planificación,** en el que las "políticas" encuentran concreción, al responder a preguntas tales como: qué, quién, dónde, cuándo, con qué, etc.

— El nivel de **organización**, haciendo de puente entre la planificación y la ejecución.

Así pues, comprende tres tareas fundamentales, precedidas por el DIAGNÓSTICO como paso previo a la planificación, que hacen posible la acertada toma de decisiones.

Elaboración programática

La *elaboración* de carácter programático se mueve en el ámbito de los fines, las estrategias y los objetivos más generales del Centro Escolar. Trata de recoger su identidad, su finalidad, su organización básica, dependiendo de las características de su entorno y la idiosincrasia de su entorno propio. Se concreta en los Planes Institucionales del largo plazo.

Será promovida por el Equipo Directivo, siendo el Consejo Escolar o Claustro (P. C. C.) los que la elaboren o encarguen su elaboración y aprueben.

La planificación

Entendemos por **plan** el *proceso consciente* de una organización mediante el cual se trata de pasar de una situación dada "A" o punto de partida a otra situación querida "B" o punto de llegada. La planificación se mueve en el corto y medio plazo, en los objetivos más concretos y operativos.

Frente a la inercia, el plan es el resorte por el cual podemos pasar de una línea normal de resultados a otra prevista y pretendida.

El plan conlleva tres pasos fundamentales:

— El establecimiento de *objetivos* concretos, y especialmente del *objetivo estratégico.*

— La definición de las tareas correspondientes a la consecución de esos objetivos.

— El establecimiento de los programas de actuación encaminados a la consecución de los objetivos.

— El establecimiento de los sistemas básicos de trabajo.

— El establecimiento de los sistemas de evaluación y control, tanto de los propios planes y de los procesos organizativos, como de los resultados y objetivos conseguidos.

En la planificación podemos distinguir dos perspectivas temporales: el medio plazo (plan estratégico) y el corto plazo (plan de trabajo anual). Refiriéndonos a este último conviene destacar la importancia de actuar sobre todas las áreas de actividad fundamentales, incluyendo las de gestión.

Será el Equipo Directivo el que promoverá la planificación de las áreas formativas* y elaborará las referentes a la gestión. Serán el Claustro y el Consejo Escolar los que las aprueben en el uso de sus competencias.

---

* Esta planificación suele recibir el nombre de "programaciones", pero es preciso distinguirla del concepto empleado anteriormente de "planificación programática".

La distribución de tareas (Organización)

"Organizar es dirigir los esfuerzos dispersos de todas las personas que constituyen un grupo de trabajo hacia la realización de los objetivos fijados en la fase de Planificación". (M. Álvarez, 1988, pág. 196).

En realidad es una función puente entre la planificación y la ejecución. Las tareas básicas de la organización serán:

— Adscripción de personal.

— Adscripción de los recursos.

— La fijación de tiempos y espacios.

El gran reto organizativo de un Centro Escolar consiste en establecer procedimientos, métodos y sistemas de trabajo estables y eficaces.

La organización es tarea fundamental del Equipo Directivo en colaboración con el Claustro y bajo las directrices del Consejo Escolar y el espacio natural "de los recursos funcionales".

La "E" de Ejecución

La función de *ejecución* conlleva las decisiones cotidianas para el cumplimiento del plan previsto y organizado. Así, son tareas propias de este proceso la constante información, la toma de decisiones, la coordinación de las tareas, la resolución de los conflictos emergentes y la supervisión de las actividades.

En nuestro diagrama número 9 viene representada por los procesos situados a la derecha de la barra vertical y expresada fundamentalmente por el momento "Dirigir y supervisar".

Entendemos como tareas básicas de la ejecución la toma de decisiones, la coordinación y la supervisión.

Toma de decisiones

La toma de decisiones es el acto definitorio de la función directiva. Dirigir es un proceso que comienza y termina en la toma de decisiones.

Este proceso se caracteriza por: la detección de un problema, su definición, la identificación de alternativas, el análisis de los obstáculos y consecuencias de las diversas alternativas y decisión final.

— Se toman decisiones al planificar, implementar y ejecutar.

— La toma de decisiones resulta fundamental en los momentos de conflicto.

— La toma de decisiones debe adecuarse al:

PRINCIPIO GERENCIAL DE LA EXCEPCIÓN: Las decisiones que se repiten con frecuencia deben ser reducidas a una rutina y, en lo posible, delegadas en otros.

A grandes rasgos, los órganos fundamentalmente competentes en la toma de decisiones son: el Consejo Escolar y el Claustro en las decisiones de carácter elaborativo, bien programático, bien planificador. El Equipo Directivo en las tareas propias de la ejecución (salvadas las competencias puntuales atribuidas a otros órganos), tanto en el ámbito educativo como de la gestión. Esto sin olvidar a los diversos Equipos Docentes e incluso a los profesores en el ejercicio de su función docente, que toman las decisiones últimas en el aula.

Coordinación

"Coordinación significa la sincronización y unificación de acciones de un grupo de personas. Hay trabajo coordinado cuando las actividades de la organización son armoniosas, ensambladas e integradas en un objetivo común"(Newman, 1978: 520).

Podríamos decir que la "coordinación es la organización en acción".

La COORDINACIÓN es el medio de:

— Establecer canales de comunicación.

— Repartir autoridad.

La coordinación es competencia fundamental del Equipo Directivo y un instrumento fundamental para la cohesión del centro escolar.

Supervisión

Entendemos por supervisión (diferenciándola del concepto de control/evaluación) el proceso de seguimiento de las acciones efectuadas durante la ejecución.

Mediante la supervisión:

— Detectamos los fallos de la organización en cada momento.

— Establecemos las correcciones necesarias.

— Tomamos las decisiones pertinentes, exigidas por la nueva situación.

Igualmente la supervisión es competencia primordial del Equipo Directivo.

La "E" de Evaluación

Entendemos por evaluación, dentro del proceso directivo, al conjunto de tareas encaminadas a detectar la situación de la organización, controlar los procesos que en ella se desarrollan y medir los resultados observados, tanto

considerados en sí mismo como en relación a los objetivos propuestos y medios empleados. Asi mismo como el instrumento eficaz para establecer el *feed-back* sobre la organización. Este concepto de evaluación, sistémico e integrado en el proceso directivo, queda expresado en el diagrama número 9, por los recuadros números 2, 3, 4, 15, 17, comprendiendo las tareas directivas de carácter evaluador: diagnóstico, control y evaluación propiamente dicha. Todo ello se trata con profundidad en la Unidad V.

7

Actividad directiva sobre el sistema relacional

La Dirección en clave de Roles

Las organizaciones, como ya sabemos, no están constituidas sólo por estructuras. Son un "mundo" de personas y relaciones personales. La presencia e importancia de este factor personal son mucho más intensas en las instituciones escolares que en otras organizaciones. En buena medida surgen de su propia peculiaridad.

— **Peculiaridad** por la naturaleza de su tarea (formar personas) y de sus profesionales (titulados superiores).

— **Peculiaridad** por la contradicción entre una estructura muy impuesta y la necesidad de creatividad.

— **Peculiaridad** por la "inversión de poder" (las decisiones últimas de la tarea educativa las toma de hecho el profesor en su clase).

La idiosincrasia propia de los Centros Escolares exige, pues, enfoques un tanto singulares de las actividades directivas, ya que las tareas propias del "oficio" están más cargadas de componentes personales. Así, la función programática es fruto de la participación, la negociación y la empatía en el seno de un Consejo amplio y complejo; la planificación, organización y coordinación educativas han de tener lugar en los Claustros, órganos de difícil articulación donde los haya; la evaluación de los resultados se resiste a la objetivación, y el control tiene un componente social que no deja de crear susceptibilidades. Conseguir que los profesores actúen dentro de un marco programático común debidamente coordinado, con el suficiente apoyo y bajo el debido control, resulta tarea ardua para el directivo, si no hay una seria intervención en la perspectiva relacional.

Cuando la acción directiva se contempla desde el sistema relacional, *el oficio directivo queda inmerso en el ejercicio de su "rol"* ("conjunto de expectativas de conducta —"papeles"— que, tanto la organización como sus componentes, esperan de una persona en el ejercicio de una determinada responsabilidad"). Podemos hablar entonces de la Dirección en clave de roles.

Si tenemos en cuenta lo dicho en la primera parte, los directivos no son los únicos que asumen roles. Lo hacen los alumnos, de los que se espera esfuerzo y comportamiento adecuados; lo hacen los padres, tanto individual como colectivamente. Los profesores ejercen también roles diferentes en tanto que son tutores, componentes de un equipo educativo, coordinadores de ciclo o jefes de seminario o departamento; a la vez asumen roles informales, individuales o de grupo; positivos (árbitros, armonizadores, promotores, etc.) y negativos (agresores, obstructores. etc.). No faltará nunca el omnipresente rol del "Ministerio" o "Administración", fácil rol "cabeza de turco" con el que no pocas veces cargarán los propios directivos.

Entre todos los roles que se ejercitan en una organización escolar, queremos destacar ahora los propios del Equipo Directivo. Nos interesa contemplarlos en dos perspectivas diferentes: los roles que los directivos han de representar, y de hecho representan, en relación a las personas individualmente consideradas, y aquellos otros propios de la relación con la organización como totalidad.

No debemos, sin embargo, perder de vista que esta distinción también lo es, en buena medida, de carácter metodológico; que en la cotidianiedad de la vida escolar son difícilmente separables.

El rol directivo del Centro Escolar en relación a los individuos

En este apartado nos vamos a referir especialmente a los trabajadores del Centro Escolar, con especial atención al profesorado. No porque entre el resto de los miembros de la organización no se planteen los mismos problemas o porque no sean importantes. Simplemente, por razones de brevedad y manteniendo la esperanza de que un proceso analógico de reflexión ayude a trasladar las ideas expuestas a otros ámbitos.

Hemos hablado en un capítulo anterior de las discrepancias existentes entre las expectativas que la organización exige (representadas por muy diversas instancias, desde la Administración a los alumnos, pasando por los padres y el propio Equipo Directivo) a los profesores y las propias expectativas de éstos, reflejadas en muchas ocasiones en sus conductas observadas. Este hecho se concreta a veces en tensiones más o menos larvadas.

Desde este punto de vista, el Equipo Directivo se convierte en el núcleo de esa red tensionada de expectativas y conductas entre las que se encuentran las suyas propias, debiendo establecer una especie de "*contrato psicológico*" (mutuo intercambio o reciprocidad entre el individuo y la organización) constante, siguiendo el diagrama número 10, adaptado de Huse y Bowditch (1986: 154).

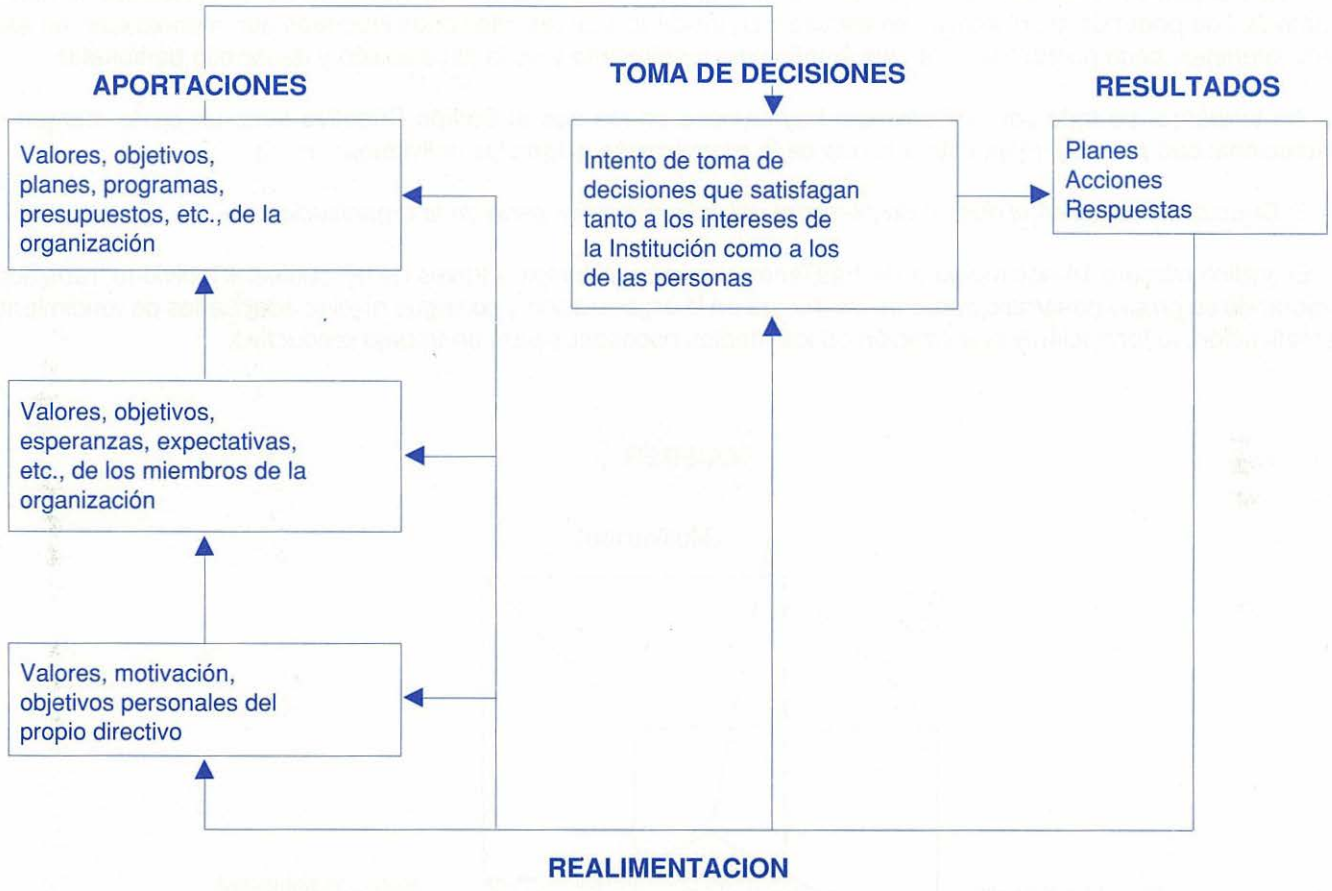


***Diagrama n.° 10**: El contrato psicológico en la organización*

Los Equipos Directivos darán respuesta al conjunto de expectativas, tanto de la organización como de las personas, si son capaces de lograr que:

— El profesor se esfuerce por alcanzar y alcance los objetivos educacionales que se proponen a la institución escolar.

— El profesorado obtenga el máximo de satisfacción personal posible en la realización de sus tareas.

— El profesorado se desarrolle y perfeccione profesionalmente.

Podrá objetarse, y no sin razón, que dentro de una estructura escolar administrativa como la nuestra, la discrecionalidad de poder de los directivos es escasa y su incidencia en las relaciones laborales aún menos; que, en esas circunstancias, poco podrán hacer en los ámbitos del rendimiento y de la satisfacción y desarrollo personales.

Sin embargo, no todo son limitaciones: hay campos en los que el Equipo Directivo tiene un cierto margen de discrecionalidad para dar respuesta a lo que de la organización exigen los individuos.

El Director colabora en el desarrollo personal del individuo en el seno de la organización.

El gráfico número 14 nos muestra las tres facetas más importantes a través de las cuales el individuo trabajador, mejorando su propio desarrollo personal, se integra en la organización y consigue niveles adecuados de rendimiento: la motivación, la formación y la utilización de los medios necesarios para un trabajo productivo.

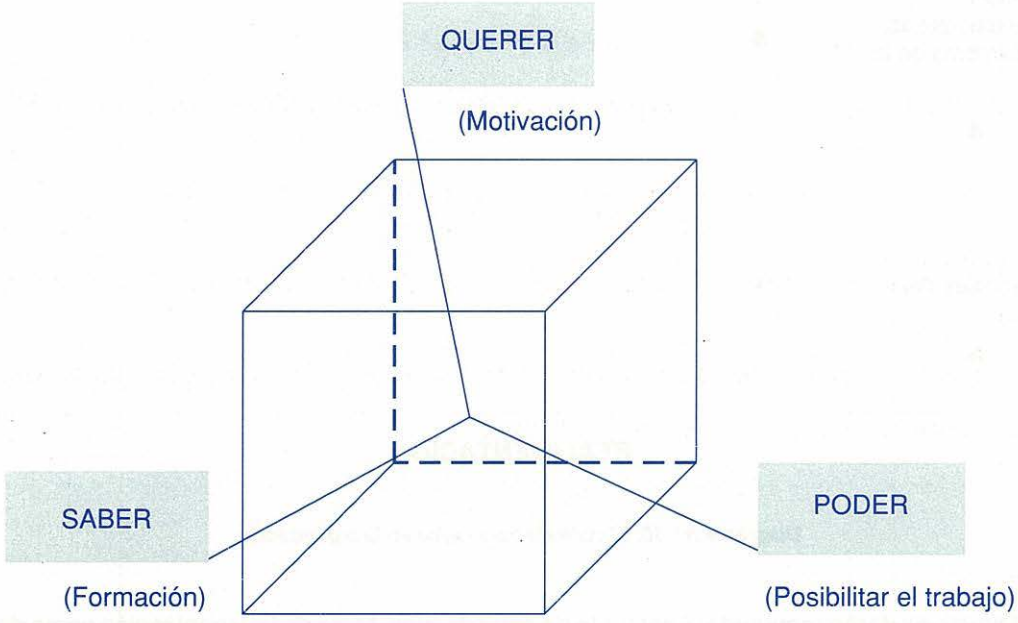


Gráfico n.° 14: *Desarrollo del individuo en la organización*

Motivar

Los Equipos Directivos de los Centros poseen, sin duda, instrumentos interesantes de motivación del personal, sobre todo en el ámbito de su desarrollo. Así:

— Pueden favorecer el éxito de las tareas emprendidas por los profesores y equipos de profesores. Motivar es también ayudar a las personas a conseguir sus objetivos profesionales.

— Pueden reconocer el éxito, cuando las tareas realizadas se han cumplido satisfactoriamente. Aunque compañero, también el directivo es el principal referente de la comunidad educativa. Motivar es también felicitar en el momento oportuno.

— Pueden ayudar a que cada miembro activo comprenda el valor de su trabajo en el conjunto. El directivo debe tener una visión más global de la organización. Motivar es también explicar y hacer comprender la importancia de la tarea de cada uno en la dicha totalidad.

— Pueden favorecer que los miembros de la organización vayan asumiendo lentamente responsabilidades. Asumir responsabilidades adaptadas a la función y posibilidades de las personas es una fuente de motivación.

— Pueden favorecer el perfeccionamiento del profesorado. La formación es también una fuente de motivación.

Formar

Los Equipos Directivos tienen cada día más posibilidades de intervenir en el perfeccionamiento del profesorado de sus centros. Así:

— Pueden favorecer los procesos de formación en la acción mediante la organización de actividades de planificación y revisión de los resultados.

— Pueden apoyar esos procesos poniendo a disposición del profesorado revistas y publicaciones de carácter profesional.

— Pueden negociar con los órganos correspondientes de la Administración la colaboración de asesores externos.

— Pueden promover proyectos de formación en los centros.

— Pueden favorecer el intercambio entre la red de formación (CEP, etc.) y su propio Centro.

Posibilitar el trabajo

El Equipo Directivo asigna recursos. En un sentido amplio es un soporte técnico, un posibilitador del trabajo, de las iniciativas y de la creatividad de los miembros de su comunidad educativa. En una perspectiva negativa lo es cuando evita:

— Que el trabajo se desenvuelva dentro de una atmósfera de desorden e ineficacia.

— La existencia de relaciones personales no fluidas y un clima laboral negativo.

— Ser un mal referente (descuido, incompetencia, desinterés, etc.) para la organización.

En una perspectiva positiva, cuando:

— Mantiene las instalaciones y los recursos en un estado favorable a las iniciativas de trabajo.

— No defrauda, en lo que de él depende, las expectativas de acción del profesorado.

— Selecciona estratégicamente los recursos en orden a las necesidades y a la motivación que pueden producir.

— Promueve la existencia de recursos que posibiliten la innovación.

Los roles directivos en relación al Centro Escolar como totalidad

¿Qué expectativas de conducta puede esperar una organización escolar, aunque sea inconscientemente, de su Equipo Directivo? ¿Qué funciones, qué papeles ha de ejecutar e interpretar éste con objeto de que aquélla llegue a ser una organización competente, a la vez que razonablemente satisfactoria para sus miembros? El gráfico siguiente puede ayudarnos a contestar a estas preguntas.

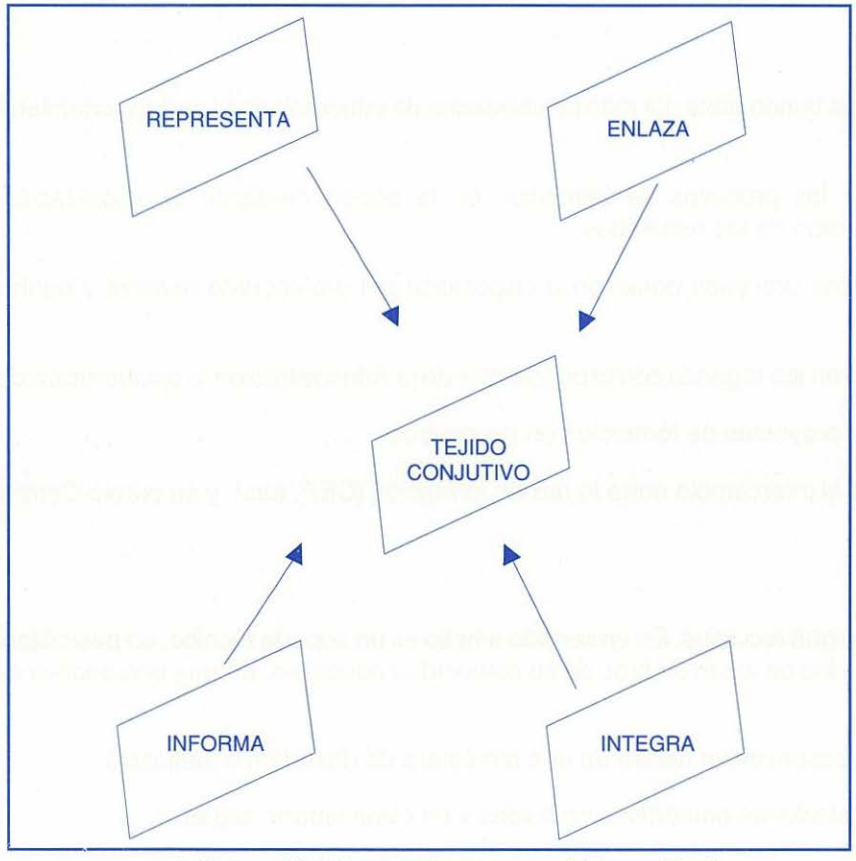


Gráfico nº 15: *Roles directivos respecto del Centro Escolar*

La dirección presenta el papel de "tejido conjuntivo", en expresión de Huse y Bowditch (1986: 153). Dentro de la compleja y cambiante red de relaciones que supone el sistema relacional de una comunidad educativa, esta tarea ocupa el eje central. Mediante su papel de cabeza visible o representación mantiene oficialmente a la organización en contacto con el mundo exterior; la información de que dispone e imparte constituye un canal privilegiado de comunicación; su ubicación permite, mejor que a otros agentes, integrar la organización, desarrollando los principios de reciprocidad y equilibrio; en último término, y mediante su papel de enlace, posibilita la coordinación tanto del ámbito formal como informal.

El rol "cabeza visible" y "representante de la organización"

Rol específico de la Dirección. Mediante su ejercicio cubre necesidades de la organización como:

Ser símbolo y representación

— Las organizaciones, para ser competentes, necesitan "sentido de identidad". Este sentido se refleja en muchos aspectos: en el nombre del Centro, en su proyecto, en el reconocimiento exterior de su idiosincrasia, etc. Un símbolo más puede ser su Director o Directora, en la medida en que asume el ser interno de su Centro.

— El Director o la Directora son representantes del Centro de cara al exterior. En la medida en que son realmente "símbolo", los contactos y negociaciones que emprendan tendrán detrás toda la carga profunda que significa el Centro representado.

— El Director o la Directora son los también representantes de la Administración en la Comunidad Educativa. Por más que esto implique contradicciones y desplace sobre ellos el papel "cabeza de turco", su persona garantiza la comunión del Centro con el resto del Sistema Educativo.

El rol "comunicador"

El directivo es el centro neurálgico del sistema de información del Centro Escolar. Según Mintzberg, es monitor, difusor y portavoz de la información en la organización. Así, en el circuito de información/comunicación del Centro Escolar como sistema complejo y abierto, el directivo cumple diversos roles. Así es:

— **Monitor,** en tanto que busca y recibe gran cantidad de información, tanto interna como externa.

— **Difusor,** en tanto que canaliza dentro de la organización la información recibida.

— **Portavoz,** en tanto que dirige la información generada en el interior de la comunidad educativa hacia el exterior del sistema.

Rol de enlace

Mediante las relaciones de enlace el Equipo Directivo proporciona al Centro Escolar el necesario **"tejido conjuntivo"** que ayude a coordinar las actividades y mantener la suficiente fluidez entre las personas con objeto de conseguir una organización integrada y cohesionada.

Tres tipos de acciones directivas ayudan a conseguir ese estado deseable: *observación, comunicación y mediación y arbitraje:*

OBSERVACIÓN

— Capacidad de captar, de percibir lo que acontece en el seno de su organización y del entorno que la rodea. Así, supervisa el funcionamiento de la organización, detecta cómo van las cosas, en qué subsistemas surgen disfunciones y por qué causas, cómo influyen esas mismas disfunciones en otros subsistemas, etc.

— *Feed-back* cotidiano, que permite tomar las decisiones oportunas antes de que produzcan mayores perturbaciones.

— Capacidad estratégica, que, mediante la proyección del medio y largo plazo, preveé las tendencias emergentes en su Centro Escolar y entorno, valora sus repercusiones futuras, alerta de sus miembros, bien para corregir, bien para potenciar.

COMUNICACIÓN

Entendida en un sentido más profundo que dar información. Ser canal vivo de comunicación entre los diversos subsistemas, de tal modo que permanezcan abiertos e interrelacionados, que posibiliten la mutua interacción.

MEDIACIÓN Y ARBITRAJE

Mediación externa y "cordón umbilical"

— Entre la "lejana" Administración y el Centro que dirige y sus miembros. Relación y diálogo con ella, que posibilite el desarrollo de la propia idiosincrasia y permita el necesario control.

— Relación con las Entidades locales, en busca de la conjunción con el entorno y de los recursos específicos para responder a sus expectativas (por ejemplo, información sobre las características de ese entorno).

— Relación con las Instituciones locales de apoyo a la educación (unidad de programas, CEP, SOEVS, equipos multiprofesionales, etc.).

— Relación, oficial o no, con los directivos de otros Centros de su nivel en busca de la necesaria coordinación y de soluciones a problemas comunes.

— Relación con otros directivos de distinto nivel, con objeto de establecer coordinaciones específicas (por ejemplo, paso de E. G. B. a B. U. P. o F. P.).

Mediación interna o arbitraje

— Entre los diversos colectivos o subsistemas personales que constituyen la comunidad escolar (padres, profesores, personal no docente y alumnos), especialmente en el seno del Consejo Escolar.

— Entre los órganos o subsistemas organizativos que componen el Centro, así como en el seno de los mismos.

El rol "integrador"

Al Equipo Directivo también se le pide un papel integrador en su comunidad escolar. Integrador de las personas en la organización como de los diferentes grupos entre sí.

El Directivo ejercita su rol de núcleo integrador cuando:

Desarrolla el principio de RECIPROCIDAD

— Lo cual ocurre cuando, al ejercer sus funciones, intenta ponerse tanto en el punto de vista de las personas como en el de los objetivos de la organización.

— También cuando, sin olvidar los objetivos de la organización, procura que las personas obtengan el máximo posible de satisfacción en su trabajo.

— Es decir, cuando se establece entre la persona, especialmente los trabajadores, y la organización lo que hemos dado en llamar "contrato psicológico".

Desarrolla el principio de EQUILIBRIO

— Es consciente de que resulta normal la existencia de:

- Fuerzas proactivas y reactivas (ambas necesarias).
- Disonancia perceptiva en la interpretación de los diversos papeles.
- Intereses contrapuestos.
- Grupos de poder, tanto formales como informales.

— Ante esta situación, intenta regular, pero no eliminar, las transformaciones y tendencias contrapuestas, de tal forma que el trabajo sea productivo. Así:

- Asume con naturalidad las discrepancias de criterio, como algo propio de una organización viva.
- Integra ideas opuestas, mediante el compromiso, con el fin de hallar nuevas soluciones.
- Asegura que las conductas de las personas de la organización sean sinérgicas respecto de los objetivos perseguidos.

Posibilita la creación de GRUPOS DE TRABAJO TRANSITORIOS

— Que impliquen a diversos elementos de la organización formal (por ejemplo: trabajos interdisciplinares).

— Que impliquen a los diversos colectivos, bien con carácter formal (por ejemplo: una comisión de disciplina), bien con carácter informal (una fiesta de alumnos).

— Que impliquen a miembros de diversos grupos informales (por ejemplo: una excursión de profesores).

— En general, todo tipo de iniciativas encaminadas a cohesionar, en el trabajo, los elementos diversos de la organización.

En conclusión: el directivo es un subsistema que interactúa y se relaciona con el resto de subsistemas. Desde su posición privilegiada, media, integra y enlaza a la organización, convirtiéndose en su **tejido conjuntivo.**

8

La Actividad directiva como promoción del cambio (Liderazgo)

La concepción del Centro Escolar como Sistema Social nos ha permitido descubrir su carácter abierto y complejo. Abierto al mundo que le rodea, en continuo cambio; complejo en la medida en que no sólo se compone de estructuras estrechamente relacionadas, sino que éstas son "interpretadas" (roles) por personas interdependientes.

Insertas en un mundo cambiante, en un sistema educativo en profunda reforma y en entornos e intornos con características específicas, las organizaciones escolares han de saber dar cumplida respuesta a los principios de ADAPTABILIDAD y EQUILIBRIO.

— **Adaptabilidad** entendida como interacción dialéctica (no mimética) con su entorno.

— **Equilibrio** entendido como respuesta a los cambios internos producidos por las nuevas necesidades, expectativas y por los problemas y conflictos que surgen.

Estos nuevos equilibrios se encarnan en reestructuraciones, renovaciones e innovaciones, siguiendo un esquema de profundidad.

Sólo mediante estos movimientos de cambio, nuestras organizaciones escolares serán "saludables", no permanecerán *inertes*, serán *eficaces* en la consecución de los objetivos asignados y *eficientes* en la satisfacción interna de las personas que las componen. De lo contrario, los Centros Escolares se cerrarán en sí mismos, no responderán a las necesidades del entorno, quedarán "aparcados" en el circuito dinámico de la sociedad, además de causar profundas

insatisfacciones a sus miembros. Con los procesos de Reforma Educativa en marcha el momento actual resulta de una relevancia, sin duda, singular.

El Equipo Directivo, promotor del cambio (líder) en su organización escolar

El cambio escolar y el éxito de los actuales planes de reforma dependen en gran medida de los directivos de los centros escolares. Basten dos testimonios para apoyar esta afirmación:

"Los Directores escolares son figuras clave en el proceso de innovación. Si conocen una innovación y les gusta, ésta prospera. Si ignoran su existencia, no les interesa o, aún peor, son contrarios a la misma, tal innovación quedará al margen de la escuela. L. H. Demeter (1951). Citado por Owens (1976: 238).

"Los resultados de la investigación sobre la función del Director escolar en la facilitación o inhibición del cambio en las escuelas parecen sugerentes. Es posible que ocurra el cambio al margen del Director (Grandall et al., 1983), *pero no sería difícil registrar un conjunto de cien investigaciones que muestren cómo, cuando el Director es un facilitador activo de un plan de cambio, su éxito resulta mucho más problable.* Fullan (1986) Citado por Gairín (1989: 1).

Según su posicionamiento ante la situaciones de cambio, los estudiosos de la teoría de la organización han distinguido dos tipos de directivos:

Directivo administrativo o gestor

El enfoque *administrativo*, dice Owens (1976: 192), "*está orientado al mantenimiento de la organización*". Atiende tanto a la "estructura" como al sistema relacional desde la perspectiva del *"que todo funcione; con eficacia, pero sin estridencias ni saltos en el vacío".*

Directivo promotor (líder)

Es el enfoque de la renovación e innovación como exigencia de un organismo vivo, cambiante, inmerso en una realidad en profunda transformación a la que debe servir y dar respuesta. *"Se inclina por romper el estado actual de cosas"* (Owens: 1976: 193).

Cuando un Equipo Directivo asume esta segunda posición y se convierte en promotor del cambio, dependiendo de la idiosincrasia y la etapa de madurez organizativa del Centro Escolar que dirigen, estamos ante la tercera dimensión de la Dirección escolar: aquella que promueve un continuo proceso de adaptación a la realidad cambiante o, lo que es lo mismo, la Dirección como liderazgo.

El proceso directivo del cambio organizacional o la implementación del liderazgo

El cambio organizacional tiene la estructura de cualquier proceso directivo. Así son actuaciones directivas propias en el ámbito del cambio escolar:

— Interrogarse por la situación de la organización (análisis o diagnóstico de carácter estratégico).

— Marcar los ámbitos y objetivos en que habrá de tener lugar el cambio. (¿Qué cambiar?).

— Establecer una metodología adecuada, en consonancia con la naturaleza de los procesos de cambio y con la situación organizativa específica de su Centro Escolar (Metodología).

— Verificar los fenómenos que desencadena y los resultados obtenidos como paso previo para tomar nuevas decisiones (Evaluación).

De los cuatro pasos propuestos, afrontaremos en esta unidad exclusivamente el segundo y el tercero, dejando el resto para la unidad V.

¿Qué cambiar?

Un Equipo Directivo que se proponga la transformación de su centro habrá de preguntarse por dónde empezar. Más concretamente, debería intentar inducir a su comunidad educativa a plantearse esa cuestión. No será fácil, constituyendo muchas veces, más un objetivo que un punto de partida.

Para contestar a la pregunta precedente deberán tenerse en cuenta algunas consideraciones referentes al cambio escolar. Así:

a) Que el verdadero PROTAGONISTA del CAMBIO educativo (sea didáctico, pedagógico, organizativo o cualquier otro) es el Centro Escolar en su conjunto. Cualquier transformación que realicemos en nuestras escuelas e institutos cobrará significación y permanencia en la *perspectiva de un cambio global.* Así disminuyen los elementos obstaculizadores, y los procesos de renovación e innovación pueden contar con verdaderos multiplicadores de eficacia.

No obstante, habrá de tenerse en cuenta que el diferente nivel de desarrollo organizativo existente en cada Centro implica también un diferente nivel de actuación en los procesos de innovación.

b) El cambio organizacional, aunque es responsabilidad del Centro Escolar como "TOTALIDAD" y afectará a todos sus subsistemas, no implica necesariamente afrontar una renovación global y simultánea en todos los campos ni exigir la implicación exhaustiva de todas las personas, sean éstas padres, profesores o alumnos.

Muy al contraio, posiblemente *sólo mediante la actuación sobre un segmento,* un área de actividad, etc., de nuestros Centros será posible llegar a esa misma totalidad.

c) Todo ello implica imprimir al proceso de cambio una visión estratégica, lo que conlleva:

— Una selección, entre las muchas posibles, del *ámbito* o variable en que se producirá el cambio, atendiendo a aquel que nos llevaría más directamente a lograr la mejora de nuestro Centro Escolar.

— Una concreción en aquella o aquellas áreas de actividad más sensibles al cambio o multiplicadores del mismo.

En esta elección no se tendrá en cuenta sólo el elemento *estructura* (importancia del área o tarea seleccionada), sino que incorporará consideraciones de carácter *situacional* (lo más importante aquí y ahora para esta organización concreta) y de carácter *relacional* (aspectos con mayor capacidad de integración, más motivantes, más propicios para la mejora del clima, etc.).

— Una planificación, al menos, a medio plazo.

d) Por último, no debemos olvidar algunos obstáculos de carácter táctico que, según señalan autores como Schon y Santos Guerra, dificultan las tareas de innovación en nuestros Centros Escolares:

— Así, Schon afirma (1971) que *la innovación en la escuela se comporta muchas veces como una* ***invasión*** *sobre la estabilidad escolar, siendo sus practicantes los sublevados, una guerrilla, con protagonistas casi camuflados en las trincheras de las aulas.*

— Y Santos Guerra (1987: 4): *Cuando la innovación se fundamenta en la acción individual del profesor en el aula, las estructuras permanecen intactas, no se transforman, no se dinamizan, y lo que pretende ser un fermento, un catalizador, actúa despertando anticuerpos que destruyen la acción.*

Dicho lo anterior, podemos concluir que el cambio organizacional educativo habrá de afrontarse en los *ámbitos fundamentales* que constituye su sistema interno (transformar su ámbito externo es responsabilidad de otras instancias, aunque siempre será importante la contribución expresa de los Centros). Así:

— En los **valores, objetivos y propósitos** de la organización, plasmados en sus diversos planes institucionales. Aclarando y operativizando esos fines y objetivos; adaptándolos a la realidad; mejorando la calidad de los planes institucionales, como instrumentos de trabajo a corto, medio y largo plazo.

— En las **estructuras**, plasmadas en funciones, órganos, relaciones, sistemas organizativos. Diferenciando las diversas estructuras, potenciando otras nuevas; mejorando los órganos existentes (departamentos, ciclos, etc.) y promocionando otros nuevos (grupos de trabajo, proyectos, etc.).

— En el **sistema relacional**, tanto de carácter formal como informal. Mejorando los sistemas de comunicación, participación y toma de decisiones. Mejorando también el clima y la moral de nuestro Centro Escolar.

¿Cómo cambiar? El camino correcto de la innovación

Mediante el análisis y toma de decisiones estratégicas podríamos saber qué es preciso cambiar. No es suficiente para el éxito del cambio, que exige utilizar una metodología apropiada a su naturaleza.

El camino estratégico de la innovación puede quedar expresado en el diagrama n.° 11.

Diagrama que nos habla de un punto de partida lógico: la situación en que se encuentra nuestra organización y que hemos decidido transformar. Nos muestra también dos caminos para llegar a la situación deseada: el camino directo, no metodológico, con resultados imposibles; el camino indirecto, que tiene en cuenta la naturaleza del cambio y la respuesta e implicación de las personas que se verán inmersas en el mismo.

Diagrama n.* 11: *Camino correcto de la innovación* (elaborado a partir de J. P. Obin)

EL CAMINO CORRECTO del cambio necesita tener en cuenta que:

a) El cambio tiene un carácter de onda expansiva, con comienzos posiblemente imperceptibles, pero de efectos multiplicadores en el transcurso del tiempo.

b) Es intrínseca al cambio *la participación*. No es posible aquel sin ésta en nuestros centros escolares. Es más, el cambio radical sería conseguir la implicación de los actores en los procesos educativos y organizativos. La participación es, así, *medio y objetivo, instrumento y fin*. En cualquier caso, *la participación es el camino posible de la innovación.*

c) La participación se referirá también *al qué y cómo* innovar, lo que no deja de ser problemático, ya que cuando un grupo consigue participar y elaborar unos objetivos conscientes de cambio, de hecho ya está en proceso de transformación. Conseguirlo puede ser el reto fundamental de los directivos escolares. Esto potencia la idea de la necesidad del camino estratégico.

d) El camino indirecto *no* puede ser utilizado como *un truco*, debe asumir diversos niveles de protagonismo del directivo en consonancia con el grado de madurez de la organización; debe implicar atención no sólo a la propia

misión o proyecto sino a las del resto de componentes; debe implicar, a la vez, potenciación de las iniciativas de los otros e inserción de las mismas en el proyecto común.

El camino correcto de la innovación es el camino de las personas que en ella participan. Así, partiendo de la desestabilización que toda novedad supone, las personas pueden incorporarse, mediante el trabajo en proyectos comunes, a las tareas de transformación del centro escolar. Así pues, resulta necesario:

La existencia de cierta desestabilización

Efectivamente, una situación de cambio suele ser fruto:

— De reacciones frente a estímulos externos (por ejemplo, la reforma educativa).

— De crisis internas a las que es preciso dar respuesta.

— De un proceso consciente de innovación parcial o global.

Independientemente de la causa, el efecto suele ser un movimiento sísmico desestabilizador, en tanto que se cuestionan las metas, los objetivos, las estructuras, los procedimientos, los valores, las normas, etc. La desestabilización:

— Conllevará interrogantes sobre la forma en que los individuos y los grupos asumirán de nuevo sus tareas y responsabilidades y cómo jugarán sus roles en la nueva situación.

— Afectará no sólo a los agentes directamente implicados, sino que hará reaccionar interactivamente a todo el sistema.

— Problablemente generará conflictos, que deberán ser afrontados, más que como una amenaza, como una oportunidad.

La desestabilización se convierte así en el primer paso necesario en nuestro camino estratégico hacia la renovación. Ahora bien, no pararse ante las dificultades inmediatas es lo que hacen un Equipo Directivo que actúa como buen estratega en su organización.

Ver la desestabilización como una oportunidad significa tener esperanza fundada en que nuestro Centro puede afrontar un reequilibrio transformador, tanto interno como externo.

Reequilibrio que implicará una modificación de roles, fruto de las profundas interacciones entre los elementos formales e informales de la organización.

El ámbito ideal para que estas interacciones sean positivas es el GRUPO DE TRABAJO

Crear grupos de trabajo

— Grupos de trabajo constituidos por y en los órganos formales del centro escolar (ciclos, seminarios, equipos educativos, etc.), siempre que puedan ser dinamizados directamente, siempre que se pueda afrontar con éxito su desesclerotización.

— Grupos de trabajo, sobre todo, constituidos por miembros de diferentes estructuras del centro que, con carácter temporal, intentan solucionar un problema o desarrollar un proyecto.

Los grupos de trabajo aportan muchas ventajas al funcionamiento cotidiano de la organización. Entre otras, podemos citar:

a) Mayor adhesión del personal implicado. La adhesión de un *equipo provisional* suele ser muy fuerte. Su motivación procede de la tarea... Suelen trabajar con mayor entusiasmo y dedicación.

b) Mayor aptitud para innovar y considerar nuevos enfoques, en tanto que en los estables existe mayor necesidad de mantener el "statu quo".

c) Mayor y mejor uso de los recursos humanos, tanto por la utilización de las mejores capacidades de cada uno de los participantes como por las posibilidades de integración que ofrecen.

d) Los grupos de trabajo mejoran la comunicación interior y son agentes de cambio pretendido en el momento de las decisiones colegiadas.

En definitiva, los grupos de trabajo posibilitan el juego de roles necesario para la readaptación interna de los individuos y los grupos en el contexto de la nueva situación. Fomentan la creatividad, la participación sin trucos y son un instrumento de motivación.

Emprender proyectos

El grupo de trabajo se articula en torno a un objetivo. Cuando esto implica emprender o realizar algo, nos encontramos ante un objetivo-proyecto.

La producción de proyectos puede tener implicaciones decisivas para la integración y transformación de las organizaciones escolares porque la realización de proyectos:

— Fomenta el *espíritu de grupo,* cohesionándolo y proporcionándole unidad.

— Facilita que se centre la tarea, permitiendo una *autonomía* responsable.

— Capacita a sus miembros para la colaboración y autocontrol necesarios para conseguir el objetivo que define su estructura.

— Fomenta la creatividad, en la medida en que ha de afrontar la solución de los problemas por caminos no diseñados administrativamente.

— Permite el liderazgo natural en aquellas personas más capaces para dirigir al grupo en aras del proyecto común.

— Proporciona un enfoque integral para la solución de los problemas tanto estructurales como relacionales, tanto del grupo como de la organización en su conjunto.

Las diferentes posibilidades de emprender proyectos

Hoy día se ofrecen a los centros suficientes posibilidades de realización de proyectos como para que puedan afrontar su renovación.

Están, por una parte, aquellos, que con el tiempo, cobrarán cierto *carácter prescriptivo*: Proyectos de Centro, curriculares, etc. Son globalizadores, muy aptos para centrar las energías de una comunidad escolar, pero entrañan también graves dificultades de realización. Probablemente los centros habrán de afrontarlos desde perspectivas parciales y con una visión temporal de medio plazo.

Hay proyectos de *carácter oficial* en múltiples direcciones: nuevas tecnologías, programas de diversa índole, procesos institucionales de reformas, módulos profesionales, proyectos de formación, etc. Ofrecen grandes ventajas, como: estar situados en ámbitos estratégicos para el futuro del sistema educativo, conllevan ayudas especiales y, sobre todo, aportan a los participantes la formación pertinente. En este sentido habría que destacar la actual oferta de Proyectos de Formación en Centros.

Pero también la autonomía creciente de los centros posibilita y ampara el desarrollo de *proyectos propios y específicos*. Frente a las ventajas de los proyectos oficiales, pueden representar mejor la idiosincrasia de nuestro centro, su adaptación al entorno inmediato, potenciar más la creatividad, mejorar la propia identificación y su conciencia de grupo.

Cualquier proyecto o conjunto de proyectos puede ejercer la función dinamizadora e integradora necesarias para el cambio. Unas veces, el grupo natural organizado en torno a un proyecto será generador de la transformación; otras, su función será canalizarla. Unas veces será principio e instrumento; otras, objetivo y fin.

Bibliografía

Bibliografía comentada

Owens, Robert G. (1983): *La Escuela como organización*. Santillana, Madrid.

Owens hace un intento, sin duda conseguido, por situar la organización "Centro Escolar" y los fenómenos relativos a su dirección en la perspectiva de la teoría general de la organización, sin eludir su peculiaridad y diversidad. Se sitúa en la tradición —ya con más de cincuenta años de vida— que trata de integrar los objetivos de la organización (eficacia) con los de las personas (eficiencia), poniendo de manifiesto que sólo a partir de ésta puede conseguirse la primera.

No encontraremos recetas, sino teoría profunda sobre la organización escolar y la actividad directiva. Desarrolla conceptos como "Sistema Social", organización, conductas organizacionales, teoría del rol, toma de decisiones, liderazgo, cambio organizacional, clima...

No es libro de lectura fácil, por su densidad. Sí de enorme atractivo e interés, que recompensan con creces al lector por el esfuerzo realizado.

Ciscar, C. y Uría M. E. (1986): *Organización escolar y acción directiva*. Narcea. Madrid.

La obra que presentamos es un libro de texto destinado a los alumnos de Escuelas Universitarias del Profesorado. Tiene las virtudes y defectos de su destino; pero, sin duda, las primeras desbordan a los segundos. Puede ser un libro útil para los directivos de los Centros en la medida en que trata, de forma concisa, escueta y con una visión integradora, los principales temas de la acción directiva. Sirve, sobre todo, para tener una visión teórica de los mismos, aunque los diversos capítulos se ven acompañados por una serie de actividades que facilitan la reflexión y el aprendizaje. Destaca su bagaje documental, que resulta sugerente.

Husén, Torsten (1986): *La Escuela, a debate. Problemas y futuro*. Narcea. Madrid.

Desde el punto de vista de una concepción de la escuela como "sistema abierto", resulta imprescindible que los directivos de los Centros sepan situarse en la perspectiva de lo que ocurre en el entorno educativo. La presente obra afronta los principales problemas que tiene planteados la educación, sobre todo en la escuela secundaria, sintetizando el debate existente en torno a los mismos. Así presta especial atención a las críticas que hoy recibe la escuela, al debate sobre naturaleza y educación, la función de la escuela en nuestra sociedad, el problema de igualdad de oportunidades, los problemas que plantea la escolarización obligatoria del alumnado, el tema de los "niveles" académicos... Creemos que su lectura puede abrir horizontes interesantes para una adecuada dirección del Centro Escolar.

ÁLVAREZ, M., y otros (1989): *Las Áreas departamentales del Centro Docente.* Popular. Madrid.

Se ha insistido mucho, a lo largo de esta Unidad Temática, en la importancia de que los Equipos Directivos de los Centros Escolares conozcan su organización en la perspectiva estructural y lleven a cabo una acción directiva de carácter sistemático.

El libro que comentamos puede ser de gran ayuda en esa tarea. Efectivamente, nos presenta una radiografía del Centro Escolar desde las principales áreas de actividad, que los autores denominan ÁREAS DEPARTAMENTALES. Todas ellas (Gestión y Organización, Didáctica, Orientación y Docente de Talleres) son analizadas bajo nuevas propuestas para su enfoque, planificación, organización y evaluación; se complementa con el análisis de las funciones de los distintos órganos competentes en las mismas y una bibliografía comentada. En sus páginas se

Bibliografía

ÁLVAREZ, M. (1988): *El Equipo Directivo, recursos técnicos de gestión.* Popular. Madrid.

ÁLVAREZ, M. ET ALTER. (1988); *Organización de la vida escolar.* Consejería de Educación de la C. A. M. Madrid.

BERNAD, Ch. I. (1938): *The functiones of the Executive.* Cambridge, Massachussetts: Harvard. University Press.

CESEM: *Manuales internos de clase.*

CISCAR, C., Y URÍA, M. E. (1986): *Organización escolar y acción directiva.* Narcea. Madrid.

ETZIONI, A. (1964): *Modern Organizations,* Prentice-Hall. Englewood Cliffs, N. J.

DRUCKER, P. (1983): *La Gerencia. Tareas, responsabilidades y prácticas.* El Ateneo. Buenos Aires.

GAIRIN, J. (1988): En varios. *Estrategias para la Innovación didáctica.* Curso Formación Profesorado. UNED. Madrid.

GAIRIN, J. (1989): *Actitudes directivas.* Ponencia al IX Congreso de Pedagogía. Sección III. Actas del Congreso. Alicante.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1986): *Problemas mundiales de la Educación.* Dykinson. Madrid.

GELINIER, O. (1986): *Funciones y tareas de la Dirección General.* Tea. Madrid.

GÓMEZ DACAL, G. (1985): *El centro docente.* Ed. Escuela Española. Madrid.

GONZÁLEZ ANLEO, J. (1985): *El Sistema Educativo español.* Instituto de Estudios Económicos. Madrid.

GRAS, A. (1976): *Sociología de la Educación.* Textos Fundamentales. Narcea. Madrid.

HINTZE, H. J. (1976): *Los controles a nivel de Dirección.* Index. Madrid.

HUSE, E. F., Y BOWDITCH, J. L. (1986): *El comportamiento humano en la Organización.* Deusto. Bilbao.

HUSÉN, TORSTEN (1986): *La Escuela, a debate.* Narcea. Madrid.

ISAACS, D. (1983): *Cómo mejorar la Dirección de los Centros educativos.* Eunsa. Pamplona.

KAUFMAN, R. A. (1985): *Planificación de Sistemas Educativos. Ideas básicas concretas.* Trillas. México. 10.ª ed.

KOONTZ, H., Y O'DONELL, C. (1968): *Principles of Management.* McGraw Hill. New York.

LUCAS ORTUETA, R. de (1979): *La Dirección y la estructura de la Empresa.* Index. Madrid. 5.ª ed.

MAINTZ, R. (1982): *Sociología de la organización.* Alianza. Madrid. 4.ª ed.

M. E. C. (1989: 1): *Libro Blanco de la Reforma del Sistema Educativo.* M. E. C. Servicio de Publicaciones. Madrid.

M. E. C. (1989: 2): *Diseño Curricular Base.* M .E. C. Servicio de Publicaciones. Madrid.

NEWMAN, W. H. (1978): *Programación, organización y control.* Deusto. Bilbao.

OBIN, J. P. (1989): *Le Projet d'Etablissement Scolaire.* En varios. Le Management en Éducation. Actes de l'Université Européen d'Eté. Espagne, France-Portugal. M. A. F. P. E. N. Académie de Toulouse. Toulouse.

OTERO, O. (1974): *La participación en los Centros Educativos.* Cap. 1: *La Empresa Educativa.* E. U. N. S. A. Pamplona.

OWENS, R. O. (1976): *La Escuela como organización.* Santillana. Madrid.

PASCUAL, R. (1988): *La función directiva en el contexto socio-educativo actual.* En varios. La gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco. Narcea. Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (1987): *Organización escolar e Investigación Educativa.* Investigación el la Escuela, n.° 2.

SCHON, D. A. (1971): *Beyond the Stable State.* Temps Smith, Londres.

SIMON, H., Y MARCH, J. C. (1980): *Teoría de la Organización.* Ariel. Barcelona. 3.ª ed.

SEILER, J. (1967): *Sistems Analysis in Organizational Behavior.* Richard D. Irwin and Dorsey Press, Homewood. Illinois.

Actividades

Actividades de aplicación

Reflexión sobre la pregunta: ¿Qué es un Centro Escolar?

Recuerde y reflexione. El Centro Escolar que Usted dirige es un/una...

Reflexión sobre el Centro Escolar como sistema abierto

1) Conteste a las siguientes cuestiones:

— ¿Qué características añade la concepción del Centro Escolar como Sistema Social a la de simple organización?

— Decimos que la escuela es una organización "domesticada" porque no necesita luchar para sobrevivir. ¿Qué consecuencias puede tener esta actitud para los Centros Escolares?.

— Sin duda, las transformaciones producidas en el mundo de la comunicación tienen consecuencias para la actividad educativa. ¿Podría definir cómo debiera afectar este hecho a la función docente?

2) Consulte y reflexione

Lea las págs. 93/97 del Libro Blanco (M. E. C., 1: 1989). En ellas se habla de la calidad de la educación. ¿Qué aspectos le suscitan mayor interés? ¿Qué retos cree que plantea a su Centro? ¿Qué problemas nos esperan en este ámbito? ¿Ve alguna línea de trabajo en su Centro para mejorar la calidad de la educación?.

Reflexión sobre "la persona en la organización"

1) ¿Qué le sugiere el siguiente texto de Huse/Bowditch (1986: 231), parafraseando a Liker, después de lo que hemos visto en el tema?

   "Uno de los conceptos fundamentales de Liker es el de las "relaciones de apoyo"... El trabajador debe sentirse deseado, necesario e importante. El Director debe comprender las esperanzas de los dirigidos y saber cómo es percibido por éstos. La sensación de apoyo es la clave de la fuerte motivación en un grupo de trabajo.... Una organización funcionará mejor cuando los trabajadores actúen no como individuos, sino como miembros de grupos de trabajo extremadamente eficientes con altos objetivos de actuación."

2) Comente el texto de Seiler citado en la pág. 53.

Reflexión sobre la actividad directiva

1) Recuerde tres conceptos importantes: **OFICIO, ROL, LIDERAZGO**.

   EXPLIQUE por qué no son tres actividades diferentes, sino dimensiones de la misma realidad.

2) Relacione, mediante una flecha, los siguientes pares de palabras:

OFICIO	SISTEMA RELACIONAL
ROL	ADECUACIÓN ENTORNO
LIDERAZGO	ESTRUCTURA

3) Sitúe adecuadamente en el segundo cuadro los conceptos que, probablemente, no lo estén en el primero.

TAREAS DIRECTIVAS	CONCEPCION ORGANIZACION	AMBITO DE ACTUACION
OFICIO	ORGANIZACION MAQUINA	ADECUACION ENTORNO
ROL	SISTEMA SOCIAL	ESTRUCTURA
LIDERAZGO	UNIVERSO PERSONAL	SISTEMA RELAC.

TAREAS DIRECTIVAS	CONCEPCION ORGANIZACION	AMBITO DE ACTUACION
OFICIO		
ROL		
LIDERAZGO		

En un sentido amplio, el rol y el liderazgo ¿pueden considerarse también "OFICIO"?.

Reflexión sobre cambio educativo y liderazgo de la Dirección

1) En nuestro tema hemos hecho dos afirmaciones aparentemente contradictorias: "El protagonista del cambio... es el Centro Escolar en su conjunto" y "El cambio organizacional no implica necesariamente afrontar una renovación global y simultánea en todos los campos".

2) Comente la expresión "la escuela es una organización domesticada".

3) En la página 92 aparecen citas de Schon y Santos Guerra:

   a) Comente la frase de Schon. ¿Podría poner algún ejemplo?

   b) ¿Se desprende de la frase de Santos Guerra la necesidad del enfoque sistémico de la organización? ¿Por qué? Razone la respuesta.

5) En referencia al diagrama número 13 comente por qué el "camino directo del cambio" resulta incorrecto.

6) ¿Qué valor le da a la apreciación hecha sobre el camino del cambio: "la participación en los procesos de cambio no puede utilizarse como un truco"?

Actividades de desarrollo

Introducción del tema ¿qué es un Centro Escolar?

1) Elija entre las siguientes palabras las que en su opinión definen mejor el Centro Escolar. Subráyelas. Puede poner alguna otra.

Empresa	Organismo
Comunidad	Sistema Social
Organización	Institución
Estructura	Burocracia
_____	Sociedad
_____	_____

2) Seguramente todas las respuestas son correctas desde algún punto de vista, pero cuando reflexionamos sobre nuestros Centros, en tanto que Directivos, nos interesa destacar el valor definitorio de las palabras ORGANIZACIÓN y SISTEMA SOCIAL.

   ¿Podría decir brevemente qué le sugieren?

   ¿Cuáles son sus características principales?

Expóngalas en los apartados de la izquierda de un cuadro semejante al que le presentamos:

	OPINION PERSONAL	OPINION DEL GRUPO	PROPUESTA DEL TEXTO
ORGANIZACION			
SISTEMA SOCIAL			
COMUNIDAD			

3) Los participantes se reunirán en pequeños grupos para contrastar opiniones. Llegarán a síntesis que se escribirán en los espacios centrales.

4) Una vez escuchada la propuesta teórica que hace el texto, se escribirá en los espacios de la derecha, procediéndose a un debate comparativo de los tres tipos de opiniones.

El Centro Escolar como sistema abierto. Actividad de reflexión sobre algunos "inputs" del Centro Escolar

Para realizar esta actividad los participantes se dirigirán en grupos de cinco/seis personas. Cada grupo elegirá alguno de los tres temas propuestos (políticas, cambios que se producen en los sistemas educativos, qué son los resultados escolares, etc.).

Una vez hecho esto, se procederá como sigue:

1) **Reflexión personal.** Cada participante escribirá en una carátula parecida a la que se ofrece aquello que piensa sobre el tema elegido.

Fines, cambios, resultados de la organización escolar...

1	
2	
3	
4	
5	

2) **Reflexión de grupo**. Durante unos minutos los participantes, dividido en grupos, pondrán en común su visión particular. Después del debate escribirán en una carátula parecida a la anterior las conclusiones del grupo.

3) A continuación se pueden entregar a los participantes breves documentos nacionales o internacionales en los que queden definidos los temas trados (para los cambios, tendencias en los sistemas educativos actuales, así como para las estrategias de la reforma, pueden servir los resúmenes expuestos en el texto). Los grupos los leerán, reinterpretando, a la luz de los documentos, sus opiniones anteriores.

4) Si se viera conveniente, podrían exponerse públicamente el conjunto de conclusiones.

Percepción de conductas esperadas y observadas (roles) en la organización (La persona en la organización)

Usted es miembro de un Equipo Directivo de un Centro Escolar. A buen seguro que muchas veces se desespera por las conductas que observa en los miembros de los diferentes colectivos de su comunidad educativa.

Por esta razón puede ser importante que se detenga a pensar un momento qué se espera de un "buen profesor" o de un "buen alumno", de un "buen padre". Volvamos al caso práctico inicial:

1) ¿Qué conductas cree que se debieran esperar de los profesores, de los padres, de los alumnos ante el problema de las bajas calificaciones? Exponga varias.
2) Trate también de plasmar las conductas que se observan realmente en cada uno de los colectivos.
3) Intente ahora ver las discrepancias existentes entre las conductas esperadas por usted y las que realmente observa. Expóngalas también por escrito.

   ¿Por qué cree usted que se producen esas discrepancias? ¿Cree usted que estaría en sus manos hacer algo por disminuirlas? ¿Qué tipo de soluciones se le ocurren?
4) La actividad terminará con un debate que intente explicar, a la luz de lo expuesto en el tema, los fenómenos de discrepancias de conducta observados.

Descubrimiento de la función directiva

¿Qué es dirigir?

1) Actividades sobre los documentos: se proporciona una serie de documentos de diversa índole: definiciones, clasificación de tareas, diagramas, gráficos, esquemas, etc., sobre las actividades directivas. (ver dossier de documentos)

Con carácter previo a la exposición, los participantes, en pequeños grupos, harán un esfuerzo por:

— Seleccionar aquellas propuestas que les parezcan más interesantes.

— Agrupar los elementos que sean comunes a las diversas concepcione y anotar los elementos diferenciadores.

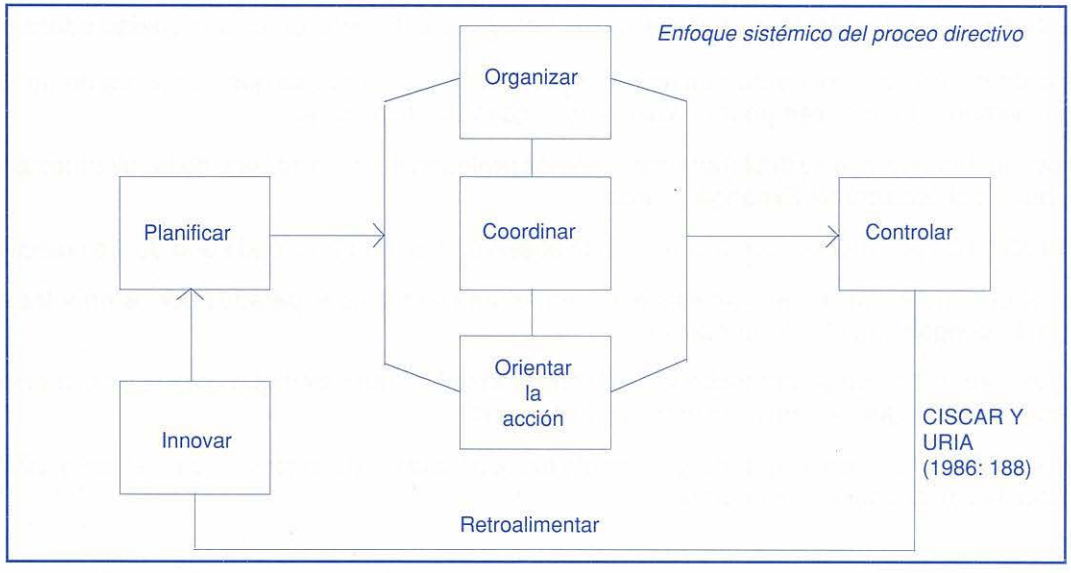
— Llegar a aquella síntesis de elementos que, a su juicio, reflejen mejor el quehacer de un directivo.

Una vez realizada esta tarea, se puede dar paso a la exposición de las síntesis obtenidas. Posteriormente se expondrá el breve contenido del texto, dando lugar a un debate comparativo entre este último y las aportaciones de los grupos.

2) Actividad a partir del ejercicio directivo de los participantes.

Se propone la misma actividad, teniendo en este caso como base de análisis la propia experiencia de los participantes y no los documentos proporcionados.

Dossier de documentos



Funciones de la Dirección:

— Cumplir con la finalidad y misión específica de la Institución.

— Hacer que el trabajo sea productivo y que el trabajador se realice.

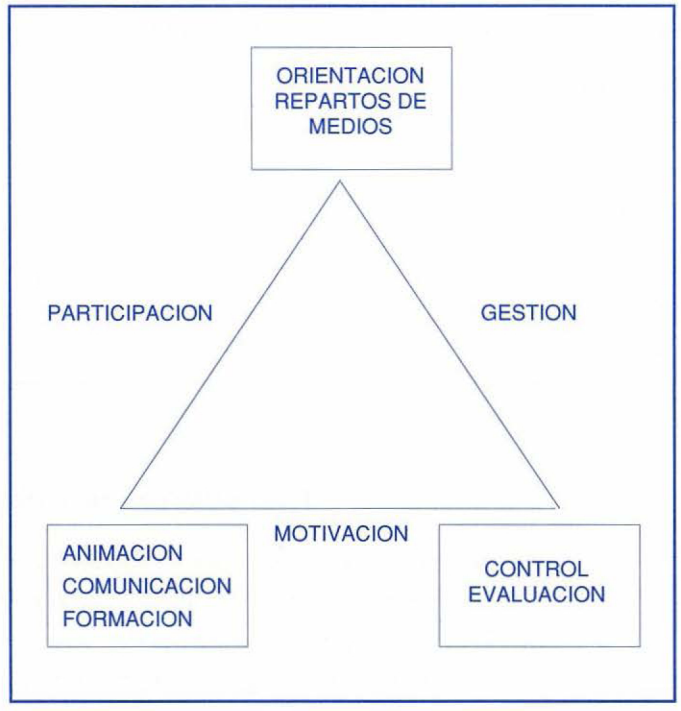
— Dirigir los impactos sociales y las responsabilidades derivadas DRUCKER.

TAREAS DE LA DIRECCION

- Planificar
- Organizar
- Dirigir
- Asegurar aporte de recursos
- Controlar

KOONZ Y O'DONNELL

Dirigir es un ciclo de actividades que comienza y termina en la toma de decisiones



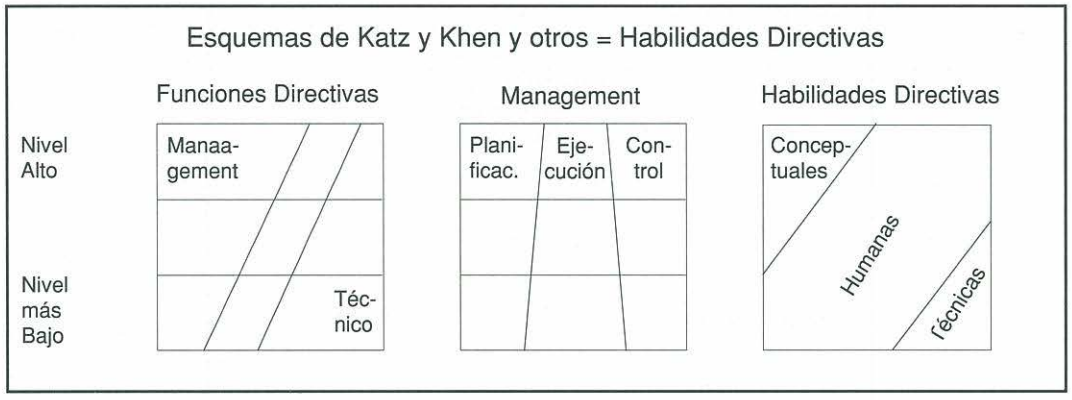
"Dirigir es ser guía, conducción y control de los esfuerzos de un grupo de individuos hacia un objetivo común". NEWMAN

METODO ADIZES

(Claves de la Dirección)

— Producción.
— Administración.
— Integración.
— Innovación.

De hecho, el Equipo Directivo de una organización educativa —como cualquier otra organización de trabajo— debe coordinar el trabajo de un equipo humano o de varios con el fin de llevar la empresa educativa de un punto A a un punto B, siendo por definición B mejor que A. Conocemos el punto A cuando analizamos la situación actual de ese Centro Educativo. Conocemos el punto B cuando fijamos un conjunto de objetivos para ese mismo Centro, a lograr en un tiempo determinado —a corto, a medio o a largo plazo—. Se pueden utilizar estilos y métodos diferentes para ir de A a B. (O. Otero, 1474; pág. 125).



Dirigir es:

- Obtener resultados de otros
- Ser responsable de lo que otros hacen

GELINIER

Tareas básicas de la Dirección

1) Resolver problemas (obtener resultados): Eficacia.
2) Establecer sistemas (administrar, sistematizar).
3) Ser emprendedores (agentes de cambio): Liderazgo.
4) Ser integradores de personas (formar equipo).

JUAN SALMERÓN

Actividad orientada a reflexionar sobre las actividades de los órganos de Gobierno y Dirección en un Centro Escolar

1) Los participantes releerán el caso "Una Historia Real".
2) Reunidos en grupos de cinco o seis personas:
   a) Procurarán describir las acciones que realizan:
      — Los alumnos.
      — Los padres: A. P. A. y representantes del Consejo Escolar.
      — Los profesores y el Claustro.
      — El Equipo Directivo.
      — El Consejo Escolar

b) Intentarán dilucidar a qué ámbito de competencias y funciones corresponden esas acciones (se pueden consultar las páginas sobre los elementos de la estructura del Centro Escolar).

c) Se interrogarán sobre si el Equipo Directivo:

—Asume su autoridad y en qué momentos.

—Asume responsabilidades o actúa según un modelo de "laisseaizfaire".

—Actúa con cierta sistematicidad.

d) Valorarán:

— La actuación del Equipo Directivo. Sus aspectos positivos y también sus limitaciones.

— Los resultados del proceso.

3) Reunidos en gran grupo, los relatores expondrán las conclusiones, pudiendo dar lugar a un debate.

Actividad orientada a mejorar la capacidad de dirigir sistemáticamente (Estructura)

La presente actividad es susceptible de ser realizada individualmente o en grupo. De serlo en grupo, convendría dividir a los participantes por niveles. El ejercicio parte de un supuesto propio de EE. MM., pero no será difícil encontrar otro aplicable a la E. G. B. Tienen como objetivo mejorar sus destrezas en el desarrollo del proceso directivo.

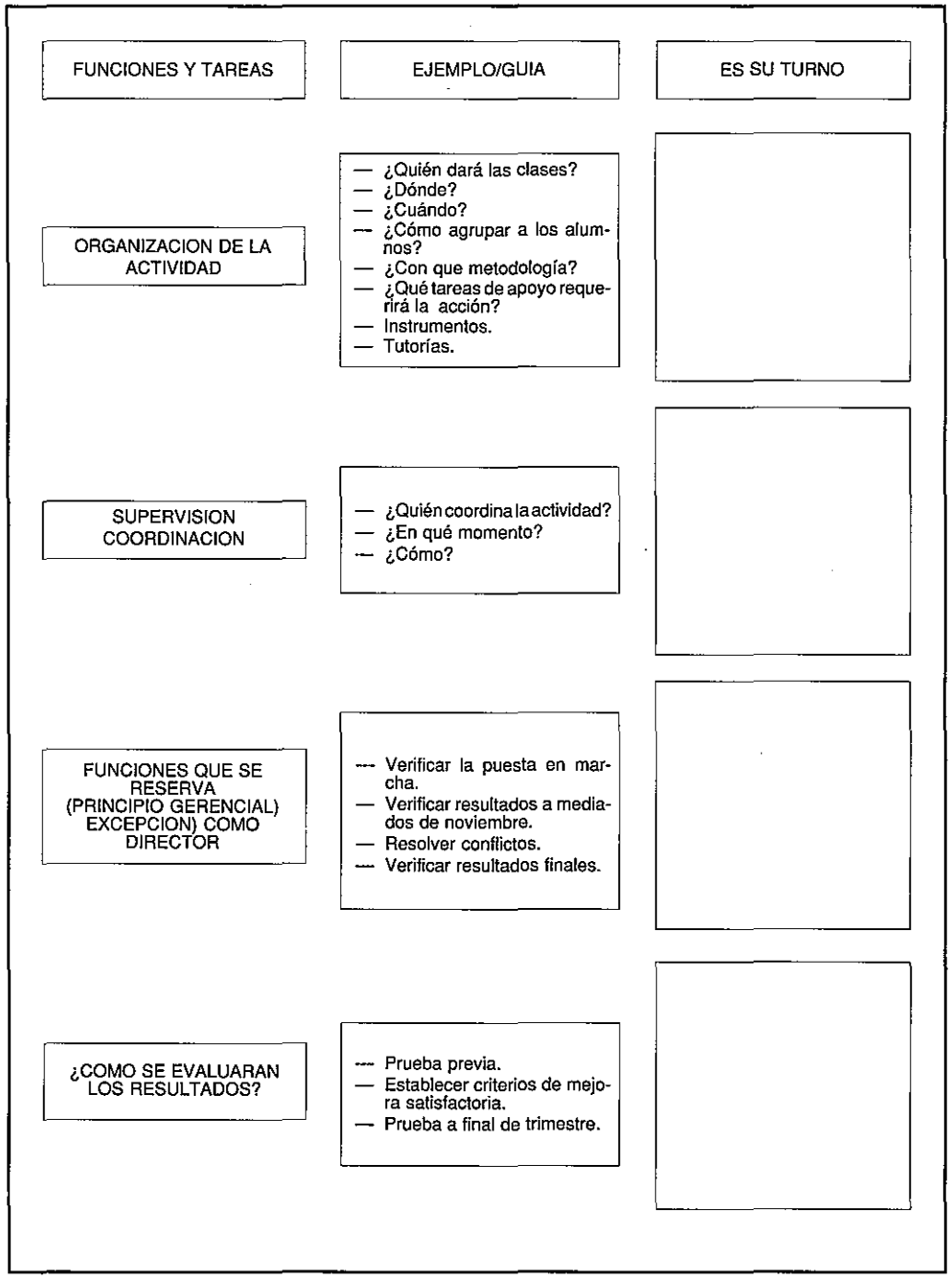
Supuesto

Estamos a comienzos del mes de septiembre. Al final del curso anterior, usted ha llegado al convencimiento de que las horas de repaso y recuperación, especialmente en Matemáticas, han funcionado en su Centro con graves deficiencias. Esto le preocupa porque los alumnos, sobre todo los menos aventajados, se privan de buen instrumento de recuperación y mejora. Le preocupa también porque, si su Centro no sabe responder a este pequeño reto, ¿cómo podrá afrontar otros más grandes como los desarrollos curriculares? Usted está decidido a mejorar la situación. ¿Qué haría?

1. Exponga brevemente los pasos a dar teniendo en cuenta el proceso directivo.
2. A continuación se le ofrece un modelo útil para desarrollar el proceso de organización. Parta del siguiente OBJETIVO:

> Conseguir que los alumnos de Primero con problemas en Matemáticas aprovechen las clases de repaso para conseguir los niveles establecidos.

FUNCIONES Y TAREAS	EJEMPLO/GUIA	ES SU TURNO
DIAGNOSTICO DEL PROBLEMA	Analice las causas del fracaso de esas horas en su centro. — Causas debidas a la organización. — Causas relacionadas con el profesorado. — Causas relacionadas con el alumno. — Otras.	
CONCRECON DE OBJETIVOS	Los alumnos con deficiencias en sus capacidades operacionales, deberán estar en condiciones de seguir el 1.° de B. U. P., al final del Primer Trimestre.	
ELECCION DE ALTERNATIVAS POSIBLES	— Organizar los grupos de 1.° de tal forma que todos tengan libre una hora par que puedan asistir a una clase de matemáticas. — Poner todas las clases de matemáticas a la misma hora y hacer un grupo con los más rezagados. — Otras.	
ACTIVIDADES PREVIAS A REALIZAR PARA CONSEGUIR EL EXITO	— Respecto a los alumnos. — Respecto a los padres. — Respecto al Seminario de Matemáticas. — Respecto al Claustro. — Respecto a la Inspección.	


FUNCIONES Y TAREAS
EJEMPLO/GUIA
ES SU TURNO
ORGANIZACION DE LA ACTIVIDAD
— ¿Quién dará las clases?
— ¿Dónde?
— ¿Cuándo?
— ¿Cómo agrupar a los alumnos?
— ¿Con que metodología?
— ¿Qué tareas de apoyo requerirá la acción?
— Instrumentos.
— Tutorías.
SUPERVISION COORDINACION
— ¿Quién coordina la actividad?
— ¿En qué momento?
— ¿Cómo?
FUNCIONES QUE SE RESERVA (PRINCIPIO GERENCIAL) EXCEPCION) COMO DIRECTOR
— Verificar la puesta en marcha.
— Verificar resultados a mediados de noviembre.
— Resolver conflictos.
— Verificar resultados finales.
¿COMO SE EVALUARAN LOS RESULTADOS?
— Prueba previa.
— Establecer criterios de mejora satisfactoria.
— Prueba a final de trimestre.

Reflexión sobre el rol de la Dirección. "Estrés de rol"

La presente actividad consiste en una breve reflexión sobre su situación personal en el ejercicio del cargo directivo.

Es de sobra conocido que muchos miembros de los actuales Equipos Directivos escolares españoles no se encuentran cómodos en sus respectivos cargos. Quizá se encuentre usted entre ellos. Debe tener en cuenta que no es un problema exclusivo de los directivos de centros: es común a muchos trabajadores, y, sobre todo, a muchos directivos de las organizaciones más diversas.

Los psicólogos de la organización han tratado de indagar sobre las causas y tipología de ese malestar, de esa insatisfacción. Entre otras muchas cuestiones, han trabajado la hipótesis de que pueda existir inadecuación entre la persona y el rol (papel en el ejercicio del cargo) que desempeña. Así han llegado a ciertas conclusiones de interés como las que siguen:

— Muchas veces no están claras las exigencias que la organización impone al trabajador o directivo; no está claro lo que de él se espera. Nos encontramos entonces ante una situación de "AMBIGÜEDAD DE ROL".

— En ocasiones, la organización impone el desempeño de papeles que pueden llegar a ser incompatibles e, incluso, contradictorios. Cuando esto ocurre, el directivo afronta un "CONFLICTO DE ROLES".

— También le puede ocurrir que las exigencias sean excesivas, que las cargas no estén bien distribuidas, que haya demasiados frentes abiertos o que los medios puestos a su disposición no sean los necesarios. Esta situación de agobio se ha denominado "SOBRECARGA DE ROL".

— No es infrecuente que el directivo no sepa o sea capaz de afrontar y desarrollar su papel con el suficiente éxito. Esto ocurre, entre otras razones, por falta de experiencia, formación, adiestramiento, etc. Esta situación se ha dado en llamar "Incompetencia de rol".

Cuando un trabajador se ve afectado por una o varias de estas situaciones, dicen los psicólogos que soporta un "Estrés de rol".

Sería interesante que al grupo de directivos que realizamos el curso se nos aplicara el cuestionario E. L. E. (1) sobre estrés de Rol del Departamento de Ecopsicología y Personalidad de la U. A. M. Nos ayudaría a interpretar nuestra situación personal en nuestro cargo.

De no ser posible, realicemos, al menos, el siguiente ejercicio:

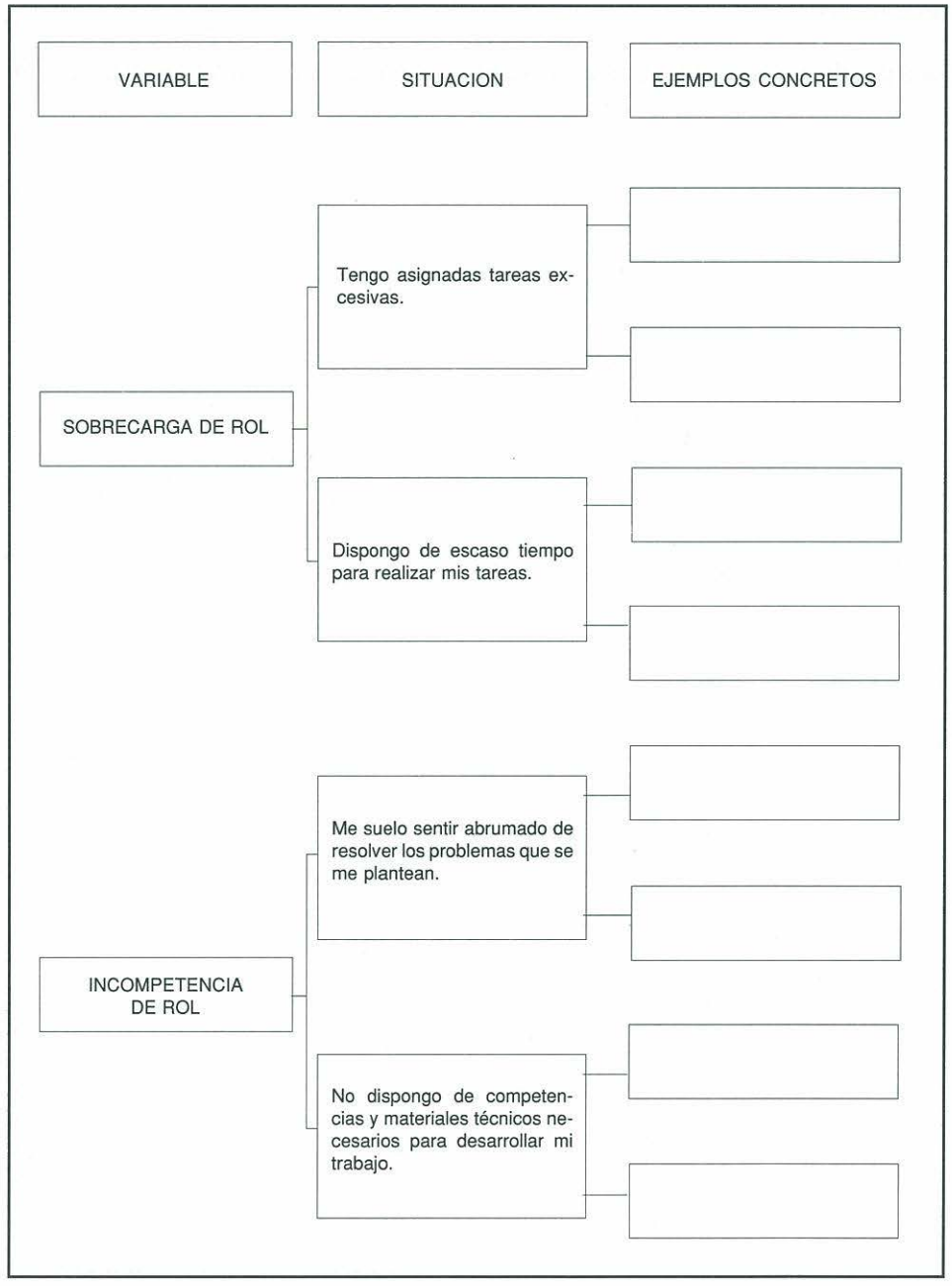
1) Sobre cada una de las variables de estrés descritas, hemos elegido, con la ayuda del mencionado E. L. E. (1), dos situaciones posibles en las que usted puede encontrarse (véase panel adjunto).

2) A la derecha del panel se le ofrecen dos espacios en blanco por cada situación, con objeto de que usted las rellene con, al menos, dos ejemplos de su vida real.

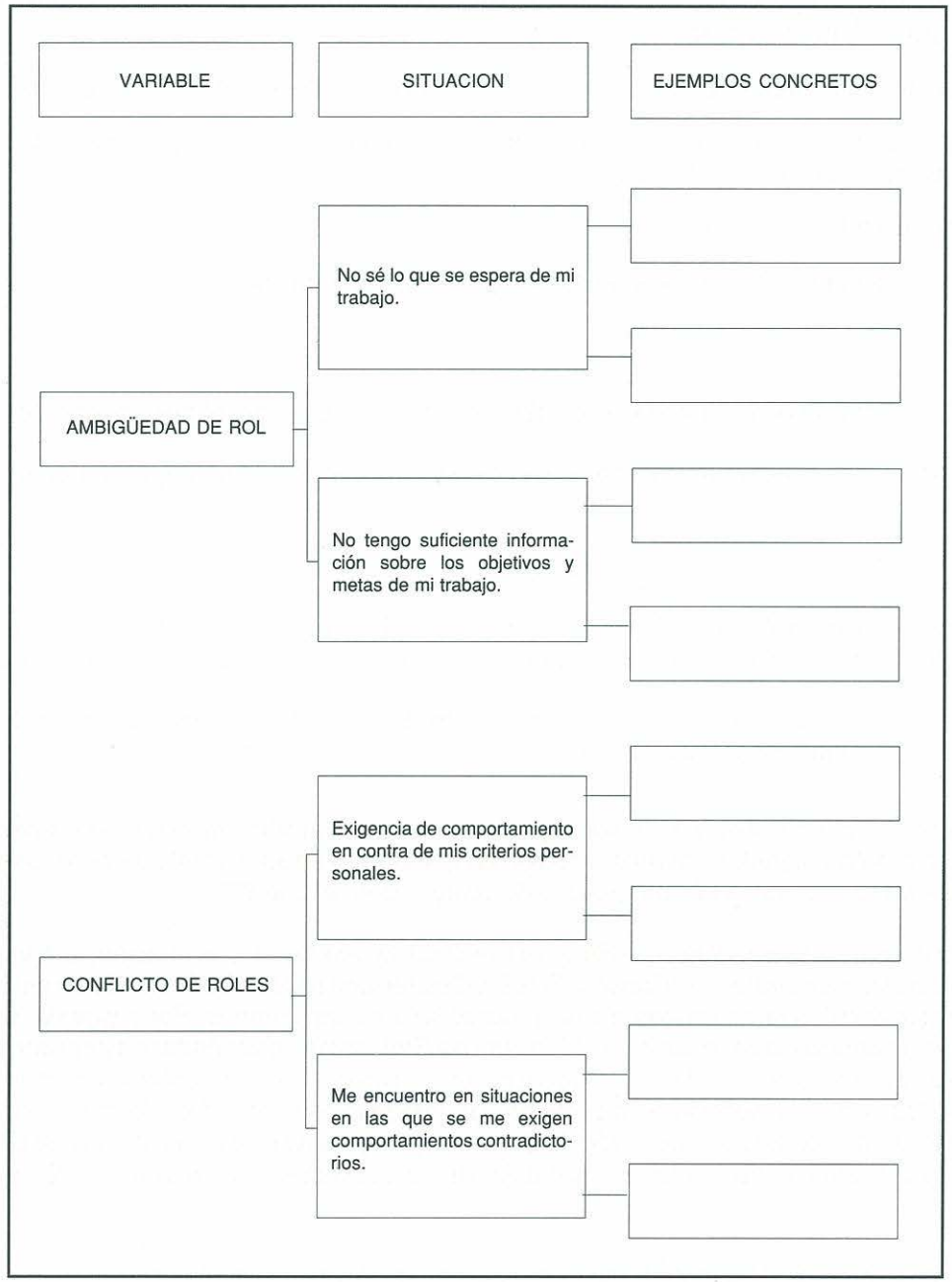
3) Se pretende con ello que usted reflexione sobre si se encuentra seriamente inmerso en alguna de las circunstancias descritas.

4) De ser así, ¿qué puede hacer usted para salir de esa situación? Esta última reflexión puede dar lugar a un debate en grupo.

Panel sobre "Stress de Rol"



Panel sobre "Stress de Rol"



Actividad orientada a sensibilizar a los participantes sobre diversos roles interpretados en el Centro Escolar. Role-Playing

Con la presente actividad pretendemos que los participantes consigan en algún grado los siguientes objetivos:

— Los participantes se harán más capaces de empatizar (ponerse en su lugar) con los distintos colectivos (subsistemas) de su comunidad educativa.

— Mejorará su capacidad de integración.

— Mejorará su capacidad de analizar conductas integradoras y obstructoras.

PRIMERA PARTE

Consistirá en la realización de un Role-Playing sobre el caso que se expondrá posteriormente.

Para la realización de la actividad los participantes se dividirán en dos grupos fundamentales: actores y observadores.

Los actores

Tendrán como misión desarrollar la sesión propuesta de Consejo Escolar. Entre ellos habrá, al menos, un miembro que asuma el rol de Director, otro el de Jefe de Estudios, tres padres, tres profesores y tres alumnos.

La sesión, que durará treinta minutos, tendrá como objeto discutir el tercer punto del orden del día del Consejo Escolar del I. B. "X" que se refiere al siguiente caso:

> *"En el mencionado Centro ha tenido lugar la primera evaluación y el índice de suspensos supera el 50% asignatura/alumno. Todavía en ese Centro no es normal que se revisen los resultados escolares en el Consejo Escolar (estamos en el año 87).*
>
> *Los padres (representantes del APA en el Consejo) exigen toda la información pertinente y que el problema se trate en el Consejo Escolar. Quieren una especial referencia a un profesor de Matemáticas que ha llegado a suspender al 80% de los alumnos. Por supuesto, se ha creado un considerable revuelo en el Claustro de Profesores, resistiéndose a acceder a los deseos de los padres; esto ha provocado que la Directora haya hecho las pertinentes consultas con la Inspección. Lógicamente, las informaciones (sin duda lo más escuetas posible) se han puesto a disposición de los consejeros y se ha incluido el tema en el Orden del Día. Se trata ahora de hacer una valoración de los resultados escolares de este trimestre."*

Otras referencias de interés al repartir los papeles de los actores son las siguientes:

a) La Directora, que es nueva, tiene mucho interés en mejorar el Centro; quiere establecer una buena relación con los padres (al menos para que no haya conflictos). Esto no resulta fácil de conseguir; aunque ha sido apoyada también por los padres en su elección, las relaciones del Claustro y padres no eran tradicionalmente buenas.

Además, la Directora acaba de realizar nuestro curso y ha sacado las siguientes conclusiones:

— Que en la raíz de muchos conflictos se encuentra la falta de reciprocidad entre lo que organización e individuo se exigen y aportan mutuamente. También que la concurrencia de roles es fuente de inagotable conflictos.

— Que para que en un Centro haya un cierto clima y el trabajo sea productivo es preciso encontrar un equilibrio tanto interno (entre los subsistemas) como externo; equilibrio que no es ausencia de conflictos, sino resolución positiva de los mismos.

— Que su tarea como Directora consiste en integrar a su organización. Sabe que esto no es fácil, que sólo se consigue a medio plazo y que instrumentos fundamentales para ello son el trabajo en común y la realización de proyectos.

b) Los padres tienen, lógicamente, mucho interés en que el Centro "funcione". Sin embargo, su concepción del funcionamiento puede diferir mucho de lo que piensan los profesores y sobre todo el Equipo Directivo. En su interés por que mejore el Centro actúan a "golpe de reivindicación" y, dentro de esta perspectiva, con cierta anarquía. Los consejeros "padres"" pertenecen a un A. P. A. que está asociada a otras de la zona; en estos momentos hay la "consigna" de que se pidan y revisen los resultados escolares. En su poder existen estadísticas comparativas de los resultados de los Institutos de la zona.

c) Entre los representantes de los profesores hay diversas tendencias. Uno de ellos considera razonable que los padres pidan los resultados y que se examinen en el Consejo; también le parece excesivo el número de suspensos. El resto, con matices, consideran que la razón de tanto suspenso es que los chicos no "llegan", no vienen bien preparados y, además, es la primera evaluación. Consideran que la solicitud de los padres es una intromisión, por más que pueda ser legal. Uno de los profesores está especialmente "quemado": se considera un profesor competente y honesto y, por tanto, exigente. Suspende mucho.

Los observadores

Los observadores se dividirán en dos grupos, realizando tareas especializadas:

Grupo "A"

Compuesto, al menos, por ocho personas, se dedicarán a tomar notas sobre una matriz de percepción de roles (ampliada) siguiendo el modelo que se adjunta.

— Cuatro de ellos se centrarán en las conductas esperadas por cada grupo respecto de los demás.

— Otros cuatro lo harán sobre las conductas verdaderamente observadas.

Grupo "B"

Otro grupo de observadores se dedicará a analizar las actuaciones de la Directora desde las siguientes perspectivas:

— Si mantiene conductas defensivas (documento 1).

— Si mantiene conductas de apoyo (documento 1).

— Si mantiene conductas integradoras (documento 2).

— Si aporta pautas de actuación eficaces para resolver los problemas a medio plazo (análisis correcto de las situaciones, pautas de trabajo, proyectos en común etc.).

Nota: Los actores quizá no deban conocer las tareas de observación.

SEGUNDA PARTE

Una vez realizado el "rol-playing" y hechas las observaciones reseñadas, se realizarán las actividades siguientes:

Tanto el grupo "A" de observadores como el "B" harán público el resultado de sus notas. Primero lo hará el "A", poniendo especial interés entre las consultas esperadas y observadas. Dará lugar a un breve debate. El grupo "B" insistirá en analizar la corrección o no de las posturas de los directivos, desde la perspectiva de la integración de la comunidad escolar. Igualmente, su intervención dará lugar a un breve debate.

MATRIZ DE PERCEPCION

(documento 1)

SOBRE / DE	DIRECCION	TRABAJA-DORES (PROFESO-RES)	PADRES	ALUMNOS
DIRECCION (Equipo Directivo)				
TRABAJADORES (PROFESORES)				
PADRES				
ALUMNOS				

CONDUCTAS DEFENSIVAS (BARRERAS)		CONDUCTAS DE APOYO (APERTURA)
EVALUACION (Emitir juicios o críticas, calificar rechazar, etc.)		DESCRIPCION (Describir los hechos y las razones de sus causas)
DESINTERES (Mostrar despreocupación por los sentimientos del oyente)		EMPATIA (Sentir "con el otro", captar sus sentimientos)
MANIPULACION Y CONTROL (Persuación control en la conducta del otro)		COLABORACION (Aceptación de las ideas del otro para solucionar el problema)
SUPERIORIDAD (Mostrarse superior en inteligencia, capacidad, poder, etc.)		IGUALDAD (Relación basada en la confianza mutua)
IMPOSICION		PARTICIPACION (Disposición a cooperar con el otro en el problema)
ESTRATEGIA (Mantener motivaciones ocultas, retener información)		ESPONTANEIDAD (Franqueza, sinceridad)

ANALISIS DE LA CONDUCTA DEL DIRECTOR EN EL GRUPO. INSTRUMENTO "2" PARA EL OBSERVADOR

Capacidad para escuchar a los demás de una forma comprensiva.

Desarrollo constructivo de ideas apuntadas por otros miembros.

Confianza en los demás.

Reacción ante comentarios que se hacen de mi conducta en el grupo.

Percepción de los sentimientos ajenos.

Grado de comprensión de mis propios motivos de actuación.

Reacción ante los conflictos y antagonismos en el grupo.

Actividad orientada a reflexionar sobre las capacidades directivas para producir el cambio

Ya conocemos con cierta profundidad el caso "Una historia real" (si no se ha utilizado como recurso didáctico hasta ahora, habrá de ser leído con cierto detenimiento y profundidad). Es posible, no obstante, que aún pueda seguir ayudándonos en nuestra reflexión sobre la renovación escolar y la incidencia que en ella tiene la acción directiva. Efectivamente, es una historia de renovación y mejora en un Centro Escolar.

Sin menospreciar el esfuerzo que realiza toda la comunidad educativa, tratemos ahora de fijarnos en la actividad directiva.

Para ello, los participantes, como otras veces, se reunirán en pequeños grupos. Estos intentarán valorar hasta qué punto:

— El Equipo Directivo asume el rol de "promotor del cambio" o liderazgo.

— Se mantienen las condiciones para el cambio descritas anteriormente (¿qué cambiar?).

— Los pasos señalados en el diagrama n.° 11 (camino correcto del cambio) se han producido en nuestro caso.

— El Equipo Directivo actúa correctamente desde esa perspectiva.

De nuevo en gran grupo, los relatores de cada equipo expondrán las conclusiones de los mismos, dando lugar a un debate. Procuraremos destacar en el mismo las claves del cambio emprendido: origen, problemas, mecanismos empleados, resultados, etc.

Ministerio de Educación y Ciencia

Subdirección General
de Formación del Profesorado

Curso de formación para equipos directivos

2

Unidad temática

Planteamientos institucionales en los Centros educativos

Curso de Formación para Equipos Directivos

Planteamientos institucionales en los Centros Educativos

Autor: Joaquín Gairín Sallán

Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

Subdirección General de Formación del Profesorado

N. I. P. O.: 176-91-015-1
I. S. B. N.: 84-369-1923-8
Depósito legal: M-4233-1991
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Índice

Páginas

Presentación de la Unidad Temática

Introducción 7

Esquema de contenido 11

Situaciones prácticas 13

Elementos de reflexión 17

Desarrollo de la Unidad Temática

1. Escuela y planteamientos institucionales 21

- La escuela como organización formal 21
- La escuela como una organización de difícil gestión 23
- La necesidad de planteamientos institucionales 24

2. Planteamientos institucionales en los Centros Educativos 27

- Condicionantes generales a la organización de las instituciones educativas 27
- Condicionantes específicos en relación con los planteamientos institucionales 32
- Documentos configuradores de la propuesta educativa de una institución escolar 35
- La función directiva y los planteamientos institucionales 40

3. Planteamientos institucionales a medio-largo plazo 45

- El Proyecto Educativo de Centro 45
- El Proyecto Curricular de Centro 57
- El Reglamento de Régimen Interior 64

4. Planteamientos institucionales a corto plazo 73

- La Programación General del Centro 73
- Estructura interna de un plan de actuación 81

Páginas

- El Presupuesto 85
- La Memoria 91

5. Posibilidades y realidades de los planteamientos institucionales 103

- La elaboración, seguimiento y evaluación de los documentos de gestión institucional 103
- El seguimiento y evaluación de los documentos de gestión institucional 109
- Problemáticas relativas a los planteamientos institucionales 115

Problemáticas intrínsecas 115

Problemáticas operativas 116

Bibliografía

Bibliografía comentada 121

Bibliografía citada y de ampliación 123

Actividades

Actividades de aplicación 129

Actividades de desarrollo y profundización 133

Anexos

I. Elementos de una guía práctica para la elaboración, modificación y actualización de los objetivos del P. E. C. 137

II. Marco legal del R. R. I. y propuesta de modelos 141

III. Extractos de planes anuales 147

IV. Hojas estándar e información referida al Presupuesto 153

Presentación de la unidad temática

Introducción

La evidencia de que las escuelas son diferentes ha quedado constatada en la primera unidad temática. Entornos diferentes, estructuras y formas de funcionamiento distintas generan una multiplicidad de respuestas que justifican, en cualquier análisis sobre las instituciones educativas, la necesidad de acudir a estudios diferenciales. Pero las diferencias no sólo se pueden analizar desde la perspectiva sincrónica, también puede hacerse desde la diacrónica.

La consideración temporal nos permite diferenciar dos modelos antagónicos de instituciones educativas: ***la escuela dependiente y la escuela autónoma.*** *La escuela dependiente no tiene entidad propia y se organiza en función de planteamientos generales, muchas veces ajenos a los intereses específicos de cada Comunidad Educativa. Habitualmente se sitúa en la base de sistemas escolares organizados bajo estructuras fuertemente verticalistas, en donde las decisiones sobre cómo han de funcionar las escuelas, qué, cuándo, cómo y quién ha de desarrollar el currículum vienen ya establecidas (de una forma autocrática o democrática) desde los niveles superiores. Las diferencias entre las escuelas se establecen, en este caso, a partir de los márgenes de interpretación que permite la normativa.*

El papel de la Administración educativa en una ***escuela dependiente*** *se centra en la elaboración de normas y en la verificación de su cumplimiento, considerando que el funcionamiento eficaz se garantiza con la existencia y respeto de las normas establecidas. El modelo de profesor deseable es el de "reproductor", que desarrolla la parte del currículum que le corresponde, que no precisa de la coordinación con otros compañeros por cuanto la unidad de acción viene establecida desde arriba por la separación de funciones que se hace, y que tiene un alto individualismo. La participación de los padres/madres y del alumnado no tienen sentido a nivel de Centro y, si se da, se centra en procesos de información.*

El Centro Educativo autónomo, por el contrario, puede establecer sus propios planteamientos en razón de su propio contexto, de su historia institucional y de su cultura organizativa. Su identidad queda así ligada a su capacidad y sensibilidad para analizar la realidad y para dar respuesta a las demandas e inquietudes existentes.

Un Sistema Escolar que reconoce una alta autonomía institucional convierte a la Administración educativa en un órgano coordinador de actuaciones, impulsor de propuestas y, en todo caso, garante de la unidad del sistema a partir de planteamientos mínimos y consensuados.

La Comunidad Educativa debe establecer sus propios planteamientos, cuando se trata de una escuela autónoma. El reconocimiento de las responsabilidades educativas que ello supone (padres/madres, profesorado, alumnado e institución en lo que les corresponda) obliga a establecer vías operativas de actuación y a delimitar funciones entre los diferentes protagonistas. Los roles personales cambian y se justifica la necesidad de una evaluación interna, que no ha de excluir la evaluación externa.

Frente a un profesor individual se precisa ahora de un profesional colaborador y cooperador, que sea capaz de establecer, en diálogo con sus compañeros, los criterios comunes y los campos de actuación individual.

La nueva perspectiva también cambia el modelo y el estilo de dirección. Si en una escuela dependiente la dirección era autocrática y con funciones burócratas, de transmisión y de control, ahora se precisa de una dirección participativa, impulsora y coordinadora de actuaciones, que proporcione soporte técnico y que intervenga en la solución de conflictos.

En el binomio de modelos planteados, ¿dónde se encuentran nuestros Centros Educativos? Pensamos que se está pasando de una escuela dependiente a una escuela cada vez más autónoma. La existencia de Consejos Escolares, la elección de cargos directivos, la progresiva autonomía económica y la posibilidad de incidir en el calendario y horario escolar justifican ampliamente esa afirmación.

La necesidad de definir los planteamientos institucionales es una exigencia de todo Centro Educativo que debe regular su autonomía. Se hace necesario delimitar, en este caso, lo que queremos conseguir, la forma como lo conseguiremos y los indicadores de que lo hemos conseguido. El análisis del contexto inmediato y mediato se hace igualmente necesario como elemento de partida, como marco y como referente.

La Unidad Temática II que presentamos parte de los supuestos anteriores. A las reflexiones de la primera unidad añade otras que nos permiten plantear de manera más concreta la necesidad de que los Centros tengan planteamientos explícitos. La concreción de éstos, a partir de la necesidad manifiesta, y su análisis han de facilitar el que la Comunidad Educativa, en general, y los Equipos Directivos, en particular, puedan abordar las diferentes problemáticas que al respecto se planteen.

El desarrollo de la Unidad Didáctica se estructura formalmente de acuerdo con el planteamiento general de los materiales. La parte más desarrollada (contenido) debe entenderse como un mero soporte de la reflexión personal, apoyada por las preguntas que inicialmente se plantean y por las actividades de aplicación que se presentan. La bibliografía sirve, en este contexto, como referencia y fuente de material complementario, al igual que los anexos. Las fichas legislativas que forman parte del curso sirven, por otra parte, como referente inmediato para la redacción o revisión del R. R. I. e indirectamente como apoyo para resolver cualquier duda sobre aspectos normativos que los centros se planteen.

Cabe señalar, por último, que el texto presentado recoge las ideas del autor enriquecidas con las aportaciones críticas que diferentes profesionales de la enseñanza han realizado y la revisión que respecto al presupuesto efectuó Miguel Recio. Bajo el mismo espíritu abierto se ofrece a los directivos para que lo enriquezcan con sus comentarios y desde sus experiencias.

Esquema de contenido

PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES	**NECESIDAD Cap. I**		Naturaleza del hecho educativo Naturaleza de la escuela como organización Exigencias del modelo de dirección existente
↕	**CONDICIONANTES Cap. II**	Macroestructurales:	Legislativos Administrativos Socioculturales
		Microestructurales:	Entorno próximo Naturaleza de la organización y de su funcionamiento
		Específicos:	Nivel de especificidad, desarrollo y control establecidos
FUNCIÓN DIRECTIVA	**TIPOLOGÍA**	Medio-Largo plazo Cap. III	Proyecto Educativo de Centro Proyecto Curricular de Centro Reglamento de Régimen Interior
		Corto plazo Cap. IV	Programación General de Centro Presupuesto Memoria
	PROBLEMÁTICA Cap. V	Intrínseca	Niveles de autonomía, realismo, flexibilidad, coherencia, etc.
		Operativa	Elaboración Seguimiento y Control
		Funcional	Implicación del Equipo Directivo

Situaciones prácticas

Se plantean a continuación tres situaciones extraídas de centros educativos concretos a las que se les ha quitado, de manera expresa, todo rasgo específico con la finalidad de hacerlas más generalizadas.

Radiografía de un Consejo Escolar

Hoy ha habido un Consejo Escolar convocado de manera extraordinaria para plantear la expulsión temporal de un alumno por insultos públicos al profesorado y por mala conducta reiterada. La reunión ha sido tensa y reproduce básicamente las siguientes posturas:

— Los padres estiman que la expulsión no es una solución y entienden que el problema planteado no puede analizarse de manera separada a cómo funciona el Centro. Consideran que hay poca información sobre la vida académica del Centro (particularmente sobre las razones del elevado número de suspensos) y que no se ejerce control sobre los profesores.

— Los profesores representantes entienden la expulsión como un mal menor para garantizar el derecho de los demás alumnos al estudio, como respuesta a la agresión que la figura del profesor ha tenido y como apoyo a la dignidad con que le debe envolver si queremos garantizar su labor pedagógica. Por otra parte, estiman que los padres interfieren su labor y la hacen más difícil al querer participar en el Centro. Según dicen, *"Algunos padres/madres más que ayudar y apoyar, quieren controlar al profesorado";* el resto tiene una preocupación muy concreta y puntual centrada en los problemas de sus hijos.

— El Equipo Directivo se intenta mantener al margen aunque puntualmente insiste en la gravedad del hecho y en la necesidad de resolver el tema planteado. Propone analizar la relación profesorado-padres/madres en reuniones posteriores y como tema monográfico.

— El alumnado, aunque habitualmente apoya al profesorado, insiste en que su compañero no hizo bien, pero añade que a menudo algunos profesores tampoco lo hacen bien y no por ello se les expulsa.

— El representante del Ayuntamiento no asiste y el del personal de Administración y Servicios no interviene.

La realidad y presión de algunos miembros del Consejo Escolar para adoptar una decisión en esta sesión obligan a la votación que todos los componentes de este órgano de participación deseaban evitar. Finalmente, se decreta la expulsión del alumno con los votos favorables del profesorado y del Equipo directivo, los votos en contra de los padres y del alumnado y la abstención del personal de Administración y de Servicios.

Radiografía de una reunión del profesorado de ciclo

La impresión del profesorado es que sus reuniones sirven para bien poco. Habitualmente son cortas, poco estructuradas y centradas en aspectos administrativos. En este contexto, el esfuerzo del coordinador parece inútil y desproporcionado con los resultados que obtiene.

Queriendo utilizar el análisis de la realidad como elemento de dinamización, el coordinador ha planteado en varias reuniones las necesidad de conocer el nivel de aprendizaje del alumnado, ha presentado varios instrumentos de medida y ha logrado el acuerdo del profesorado para su aplicación.

Las pruebas realizadas detectan bajos niveles de dominio en algunos aprendizajes instrumentales, que viene a coincidir con una falta de coordinación de programas y metodologías. La realidad se impone, mas la interpretación es diversa:

— Para algunos, los problemas no son propios, sino consecuencia de déficits anteriores y de una mala formación de base.

— Para otros, la causa es la falta de interés del alumnado y el poco hábito para esforzarse en el estudio.

— Hay quien señala como culpable a la estructura curricular existente, a la falta de motivación del profesorado y a la falta de ayuda por parte de la Administración Educativa.

— Tan sólo uno apunta a causas internas, como puedan ser la falta de preparación del profesorado respecto a cómo abordar los déficits, su poca coordinación y su mayor interés por proporcionar conocimientos frente al desarrollo de capacidades.

Planteado este último supuesto, las reticencias del profesorado a adoptar criterios comunes se manifiestan de muy diversas formas:

- "Cada uno tiene su forma de enseñanza, y lo importante es que los alumnos/as aprendan".
- "En diez años que llevo en el Centro, no nos hemos coordinado y el Centro ha funcionado".
- "Necesitamos más tiempo para coordinarnos y, "quién lo paga?".
- "La coordinación ya existe en lo necesario y obligar a usar un método determinado afecta a la libertad de cátedra".
- "No estoy dispuesto a reunirme para perder el tiempo".
- "Si no nos coordinamos, no se puede decir que esto sea un Centro".

No obstante, la lógica se impone, y al final, admitiendo que debe aumentar el nivel de coordinación, tan sólo quedan unos criterios formales que especifican el tipo de información que se ha de pasar a la Jefatura de Estudios y el compromiso de elaborar un dossier por parte de una Comisión que recoja en cuadros una síntesis de los planteamientos metodológicos existentes.

Radiografía de un Claustro

Por "enésima" vez nos hemos reunido para debatir el tema de la dirección para el curso que viene. Somos conscientes como colectivo de que alguien debe asumir específicamente las labores de coordinación e impulso de

actuaciones. Creemos, además, que ya no es válida, ni legal ni realmente, una actuación asamblearia en función de la cual todas las decisiones se deban tomar en común.

La dirección impuesta, sea a partir del número de registro más alto o de acuerdo a otras circunstancias, no nos parece oportuna, pero, por otra parte, nadie de los posibles candidatos se presenta directamente por miedo a no recibir el oportuno respaldo del Consejo Escolar.

A lo largo de las reuniones, las opiniones son diversas:

— "Ahora se está pagando el olvido y aislamiento con que se ha tratado el tema de la dirección".

— "El ejercicio directivo exige cualidades, pero, a la vez, supone una inversión de tiempo que nadie está dispuesto a dar".

— "Nadie quiere asumir el tema directivo por la poca conciencia colectiva que tenemos".

— "Aunque una dirección rotativa produce discontinuidad, es preferible a una dirección impuesta tanto para las personas afectadas como para el Centro".

— "El problema no es la dirección, sino la falta de criterios de escuela que hace que el ejercicio directivo sea aún más difícil".

— "Yo estaría dispuesto a sacrificarme si el profesorado me respalda".

— "La opción de la dirección es hoy en día una opción individual. Consecuentemente, no es temática ni de Claustro ni de Consejo Escolar, aunque este último órgano deba ratificar el interés individual".

Entre tales planteamientos surge la propuesta de continuidad del Equipo Directivo actual, que insiste en abandonar su puesto por "haber cumplido sobradamente". En realidad, todos intuimos que las razones últimas son su alta susceptibilidad a las críticas de algunos profesores/as y el sentirse más profesores que directivos.

La tensión y el cansancio entre el profesorado influye, al final, en la aceptación de un profesor que, aunque no se crea ni el más respaldado ni el más capacitado, permite solucionar provisionalmente la problemática planteada.

Elementos de reflexión

Los relatos anteriores reflejan situaciones vividas en diferentes Centros. Seguramente, las soluciones adoptadas variarían según los contextos e incluso según el momento en que se plantean los problemas.

Podemos preguntarnos por el papel del Equipo Directivo, la actuación del profesorado, las causas y consecuencias del conflicto, la regulación legal o el nivel de realidad del supuesto en cada uno de los Centros. No obstante, más que la búsqueda de soluciones, nos interesa reflexionar sobre la problemática básica que afecta a estos casos y a otros similares que continuamente se presentan en los Centros. Al respecto, podemos preguntarnos:

— ¿No subyace en los supuestos prácticos la falta de referencia a planteamientos generales de Centro Educativo?

— ¿Qué peligros entrañaría una escuela autónoma que no ha definido, ni consensuado sus planteamientos institucionales?

— En una escuela autónoma, las línas de actuación ¿corresponden a la Comunidad Educativa o a la Dirección?

— Si los criterios generales de escuela constituyen una concreción de la política institucional, ¿el Equipo Directivo debe centrarse en facilitar y potenciar su ejecución?

— ¿Tiene sentido asumir el proyecto de dirección como el proyecto institucional?

— Lo poco que hablamos los profesores, ¿no se centra excesivamente en aspectos administrativos y poco en aspectos pedagógicos?

— ¿Es posible consensuar planteamientos comunes, aunque sean mínimos en cada Comunidad Educativa?

— ¿Es real la posibilidad de que nuestros centros educativos definan planteamientos propios?

— ¿Bajo que condiciones es posible la delimitación de líneas institucionales?

— ¿Cómo funciona una institución con planteamientos institucionales explicitados?

— ...

A éstas y otras preguntas intentaremos dar respuesta en la presente unidad. Sin embargo, hay que insistir de nuevo en el carácter indicativo de las aportaciones, dada la naturaleza diferencial de las instituciones que tratamos.

Desarrollo de la unidad temática

1

Escuela y planteamientos institucionales

Las primeras referencias que sugiere el término Escuela/Centro Educativo se relaciona con su función y con su funcionamiento. Por una parte, alude a su condición de institución especializada de la sociedad para favorecer el proceso de socialización de la persona y para potenciar la formación de su escala de valores. Por otra, remite a su naturaleza como organización, que configura de una manera integrada sus metas, estructuras y sistema relacional con vistas a conseguir el mejor cumplimiento de su función. Obviando las múltiples consideraciones que se han hecho y se podrían hacer a la misión de la escuela, una reflexión sobre sus características como organización nos parece esencial para los Equipos Directivos por ser en ese marco donde se inscribe y se realiza su actividad.

La escuela como organización formal

Nacida la sociedad por la conjunción de personas para beneficio mutuo, pronto surge la necesidad de ordenar las actividades que han de llevar a conseguir los objetivos comunes. Nos encontramos así, en un primer momento, con los procesos de organización del trabajo, muy ligados a la distribución de funciones, a la secuenciación de tareas y a la mejora de rendimientos.

No obstante, la creciente complejidad social y la amplitud de servicios que se crean fuerzan el nacimiento y desarrollo de unidades de especialización. Se originan así las Organizaciones como estructuras específicas para el cumplimiento de determinados fines.

Las limitaciones de las personas para poder satisfacer determinadas necesidades, bien sea por su propia insuficiencia biológica o por los factores limitativos que existen en el entorno, son superadas cuando interviene una combinación de esfuerzos frente al ambiente. Una vez concebida la idea de esfuerzo conjunto en función de un objetivo, la limitación se centra en conseguir la eficacia de las organizaciones.

Admitir la importancia de las organizaciones no es reconocer la supremacía de éstas sobre los individuos, sino, en todo caso, admitir que la dependencia de la persona respecto a las organizaciones aumenta a medida que las sociedades se hacen más complejas. También es cierto, sin embargo, que la autonomía individual depende, asimismo, del tipo de organizaciones consideradas y aun del modelo de sociedad en la que se encuadra. Las sociedades pluralistas, en tal sentido, permiten o proporcionan mayor flexibilidad a los diversos planteamientos de sus componentes.

Pero hablar de organizaciones en la sociedad actual no sólo es reconocer su existencia, sino también afirmar que la sociedad es una sociedad organizada, en la medida en que ordena las funciones que debe de realizar, se apoya en una multiplicidad de organizaciones y asimismo depende de ellas y participa de su evolución. Como señala Mayntz:

> *"Para la sociedad industrial orientada hacia el rendimiento, las organizaciones son un medio de ordenación necesario. La cooperación continuada de numerosos seres humanos para un fin específico, necesita de la organización...*
>
> *La vida del individuo en la sociedad organizada está marcada con el sello que le imprime la peculiaridad ambiental, que en gran parte se despliega en las organizaciones"* (1976: 47-48).

La escuela nace y se desarrolla en este contexto, que describe de forma implícita el paso del individuo del grupo primario a la organización formal. La persona pertenece a grupos primarios (familia, amigos, por ejemplo), de manera involuntaria o espontánea, caracterizados por su bajo número de miembros y por la dimensión afectiva y personal que adquieren sus relaciones. Paralelamente, también se encuadra en un contexto determinado, que participa de unas normas sociales respecto a las relaciones de convivencia, intercambio de productos, formas de trabajo y otras; esto es, pertenece, también de forma involuntaria, a una organización social.

La organización formal, por el contrario, tiene su origen en el grupo secundario de individuos. Se forma voluntaria, intencionada y sistemáticamente para conseguir fines determinados. La pertenencia a este tipo de organización, como señalan Ciscar y Uría (1986: 60), "*está determinada por su fin y no depende de la pertenencia familiar o territorial*".

La escuela puede clasificarse plenamente como organización formal por estar compuesta por un conjunto de personas fácilmente determinables que:

a) *Disponen de una estructura más o menos formalizada.*

b) *Poseen un sistema de coordinación y comunicación.*

c) *Actúan sobre el entorno que los rodea y, a la vez, reciben la influencia de éste en una interacción que ha de ser armónica.*

d) *Realizan actividades mediante instrumentos técnicos y operaciones que tienden a la consecución de unos fines determinados.*

(Antúnez y Gairín, 1990)

No obstante, cabe considerar cómo inevitablemente surgen en las organizaciones formales tipos de relaciones que, aunque no quedan vinculadas directamente con el trabajo, inciden en sus resultados. Nos referimos a los procesos y grupos informales que nacen de la incapacidad de las propias organizaciones para satisfacer , salvando el objetivo del grupo general, todas y cada una de las necesidades de sus miembros considerados individualmente. Insatisfacciones, participación en determinados valores, necesidades no cubiertas y otros factores conforman con el tiempo y a través de los grupos informales lo que se ha venido en denominar **la organización informal.**

La organización informal es, pues, una dimensión siempre existente en las organizaciones que debe ser considerada de modo parelelo y complementario al nivel de formalización alcanzado. Adquiere, por otra parte, gran importancia si se considera su valor potencial para servir, encauzada oportunamente, como dinamizador de los procesos de cambio e innovación institucional.

La escuela como una organización de difícil gestión

Aunque todas las organizaciones formales tienen rasgos comunes, se observan en ellas rasgos diferenciadores que provienen tanto de la especifidad del contexto en el que se sitúan como de su propia naturaleza.

Sea clasificada la escuela como organización para el mantenimiento de pautas (personas), de adaptación (Katz y Kahn), de servicio social (Blau y Scott) o de unidad de producción (Woodward), lo cierto es que tiene una especificidad ampliamente reconocida. Esta proviene tanto de la naturaleza de los fines que asume como de la peculiaridad de su organización, y radica fundamentalmente en:

a) La ambigüedad de sus metas. Las funciones que se les asignan (facilitar aprendizaje, potenciar la formación, adaptar socialmente, etc.) son variadas, complejas y no siempre bien delimitadas en sus objetivos y medios.

b) Poseer una cultura no uniforme. Los colectivos de personas que incluyen son también variados (padres/madres, profesores/as, alumnos/as, titular de la institución...) en sus objetivos y en sus intereses. De hecho, la característica esencial de la cultura escolar es la diversidad de patrones de pensamiento, de creencias implícitas que subyacen y dan significado a la vida y práctica educativa.

c) Sus miembros no han sido seleccionados previamente, tienen la obligación de asistir y suelen carecer de identidad colectiva.

d) La existencia de una tecnología "problemática". No hay un modo óptimo de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los procesos organizativos no siempre son técnicos y racionales.

e) El celularismo. Entre los profesores hay una tendencia al aislamiento en las aulas y es escasa la interacción.

f) Una débil articulación, debida a la escasa interdependencia inter e intracolectivos.

g) Existen multiplicidad de modelos resultado de la aproximación de las instituciones a realidades concretas.

Pero, además:

h) La escuela pide una alta exigencia en formación y aptitudes para dar respuesta satisfactoria a las múltiples expectativas que despierta.

i) La escuela necesita de más recursos y de un mayor control sobre su utilización. Esta evidencia reclama una mayor atención de la sociedad, pero también responsabiliza a los Centros del poco nivel de eficacia que consiguen.

j) La escuela es una organización que no suele disponer de tiempo para la gestión, debiendo primar, ante la escasez de recursos, la atención a aspectos de docencia directa. Por otra parte, el intento de aplicar procesos participativos en la gestión hace más acuciante el problema, pues añade, a la falta de tiempo, el nivel de disponibilidad de los diferentes miembros de la comunidad.

Todo ello hace que el nivel de indeterminación de las instituciones escolares sea alto, lo que les califica con frecuencia de débiles organizativamente, porque mantienen una unidad precaria a partir de una base común mínima o por el establecimiento de requisitos formales externos (horario, usar el mismo nombre de Centro, pertenecer al mismo barrio, etc.). Y todo ello, al decir de Municio, supone:

> *"...unos costos sociales más elevados en la enseñanza actual que en cualquier otro tipo de organización. Al mismo tiempo, las energías del profesorado se gastan innecesariamente en otras actividades e impiden la consecución de los fines... lo que lleva a unos costos de mantenimiento de la organización muy elevados. Además, la misma dinámica de desajuste interno afecta a la escuela en su relación con el entorno. La falta de coherencia y adecuación somete con frecuencia la escuela a la crítica, la burla y desprecio de la sociedad"* (1986: 320).

La necesidad de planteamientos institucionales

La especificidad de las instituciones escolares dificulta su proceso de organización pero justifica más acusadamente su necesidad. Parece conveniente en este sentido que los Centros aborden, como primera tarea, el perfilar su propia organización mediante la explicitación del diseño de funcionamiento que se quiere potenciar: esto es, que delimiten sus planteamientos institucionales mediante la definición y priorización de metas, la clasificación de estructuras y el establecimiento de pautas que dirijan las relaciones entre personas y los modelos de intervención.

La definición y el establecimiento de pautas comunes en las instituciones, además de favorecer su cumplimiento por la información que proporciona, cumple otros objetivos:

a) *Facilitar el establecimiento de líneas de acción coherentes y coordinadas para todos los miembros de la Comunidad Educativa.*

b) *Racionalizar esfuerzos personales e institucionales y rentabilizar al máximo su actuación.*

c) *Reducir magnitudes de incertidumbre, de contradicción y de esfuerzos estériles.*

d) *Favorecer la delimitación de esfuerzos y ayudar a la realización profesional y crecimiento personal de los recursos humanos.*

e) *Permitir procesos de evaluación.*

(Gairín, 1989: 190)

Pero, además, contribuye a:

— Evitar la improvisación y la rutina.

— Facilitar la implicación de todos los miembros de la Comunidad Educativa, si el proceso se hace participativo.

— Orientar a las personas que se incorporen al Centro Educativo.

— Configurar progresivamente una escuela con personalidad propia.

— Dirigir procesos de innovación.

La existencia de planteamientos institucionales es una exigencia organizativa para Centros Educativos con ciertos niveles de autonomía institucional. La falta de directrices externas potencia en ellos el establecimiento de metas e impulsa los compromisos de participación y acción de los diferentes estamentos que componen la comunidad educativa, contribuyendo a crear una "*línea de escuela*".

Parece así justificada la defensa que se hace de que los Centros Educativos concreten sus propuestas educativas, evitando al mismo tiempo actuaciones intuitivas, muchas veces provisionales y con un alto nivel de incertidumbre y esfuerzo. Por otra parte, la exigencia de concreción conlleva el esfuerzo colectivo en la búsqueda de objetivos comunes, permitiendo de esta forma superar la etapa de actuaciones individualizadas que ha caracterizado durante mucho tiempo a la escuela, y facilita medios para la construcción de auténticas comunidades educativas.

Bien es verdad que objetivos comunes siempre los ha habido en las instituciones escolares, aunque en la mayoría de los casos eran generales e implícitos; sin embargo, lo que ahora se propone es la necesidad de explicitarlos por escrito, ya que, aunque existieran, se hacía difícil constatar su realización al no corresponder siempre los hechos con las intenciones o con las declaraciones.

Los planteamientos institucionales como respuesta a un proceso democrático de intervención educativa contextualizada encuentran, por último, también su justificación en:

— La exigencia de adaptar la actividad educadora a la diversidad social y contextual.

— La obligación democrática de información al ciudadano-cliente (padres) acerca de una determinada oferta formativa.

— La necesidad de establecer criterios que rijan la actuación, y los procesos de evaluación y de control social.

— El apoyo y orientación que prestan a nuevos componentes de la Comunidad Educativa.

— La protección directa o indirecta que proporcionan a las personas al definir sus campos de actuación.

2

Planteamientos institucionales en los Centros Educativos

La asunción y explicitación por parte de los Centros Educativos de determinados planteamientos queda hoy en día condicionada por factores de carácter general y específico. Por un aparte, las instituciones se enmarcan en contextos socio-culturales próximos o generales que a través de su filosofía, normas o costumbres les delimitan y condicionan en su forma de hacer; por otra, la naturaleza de la estructura organizativa, el redactado o el contenido de los planteamientos definidos impone la existencia de modelos de actuación diferenciados.

Condicionantes generales a la organización de las instituciones educativas

La relación escuela-sociedad, reflejada sistémicamente en el Gráfico número 1, es evidente y encuentra su justificación en el análisis del hecho social. Constituida la sociedad para satisfacer el desarrollo personal y como organización para la prestación de servicios, su evolución tiende, en la medida en que sus estructuras se sedimentan, a profundizar en el conjunto de bienes y servicios que presta. Surge así el Sistema Educativo como un subsistema del sistema social que busca dar satisfacción de forma estable y coordinada con éste a la necesidad de transmitir los contenidos y usos culturales vigentes a las nuevas genraciones.

El Sistema Escolar, que puede considerarse como un subsistema del Sistema Educativo, presupone un mayor nivel de especificidad y a él corresponde profundizar en los procesos de transmisión cultural-institucional, que adquieren cada vez más importancia en las sociedades desarrolladas.

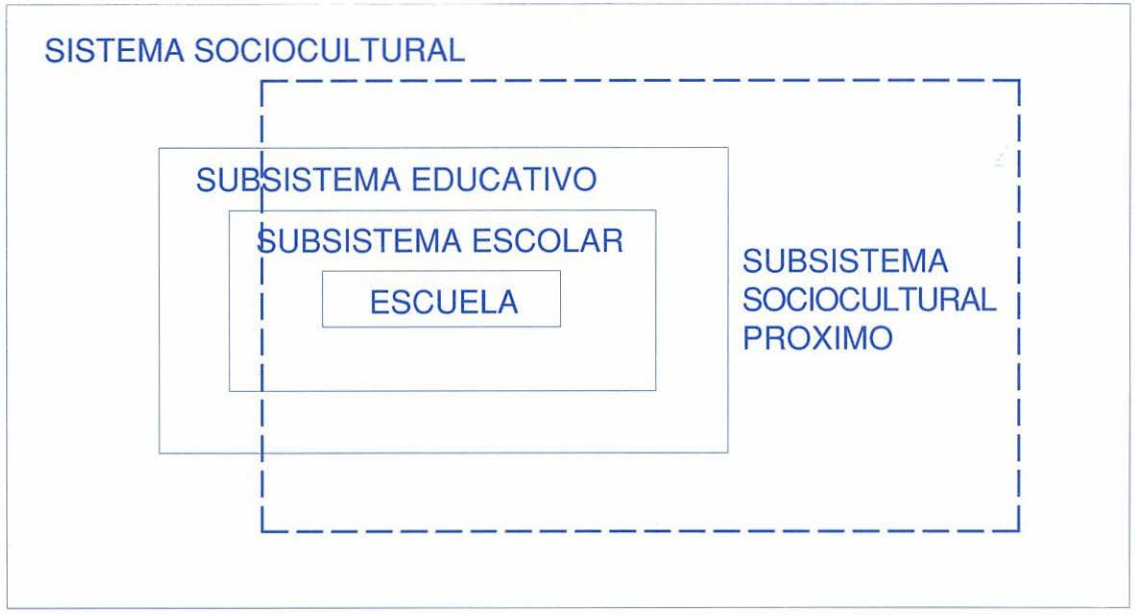


Gráfico 1: *La escuela como un subsistema*

Sistema Social, Sistema Educativo y Sistema Escolar se relacionan íntimamente pues comparten las variables que conforman los procesos y características del Sistema social; su diferencia estriba en la mayor relevancia que adquieren las variables específicas: la educación en algunos casos y la educación institucional en otros.

La escuela recoge, por tanto, las especificaciones de los sistemas en los que se enmarcan pero, además, incorpora las propias de la realidad contextual en la que se encuentra. Permite todo ello hablar de instituciones educativas diversificadas, aunque mantengan conexiones en lo esencial.

La realidad contextual próxima y la legislación, como expresión de contextos generales, constituyen presupuestos a través de los cuales se ordena el Sistema Educativo y el Sistema Escolar. Los factores que conforman el entorno escolar desde el punto de vista organizativo son, consecuentemente, elementos de referencia imprescindibles a la hora de realizar cualquier análisis.

Los hábitos y costumbres ejercitados en una determinada realidad social, así como las normas jurídico-administrativas aplicables, son la expresión operativa de la estructura social y política que conforma una determinada sociedad.

Situados en un mismo entorno escolar, se puede observar frecuentemente la diferencia de servicio social que ofertan las diferentes instituciones. Y es que en el funcionamiento de las escuelas intervienen, aparte de los elementos externos

citados, elementos internos que contribuyen a conformar su especificidad. A este nivel son de destacar las singularidades que provienen de la tipología del Centro y de su peculiar estructura y funcionamiento.

En síntesis, podemos considerar como factores condicionantes de la organización en un Centro Escolar, más allá de los genéricos como pueden ser el concepto de escuela que se tenga y los principios de organización que se quieran aplicar, las características socio-económicas y culturales donde se ubica, la estructura de la Administración Educativa correspondiente, la legislación aplicable, la tipología del Centro y su nivel de desarrollo organizativo. Todo planteamiento institucional deberá partir de ellos y considerar las particularidades que presentan.

La estructura de la Administración Educativa

La filosofía y estructura que adopta una Administración Educativa tiene una enorme influencia en las posibilidades organizativas de los Centros docentes: un efecto directo a través de la normativa que desarrolla e indirecto a partir de las estructuras que potencia. Así, una Administración Educativa centralizada y burocrática es difícil que genere instituciones educativas autónomas y participativas.

Cabe, por tanto, conocer la Administración Educativa de la que depende el Centro docente, las finalidades que le asigna, las exigencias que respecto a él tiene y los servicios que le presta.

La legislación

Todo Sistema Educativo se regulariza mediante normas. Mediante Leyes, Decretos, Ordenes, etc. (normativa), de obligado cumplimiento, se incide en los Centros Escolares.

Pero el problema no está en la existencia de estas normas, que creemos necesarias, sino en el nivel de especificidad que a veces tienen. Muchas veces, al regularizar aspectos concretos de la realidad escolar —horarios, distribución del presupuesto, currículum detallados, etc., se reduce el margen de maniobra, autonomía, de los Centros Escolares.

Este hecho disminuye por sí mismo las posibilidades de los Centros para generar las estructuras propias que estén más de acuerdo con los recursos del Centro y las necesidades del contexto.

> *"No obstante, sería erróneo diseñar estrategias de acción pretendiendo ignorar que las leyes escolares existen, que afectan sensiblemente la autonomía y la singularidad de los Centros (Fernández, 1981) y que, además, se han de cumplir. No parece adecuado ignorarlas y sí, en cambio, obligado y prudente conocer y adecuar estas leyes a cada realidad escolar. Tan sólo así podrán surgir estrategias de gestión no uniformistas y, en cierta manera, como sería deseable, autónomas".*
>
> (Antúnez, 1987: 23)

En estas circunstancias se hace preciso conocer aspectos de la normativa existente, con el fin de no sentirse limitado ante una realidad ampliamente regulada, y hacerse un buen usuario del Sistema Educativo. Sin embargo, no es preciso que su conocimiento sea exhaustivo, sino que es suficiente en la mayoría de los casos con tener algunas nociones sobre

Derecho y legislación básica aplicables a los Centros escolares, pudiendo acudir en los demás casos a síntesis legislativas como las que realiza el Ministerio de Educación, la editorial Aranzadi o diversos autores (Arribas, Rodríguez Martín, Vera y Lapeña, etc.).

La consulta a la normativa debe considerar como primera fuente de regulación de conductas a la emanada del poder legislativo, pero también a la desarrollada por el ejecutivo (a través de Decretos-Leyes, Ordenes, Resoluciones e Instrucciones) o por el poder judicial (por medio de la jurisprudencia). Asimismo, cabe considerar su nivel de relación y la fuente de emisión, particularmente en una realidad autonómica donde puede haber competencias educativas compartidas.

La tipología escolar

La planificación escolar admite multitud de diseños cuando se considera el conjunto de variables que intervienen tanto en el entorno como en el "intorno" escolar. Se da así origen a variadas tipologías escolares clasificadas, entre otros, por Fernández (1981) en función de los recursos (humanos, económicos y temporales) disponibles y de la influencia del ambiente (político, religioso, sociogeográfico, etc.).

Pero el carácter condicionante de la tipología escolar[1] no reside en su clasificación, sino en las posibilidades y limitaciones que para la organización del Centro se derivan de las dimensiones que se le asignan. Sería una equivocación, por ejemplo, obcecarse en constituir departamentos en una Escuela graduada de E. G. B. de cinco unidades con la pretensión de imitar la estructura de un Instituto de Enseñanza Media.

La identificación de las características de los Centros adquiere, por tanto, pleno sentido, y respecto a ella cabe considerar algunos criterios como: titularidad, niveles educativos que acoge, número de unidades, ubicación geográfica (rural, urbana, suburbana o suburbial), distribución de los recursos humanos, edad, sexo, etc. régimen de permanencia de alumnos y profesores (todo el día, media pensión, exclusiva...), características singulares del alumnado (adulto, educación especial, adolescentes...), características singulares del Centro (Centro experimental, escuela de idiomas...), financiación (pública, privada o mixta) u otros.

El entorno social próximo

La realidad inmediata se presenta a la escuela a partir de una serie de ámbitos (social, cultural, económico, político, etc.) interrelacionados sobre los que las instituciones escolares deben de tomar postura. La escuela puede abrirse al medio, potenciar su conocimiento y favorecer las relaciones de intercambio, pero también puede cerrarse sobre sí misma y participar de formas de acción descontextualizadas. En ambos casos existe una definición, una manera de entender la realidad, que contribuye a caracterizar un determinado modo de entender el proceso pedagógico-didáctico de intervención.

---

[1] Se podría debatir si la tipología escolar es un condicionante de la organización o más bien el resultado de una serie de variables sociopolíticas que son los que realmente establecen la diferencia; en todo caso, es una realidad que incide en la generación de respuestas educativas diferenciadas.

Desde los planteamientos actuales, la actuación de los Centros Educativos debe buscar, sobre todo a niveles básicos, la mayor contextualización posible, sin que ello signifique una rotura con contextos más amplios. Antes bien, se plantea la necesidad de partir de realidades específicas para integrarse y comprender realidades más globales.

Por todo ello, los planteamientos institucionales y la organización del Centro Escolar deberían partir y considerar aspectos de la situación socio-económica y cultural de la zona, barrio o población en que se ubica como:

— *Tipos de viviendas y nivel de calidad de vida que ofrece la zona.*

— *Población concentrada o diseminada. Comunicaciones y transportes con la escuela.*

— *Infraestructura de servicios sociales: guarderías, escuelas de diferente nivel educativo, parques, zonas de juego y recreo, bibliotecas, teatros, cines, hospitales, Centros de asistencia primaria, zonas deportivas, club para ancianos...*

— *Existencia o no de movimientos culturales, religiosos o asociativos.*

— *Población oriunda. Niveles de integración entre la ciudadanía.*

— *Sector económico dominante y sectores de trabajo de los padres/madres. Nivel de ocupación.*

— *Nivel socio-cultural de los padres. Lengua habitual.*

— *Estructura familiar. Tipología y reparto de funciones.*

— ...

Nivel de desarrollo organizativo alcanzado

Las posibilidades de un Centro para cumplir las finalidades que tiene asignadas dependen también de su estructura y funcionamiento que actúan como potenciadores o limitadores ante cualquier intento de mejorar los resultados. Así, por ejemplo, será más fácil para un Centro con profesores de apoyo la realización de actividades externas como excursiones, salidas culturales, colonias, etc.

Los procesos de evaluación institucional, a través de instrumentos estandarizados o propios, pueden ayudar a establecer el nivel organizativo alcanzado. Entre otras variables habrá que considerar:

— *La relación de profesores-as/alumnos-as.*

— *El grado de funcionamiento de los equipos de profesores/as: Departamentos, Ciclos, Niveles, Comisiones, etc.*

— *La homogeneidad o la heterogeneidad de la línea metodológica del profesorado.*

— *La influencia de variables personales como sexo, edad u origen social.*

— *La actitud y la motivación del profesorado y de los órganos unipersonales de gobierno para trabajar en las áreas específicas de su competencia.*

— *Las soluciones organi*zativas adoptadas sobre adscripciones, recuperación y promoción de los alumnos.

— El trabajo cooperativo con los padres/madres: A. P. A., comisiones, tutorías, orientación, escuelas de padres, etc.

— La organización de los espacios escolares: tipo de aulas, existencia o no de laboratorios, talleres, patios, despachos, salas de usos múltiples, áreas de servicios, campos de deportes, etc.

— El resultado de las evaluaciones del Proyecto Educativo de Centro, del Proyecto Curricular de Centro y de la última Programación General de Centro.

— Las adquisiciones específicas en los apartados de regulación de la convivencia, aprovechamiento de los recursos materiales, coeducación, gestión participativa, integración, relaciones con el entorno, etc.

— La tradición pedagógica del Centro, si ha sido relevante y útil.

— ...

Condicionantes específicos en relación con los planteamientos institucionales

La necesaria delimitación de los planteamientos institucionales a partir del análisis del contexto situacional debe combinarse adecuadamente con la atención a aspectos como el grado de exhaustividad que se desea o el nivel de realidad que se propone.

Por una parte, cabe considerar la relación que se establece entre la normativa exigida y la autonomía permitida. El balance entre ambas realidades (Gráfico número 2) no se genera exclusivamente en las relaciones entre las macroestructuras y microestructuras del Sistema Educativo, también se reproduce dentro del Centro Educativo. La institución escolar, a través de diferentes órganos —Consejo Escolar, Dirección, Claustro, etc.— dicta normas que buscan racionalizar el uso de los recursos existentes.

Como ya se señaló:

> *"El peligro que hay para los Centros Escolares es que, en su afán por regularizar situaciones, normativicen exhaustivamente e impidan de hecho los márgenes de maniobra que posibiliten la toma de decisiones y la actuación rápida de órganos y personas (Gráfico número 2). Al normatizar en exceso se corre el riesgo de que la estructura vital, que es un Centro Escolar, se convierta, por efecto de las normas, en algo monolítico, pero a la vez excesivamente estático y poco creativo para solucionar los problemas diarios que la actividad escolar genera".*
>
> (Gairín, 1986a).

Cabría considerar, aismismo, que la autonomía máxima impulsa actuaciones diferenciadas que pueden hacer peligrar la necesaria unidad de actuación de los centros y la consecución de sus objetivos.

Se plantea así la necesidad de mantener un cierto equilibrio entre la normativa establecida y la autonomía permitida, que consienta la coherencia a la actuación de órganos y personas al mismo tiempo que aprovechar la riqueza de iniciativas y soluciones que aportan los miembros de la organización. Más específicamente, el nivel de autonomía se puede considerar una función de la variable "normativa", adquiriendo un perfil cuya descripción puede ajustarse al recogido en el Gráfico número 3.

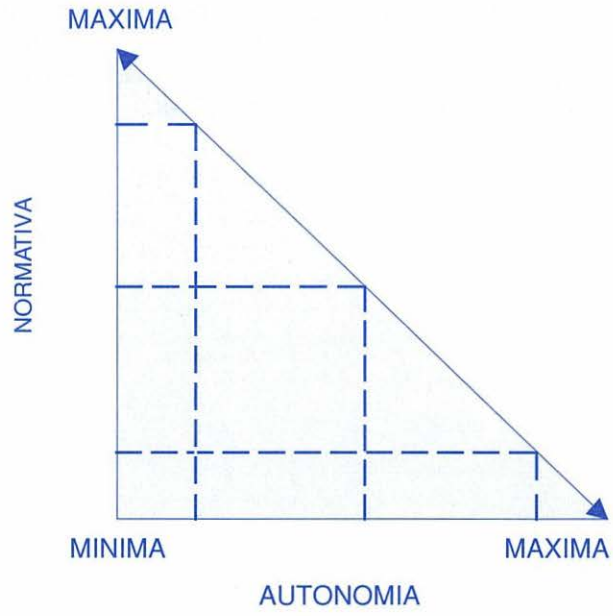


Gráfico 2: *Relación entre la normativa exigida y la autonomía permitida*

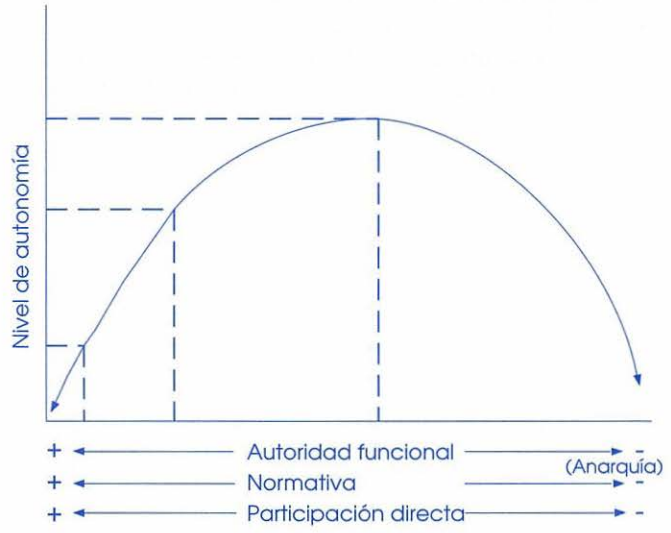


Gráfico 3: *Relación entre los niveles de normativa y de autonomía*

Por otra parte, cabe también considerar las relaciones que se establecen entre la organización manifiesta y la organización real (Gráfico 4). Al respecto sirven las siguientes reflexiones tomadas de Gairín (1989: 191-192):

— La documentación gráfica o escrita sobre la organización que los Centros Escolares generan constituye la organización manifiesta, expresión pública de lo que la institución es y realiza.

— Paralelamente a la organización manifiesta se descubre la organización real, verdadera expresión de la estructura y funcionamiento del Centro. Las relaciones entre los dos modelos de organización se hacen evidentes si pensamos que:

a) Mientras que la organización real siempre existe, la organización manifiesta no siempre se da, aunque de su existencia se deriven evidentes ventajas: obliga a precisar los objetivos, tareas, funciones y relaciones dentro de la organización, refuerza la comunicación entre sus miembros, potencia una cierta estabilidad, proporciona un conocimiento global del Centro a profesores, padres y administración, ayuda a reflexionar sobre la realidad, etc.[2].

[2] Tampoco se pueden olvidar algunos inconvenientes como son: la imposibilidad que hay de expresar toda la dinámica, especialmente la humana, de una organización, la fijación temporal que supone cualquier escrito, los problemas de interpretación de normas y gráficos, etc.

b) Las diferencias entre la organización manifiesta y la organización real han de reducirse, pero nunca pueden desaparecer, ya que siempre hay un mayor dinamismo en la organización real. Por otra parte, siempre existirán estructuras informales (inquietudes, expectativas y necesidades de las personas, asociaciones entre personas y estructuras de acción de carácter puntual, etc.) que son muy difícil de formalizar.

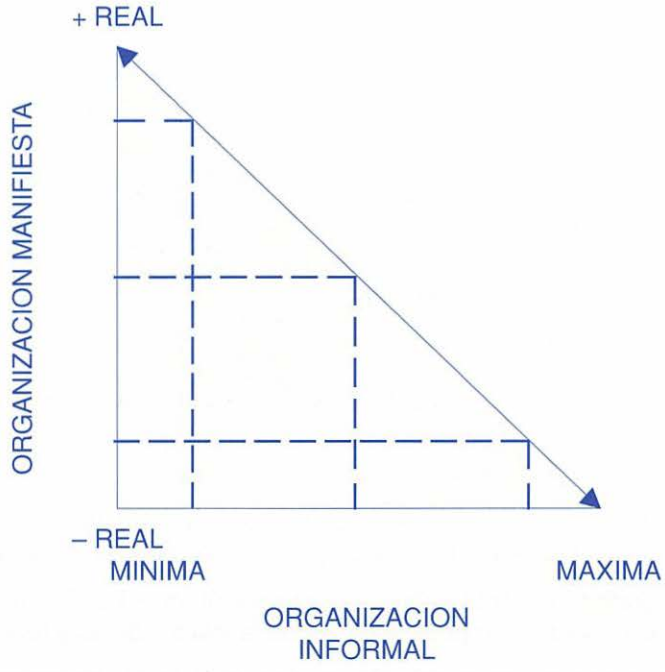


Gráfico 4: *Relación entre la organización manifiesta y la organización informal* [3].

c) La eficacia de una organización depende más de la conexión con la realidad que presenta su organización manifiesta, que de la existencia de ésta.

Pero, además, no hay que olvidar que las interrelaciones que se estructuran entre los binomios autonomía-normativa y realismo de la organización manifiesta-organización informe son dignas de analizar y merecerían estudios

[3] El nivel de realidad que alcanza la organización manifiesta puede también considerarse como una variable cuyo valor determina el grado de organización informal que se potencia. Las relaciones en este caso son inversamente proporcionales.

específicos. Una de las relaciones que parece evidente se describe en el Gráfico 5. Cuando una institución normativiza en exceso (situación A), la autonomía de órganos y personas es mínima, se potencia la organización informal y hay pocas posibilidades de que la organización manifiesta sea real. Por el contrario, una normativa que sólo marque directrices generales (situación B) da pie a una mayor autonomía de los órganos y de las personas, que pueden manifestar su propia personalidad (se reduce la organización informal), a la vez que facilita la asunción de los procedimientos generales de funcionamiento.

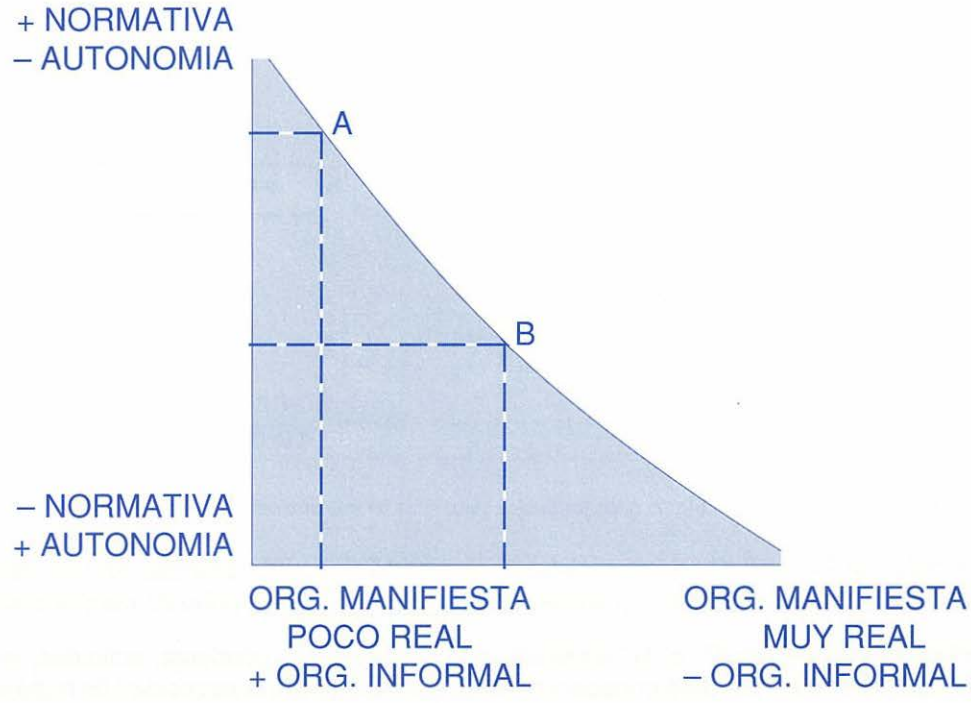


Gráfico 5: *Relaciones entre los binomios normativa-autonomía y realismo de la organización manifiesta-organización informal*

Documentos configuradores de la propuesta educativa de una institución escolar

Defendida la necesidad de documentos escritos en los Centros docentes cabe explicitar su tipología y contenido. Documentos a medio-largo plazo y documentos a corto plazo constituyen una primera aproximación al tema; los primeros, de carácter programático, deben garantizar una cierta estabilidad de los planteamientos institucionales mientras que los segundos, de carácter instrumental, han de favorecer su realización (Gráfico número 6).

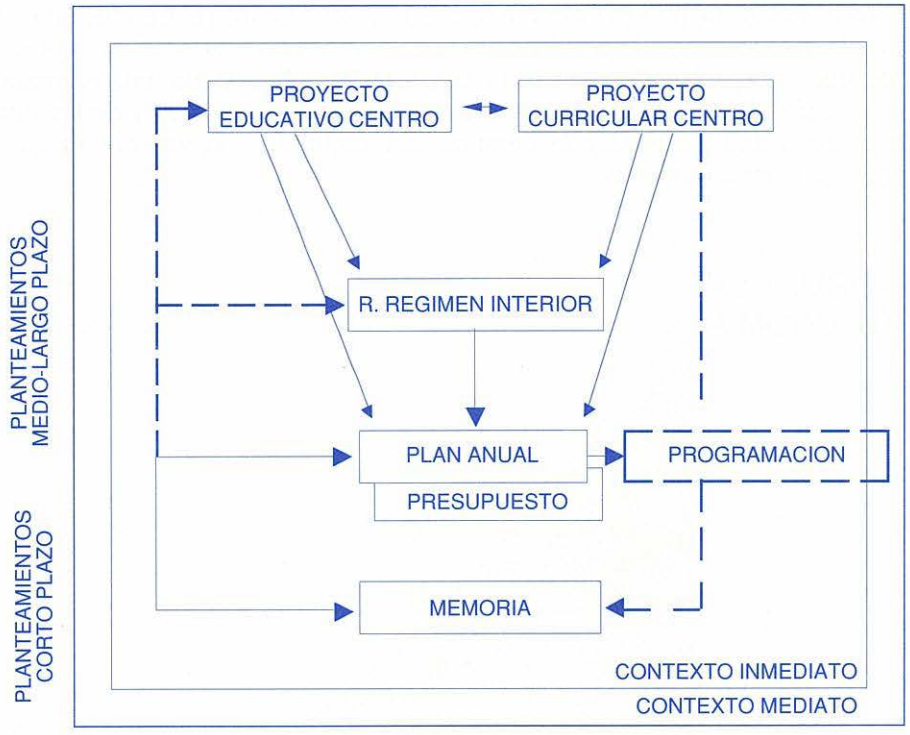


Gráfico 6: *Documentos configuradores de la propuesta educativa de una institución escolar (Gairín, 1990c: 316)*

El Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular y el Reglamento de Régimen Interior constituyen los documentos más representativos de las instituciones escolares y actúan como directrices con espíritu de permanencia.

El Proyecto Educativo de Centro (P. E. C.) explicita valores, pautas de conducta, actitudes, etc. que todos los miembros de la comunidad escolar asumen conscientemente, consensuando la necesidad de trabajar para realizarlo. En este sentido, en su elaboración, seguimiento y valoración, pueden y han de participar todos los miembros de la Comunidad Educativa independientemente del estamento al que estén adscritos, ya que nadie puede arrogarse frente a los demás la exclusividad de la "verdad absoluta". Se trata, en todo caso, de buscar la intersubjetividad a partir de la subjetividad individual.

El diseño y realización del currículum, entendido como la planificación, proceso y evaluación de las experiencias de aprendizaje, permite definir explícitamente la acción didáctica y las actuaciones organizativas que le acompaña. Los conocimientos técnicos relativos a la psicología del discente, al diseño instructivo, al proceso de enseñanza-aprendizaje, a los procesos metodológicos y otros que exige, delimitan un campo específico de discusión para aquellos que los posean.

El Proyecto Curricular de Centro (P. C. C.) como concreción del currículum surge como un documento técnico que ordena a nivel de Centro Educativo el conjunto de experiencias que han de permitir la potenciación de determinados

valores. El P. C. C., como resultado colaborativo de los equipos de profesores, tiene su concreción en la programación y frente al P. E. C. se caracteriza por su menor estabilidad (ya que se basa en hipótesis sobre la enseñanza que se deben ir confirmando) y por su menor extensión (habitualmente, es de etapa).

El P. E. C., igual que el Proyecto Curricular de Centro, exige el establecimiento de ciertos procedimientos o métodos de actuación para posibilitar la realización operativa de algunas de sus propuestas. Surge así el Reglamento de Régimen Interior (R. R. I.) como un elemento normatizador que regula el régimen de una institución y que va a posibilitar la aplicación en la práctica del P. E. C. y del P. C. C. por medio de la formalización de la estructura del Centro y del establecimiento de reglas, preceptos e instrucciones a través de las cuales se ordena la convivencia del colectivo.

Como se hace evidente, P. E. C., P. C. C. y R. R. I. se relacionan íntimamente, por lo que cabe rechazar cualquier contradicción que exista entre ellos, tanto en el espíritu de los documentos como en los términos de expresión que se utilicen. Al respecto el Cuadro número 1 recoge un ejemplo parcial que evidencia el nivel de interrelación.

Principio del P. E. C.	El proceso educativo debe considerar el medio en el que se desenvuelve, facilitando, en consecuencia, la mayor integración posible entre escuela-entorno.
Objetivos del P. E. C.	• Incorporar a los programas el conocimiento del medio social y natural circundante. • Fomentar las actividades de proyección externa de la escuela. • Facilitar la participación de personas de la localidad en el diseño curricular. • Impulsar la investigación social y natural del entorno. • Favorecer el diálogo y la voluntad colectiva de construir una realidad social más cercana a las personas. • ...
Aspecto estructural del P. E. C.	• Comisión delegada del Consejo Escolar para impulsar las relaciones escuela-entorno.
Principios relativos al P. C. C.	• Distribuir los contenidos de Historia, Geografía (Física, Humana, Económica...) y de Ciencias Naturales a través de los diferentes niveles escolares. • Planificar actividades de desarrollo curricular en el medio.

Aspectos del R. R. I.	• Determinar objetivos y actividades instructivas susceptibles de ser desarrolladas por profesionales del entorno inmediato. • Realizar monografías sobre aspectos socioculturales de la localidad. • ... • Delimitar operativamente las funciones y funcionamiento de la Comisión del Consejo Escolar que ha de potenciar las actuaciones relativas a la relación escuela-entorno. • Reglamentar salidas y excursiones. • Clarificar ámbitos y responsabilidades del personal no docente que intervenga en actividades docentes. • Definir el módulo horario y porcentaje presupuestario dedicado a las actividades relativas al conocimiento y explotación didáctica del entorno. • ...

Cuadro 1: *Ejemplo de coherencia y derivación en planteamientos institucionales.*

La operatividad de los planteamientos contenidos en los documentos citados exige de la concreción de diferentes estrategias. Estas se contienen en documentos como La Programación General de Actividades del Centro (P. G. A. o Plan Anual), el Presupuesto anual y la Memoria.

El Plan Anual del Centro puede considerarse como la planificación organizativa que un Centro hace para un período determinado, normalmente un Curso Escolar. A través de él se busca desarrollar aspectos de los planteamientos institucionales a medio-largo plazo, al mismo tiempo que atienden las necesidades implícitas de la organización. La previsión de gastos que conlleva la realización de las actuaciones planificadas se recoge en el Presupuesto, que garantiza mediante el soporte de medios económicos la posibilidad de desarrollar todos los aspectos de la programación.

La Programación de aula que realizan los profesores y que en sí misma no constituye un documento de gestión institucional se nutre, por una parte, del P. C. C. y, por otra, de las prioridades que el Plan Anual haya establecido. La Memoria, por último, es un indicador, en lo que tiene de evaluación de actuaciones realizadas y propuestas (Plan anual), para la mejora de la estructura y funcionamiento de los Centros.

En *síntesis*, las relaciones y diferencias entre los documentos mencionados puede verse en los cuadros 2 y 3. Su análisis permite evidenciar el distinto nivel de compromiso que adquieren las diferentes instancias del Centro y los ámbitos de intervención que les son propios. La diferenciación puede evitar las confusiones que a veces se dan en los Centros, como las de incorporar las programaciones de los profesores al Plan Anual o al Proyecto Educativo las propuestas del Proyecto Curricular.

Aunque nadie puede negar que el Proyecto Curricular es una propuesta educativa o que las programaciones son planificaciones a un año, lo cierto es que someterlas a aprobación (directamente o por englobarse con otros documentos) del Consejo Escolar supondría asumir que su elaboración no requiere conocimientos técnicos o que algunos representantes del Consejo Escolar se convierten en técnicos por la vía de la elección.

Defender el carácter técnico de algunas propuestas del profesorado no ha de presuponer, por otra parte, que no estén sometidos a control. Este es ejercitado directamente por otros técnicos (Jefes de Estudios, técnicos de Administración...) o indirectamente a través de la coherencia que sus planteamientos tienen con el Proyecto Educativo o con el Plan Anual.

Por todo ello, parece necesario mantener desde las necesidades que impone la práctica y nuestro ordenamiento legislativo la diferenciación señalada entre los diferentes documentos.

	OBJETO	NATURALEZA	CONTENIDO	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
Proyecto Educativo	Planteamientos educativos de carácter general	Ideológica y estructural	Principios de identidad. Objetivos institucionales. Organigrama general	Miembros de la Comunidad Educativa
Proyecto Curricular	Delimitación de estrategias de intervención educativa	Técnico-didáctica	Objetivos y contenidos por áreas y/o ciclos. Metodologías respecto a la evaluación, individualización, etcétera.	Profesorado, técnicos
Reglamento de Régimen Interno	Ordenación de la práctica	Normativa	Organigrama desarrollado. Ordenación de recursos. Derechos y deberes. Procedimientos	Miembros de la Comunidad Educativa

Cuadro 2: *Relación entre los planteamientos instituciones a medio-largo plazo.*

DOCUMENTO	OBJETO	NATURALEZA	CONTENIDO	NIVEL PARTICIPACIÓN
PLAN ANUAL	Ordena la actividad en función de prioridades	Organizativa	Objetivos, acciones, recursos, responsables, evaluación, temporalización	Miembros de la Comunidad Educativa
PRESUPUESTO	Distribuye recursos económicos de acuerdo a prioridades	Organizativa	Entradas y salidas según partidas	Miembros de la Comunidad Educativa
MEMORIA	Registra la evaluación de actuaciones y la propuesta de otras nuevas	Organizativa	Informes evaluativos. Recomendaciones	Miembros de la Comunidad Educativa
PROGRAMACIÓN	Ordena actuaciones educativas a nivel de aula	Didáctico-Organizativa	Objetivos, contenidos, estrategias metódicas, evaluación	Profesorado, técnicos

Cuadro 3: *Relación entre los planteamientos institucionales a corto plazo*

Hemos señalado los documentos escritos que a medio y a corto plazo son habitualmente más usados en los Centros Escolares; sin embargo, no son los únicos. Es fácil encontrar propuestas educativas de ciclo y de profesores, desarrollos curriculares específicos, planes de órganos determinados, etc. que suponen diferentes niveles de concreción y que tienen indudable repercusión en el funcionamiento del Centro. No obstante, su influencia es específica y menor, aparte de que mantienen en su desarrollo, como es lógico, un alto nivel de dependencia de los planteamientos institucionales generales para todo el Centro.

También puede ocurrir que existan en algunos Centros documentos que unifiquen varios de los señalados. Sin que este planteamiento sea necesariamente erróneo, parece conveniente, a la vista de la experiencia organizativa acumulada, mantener la separación señalada (documentos específicos para contenidos específicos) cuando el tamaño del Centro (Centros con dos o más líneas) o su complejidad organizativa aumenten.

La función directiva y los planteamientos institucionales

El análisis de la dirección resulta complejo porque:

a) Los intentos de estudiarla a partir del análisis de perfiles se ha mostrado inoperante, ya que el perfil directivo resulta muchas veces incoherente con las funciones que se le asignan y aún con la misma práctica. Consecuentemente, el esfuerzo ha derivado al estudio de las actuaciones directivas y ha supuesto una auténtica dispersión en los modelos de análisis.

b) El estilo directivo queda vinculado a los planteamientos educativos y organizativos de la institución (sean tecnocráticos, economicistas, sociales, socio-críticos, psicocomunicacionales, sistémicos o ecológicos).

c) La realidad escolar es compleja, adopta simultáneamente varios de los planteamientos anteriores y, posiblemente, potencia diferentes comportamientos directivos.

Pero, además, el modelo directivo aplicado en España conlleva variables diferenciales, como son su carácter participado, su provisionalidad y su desprofesionalización. Todo ello hace que la respuesta desde la dirección a los procesos de innovación, como pueden ser la definición y la realización de los planteamientos institucionales, no sea uniforme ni posiblemente la única que se pueda dar en las instituciones.

La importancia de los directivos en los procesos de innovación es admitida generalmente y taxativamente mencionada por Rassekh y Vaideanu (1987: 261). Fullan nos dice al respecto:

> *"Los resultados de la investigación sobre la función del director escolar en la facilitación o inhibición del cambio en las escuelas aparecen igualmente sugeridores. Ciertamente, es posible que ocurra el cambio al margen del director (Grandall, 1983), pero no sería difícil registrar un conjunto de 100 investigaciones que muestran como cuando el director es un facilitador activo de un plan de cambio, su éxito resulta mucho más probable... Por lo general, cualquier línea de investigación termina identificando la significación del director con la facilitación efectiva del cambio".*
>
> (Cit. Gairín, 1988a: 30)

Y es que las acciones y actitudes que adopta la dirección o cualquier otro miembro de la organización tienen efectos sistémicos que afectan a los restantes miembros, segmentos o subsistemas de la institución. Como ya observa el francés Gilles Ferry:

> *"Una conclusión surge de los análisis que hemos realizado; esto es, una innovación no se encuentra limitada a la variable sobre la que actúa, sino que desata siempre una reacción en cadena que acarrea gradualmente la transformación de la relación pedagógica y que, en todo caso, reestructura el rol del docente en su aula y en la institución escolar".*
>
> (1974: 175).

La actuación de la dirección en la configuración y realización de propuestas educativas como las que desarrollamos se enmarca dentro del conjunto de tareas que como promotor del cambio le corresponden.

El papel del director abarca tres aspectos diversos íntimamente relacionados entre sí: su consideración de soporte técnico, de medio para conseguir infraestructura o de elemento de promoción de la moral de los grupos. Esta se logrará,

al decir de Wiles (1977: XIII), proporcionando a las personas satisfacción en el trabajo, procurando su seguridad, mejorando su sentido de pertenencia al grupo, dándoles un trato justo, aumentando su sentimiento de importancia ante el trabajo, haciéndoles sentirse partícipes de la política de actuación, conservando su dignidad y proporcionando servicios y cauces para su desarrollo personal.

Por su parte, Fullan (1986) llega a detectar después de diversos análisis tres tareas claves en la escuela para la gestión del cambio:

1. *Planificación del perfecionamiento de los profesores de un modo vinculado a programas específicos.*
2. *Desarrollo del papel y funciones del director como un líder de la enseñanza.*
3. *Establecimiento de nuevos valores compartidos y normas facilitadoras de la acción colectiva.*

De un modo más específico el mismo autor (Fullan, 1986) recoge las siguientes tareas presentes en procesos de innovación:

a) *Desarrollar un plan.*

b) *Clasificar y especificar el papel del personal central.*

c) *Seleccionar innovaciones (programas) y escuelas.*

d) *Clasificar y especificar el papel de los directores y los criterios para procesos a realizar en las escuelas.*

e) *Reforzar el desarrollo profesional y la asistencia técnica.*

f) *Asegurar la recogida y uso de información.*

g) *Plan para la continuación y ampliación.*

h) *Capacidad de revisión para cambios sucesivos.*

Firestone y Corbett (1986) se refieren también a la intervención del director en la innovación cuando hablan de seis componentes comportamentales de la actuación de los directivos: proveer espacios de tiempo, prever recursos locales e infraestructurales, ejercer una presión positiva sobre los participantes, promover paulativamente el proceso, estimular y reforzar a todo el personal, y cierta presión para la adopción del cambio.

De un modo más específico, en relación con los planteamientos institucionales, le correspondería a la dirección:

a) Plantear la necesidad de adecuar el funcionamiento institucional a las nuevas exigencias de una sociedad pluralista y colaborativa.

b) Garantizar niveles suficientes de información y formación sobre lo que se pretende y cómo se pretende.

c) Favorecer el establecimiento de prioridades, dado que no se puede abordar la realización o revisión de todos los planteamientos institucionales al mismo tiempo.

d) Animar el intercambio de opiniones y la discusión productiva.

e) Estimular la generación de actividades flexibles ante el cambio.

f) Observar las situaciones-problema y promover la elaboración de planes de acción alternativos. Particularmente, deberá estar atento a compensar desigualdades como las producidas por el origen, sexo o edad, que a menudo generan conductas estereotipadas.

g) Dotar de recursos los acuerdos y asegurar su cumplimiento y evolución.

h) Promover procesos grupales de auto-revisión/reflexión colaborativa sobre el funcionamiento en y de la escuela.

Y todo ello sin menoscabo de las funciones concretas que la legislación otorga a la dirección en la gestión de cada uno de los documentos citados.

Pero, además, habría que considerar que:

a) La dirección no puede actuar sola. Debe contar con el Equipo Directivo y con el resto de los miembros de la Comunidad Educativa.

La innovación centrada en la capacidad de las personas consideradas individualmente se ha mostrado inoperante, pues, muchas veces, las innovaciones desaparecen al abandonar éstas las instituciones o bien al ser absorbidos sus esfuerzos por la dinámica institucional.

b) Cualquier proceso de cambio implica una redefinición de roles dentro de la institución. Se hace evidente que en cualquier proceso de innovación las funciones y actuaciones de los directivos cambian, potenciando más su papel de promotores.

La asunción de funciones como la animación de la planificación y desarrollo de currícula, la potenciación de la investigación educativa y de los valores culturales propios de las instituciones, el establecimiento de mejores relaciones escuela-entorno, la mejora de la toma de decisiones y la agilización de la resolución de conflictos, exigen actitudes consecuentes y competencias que logren conductas innovadoras de carácter permanente en los Centros (Gairín, 1988b: 21).

c) Todo proceso de innovación debe partir y tener en cuenta la cultura escolar, que supone considerar tanto las dimensiones explícitas como las implícitas que se dan en cualquier organización.

d) Del cambio nos interesa sobre todo la puesta en práctica; esto es, cuando el cambio se pone a prueba, se operativiza y, por tanto, se establece. En este sentido, el reto de los Centros Educativos no es tanto el definir y delimitar sus planteamientos institucionales como el cumplirlos.

e) El cambio centrado en la escuela se dirige a ésta como totalidad, tiende a modificar lo "organizativo" y lo "educativo" y se presenta como un proceso sostenido y flexible.

Pero todo ello exige que el directivo:

a) Asuma su propio rol. El período de indefinición que nuestro Sistema Educativo ha tenido respecto a la dirección ha establecido "imágenes" que cabe superar mediante asunciones como: "dirigir es una función específica que exige conocimientos y el dominio de técnicas", "dirigir supone intervenir", "la dirección exige e implica la introducción de un estilo propio", "dirigir conlleva capacidad de negociación, de flexibilidad en los planteamientos"

... Y todo ello por entender, como señalan algunos estudios, la importancia del liderazgo en procesos de innovación.

b) Incorpore a su programa de actuación la atención de las necesidades de la organización.

De hecho, los planteamientos institucionales se constituyen en la auténtica dirección de los centros, orientando las actuaciones que los diferentes órganos/personas realizan. El programa de actuación de la Dirección deberá partir de esta realidad y delimitar el plan de trabajo que ha de llevar a mayores concreciones. Si no existieran planteamientos institucionales explícitos, su actuación prioritaria se debería centrar en su consecución. En cualquier caso, el directivo no define la organización sino su funcionamiento a partir de la consideración de aspectos como:

— papel que otorga a los planteamientos institucionales,

— niveles de comunicación que desea y potencia,

— grado de delegación que otorga,

— compromisos que adquiere.

c) Diferencia, por último, su propia gestión de los resultados obtenidos. Sin querer menospreciar la importancia de los directivos, a menudo la identficación del directivo con la organización hace que éste asimile erróneamente los fracasos de la organización como fracasos propios, lo que le lleva a aumentar su nivel de implicación y esfuerzo y a aumentar su tensión personal/profesional.

3

Planteamientos institucionales a medio-largo plazo

Definidos genéricamente el conjunto de instrumentos que facilitan la gestión educativa institucional, cabe, aunque sea brevemente, especificar algunos aspectos que afectan a su naturaleza y contenido. La búsqueda de la mayor operatividad será, en todo caso, una dimensión siempre presente.

El Proyecto Educativo de Centro

Este instrumento de gestión aspira a recoger la orientación que los miembros de una Comunidad Educativa quieren dar a sus actuaciones. Para ello, enumera y define el conjunto de rasgos que dan identidad a una institución de acuerdo a las características esenciales con que a veces se la ha definido:

a) Estabilidad, que permite a los alumnos de un Centro Educativo el seguir su proceso educativo con criterios estables, aunque sujetos a las variaciones que las circunstancias pueden imponer.

b) Unificador del proceso educativo. Da coherencia al trabajo que todos y cada uno de los miembros de la Comunidad Educativa realizan y garantiza su necesaria coordinación.

c) Integral y vinculante, por cuanto compromete a todos los miembros de la Comunidad Educativa.

d) Elemento que adecúa y concreta el marco legislativo. El Proyecto Educativo de Centro ha de concretar y adecuar el marco legislativo que define el proyecto general de nuestro Sistema Educativo, además de incorporar las especificaciones concretas que cada realidad educativa impone (Muset, 1986).

Para Barberá, el Proyecto Educativo de Centro (P. E. C.):

"—Establece el ideario o línea definitoria del tipo, estilo o modelo de educación-instrucción que se quiere dar.

— Es el resultado de la reflexión y acuerdo de los responsables del Centro. El Consejo Escolar para los Centros públicos y la titularidad, para los privados y concertados.

— Determina los valores que se asumen como orientación del tipo o modelo de educación que se persigue.

— Perfila la formación del alumno y los principios que deben orientarla.

— Su duración no se circunscribe a un Curso Escolar, siendo susceptible de modificación gradual y progresiva.

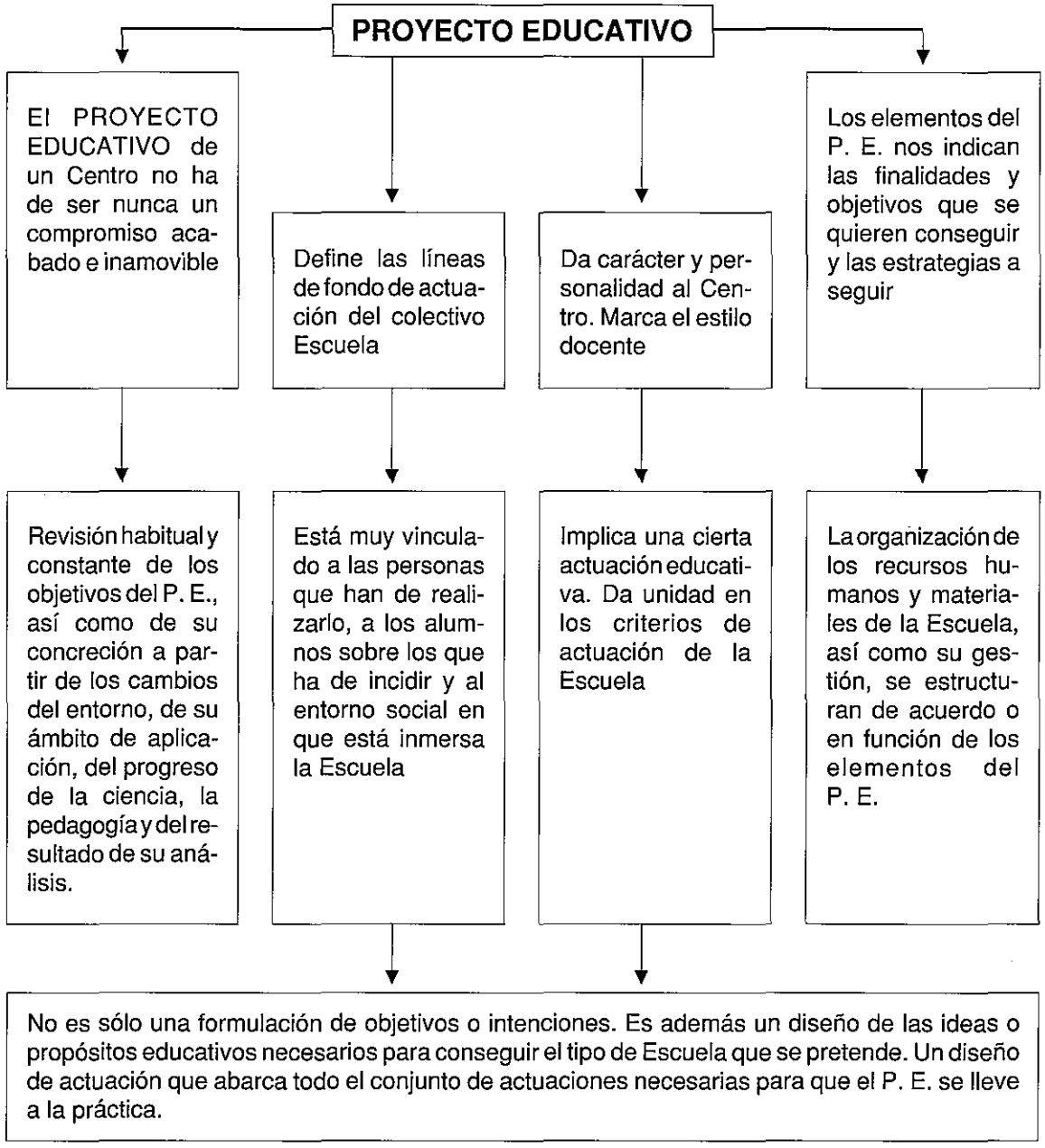
— Recoge las ilusiones y los intereses de los miembros de la comunidad escolar.

— Unifica los criterios de actuación en favor de una mayor coherencia funcional.

— Configura paulatinamente y da carácter y personalidad al Centro".

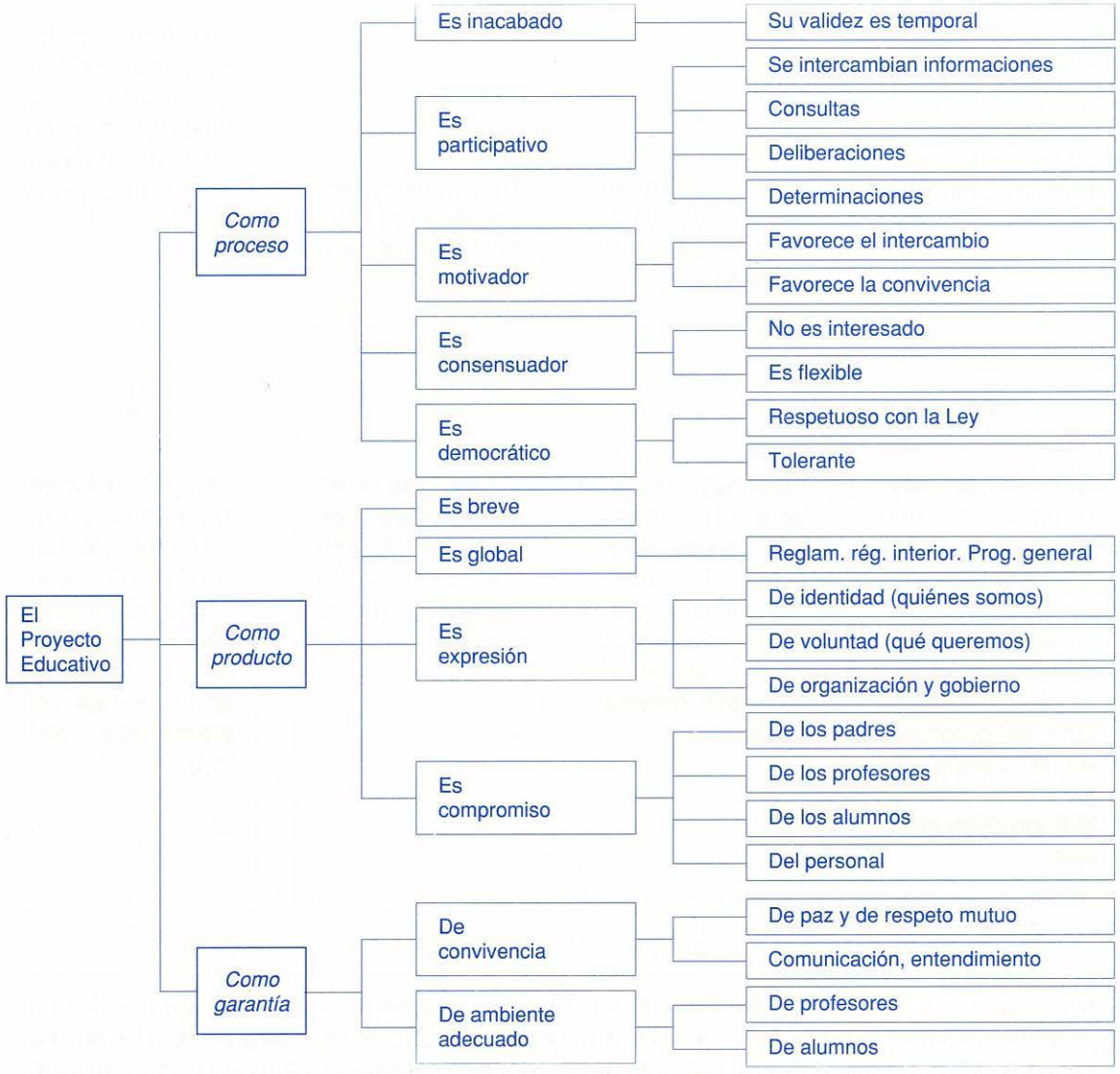
(1988: 30)

Más esquemáticamente, Vera y Lapeña esquematizan la filosofía básica de este documento en el Cuadro número 4.



Cuadro 4: *Naturaleza del Proyecto Educativo (Vera y Lapeña, 1989: 110)*

Y al respecto, también Garrido y otros (1987: 293) realizan una descripción (Cuadro número 5) que compartimos en sus líneas fundamentales [4].



Cuadro 5: *Dimensiones del Proyecto Educativo*

[4] Como ya dijimos, el Reglamento de Régimen Interior y la programación General se relacionan con el P. E. C., pero no forman parte de él, como estos autores especifican.

Como vemos, hay un cierto acuerdo en considerar el Proyecto Educativo del centro como síntesis de la propuesta educativa que se hace. A través de él se delimita una visión sobre la educación que se pretende y la escuela que se desea, siendo, en este sentido, necesariamente consensuado, prospectivo, directivo y referencial para la acción, singular, propio y particular de cada centro.

El P. E. C. como conjunto coherente de declaraciones, destinadas a dirigir un proceso de intervención educativa, habría de combinar los planteamientos generales que orientan la acción con los planteamientos específicos que facilitan la intervención y su evolución. Por eso, creemos coherente que en su confección se siga el esquema recogido en el Gráfico número 7, también asumido por Antúnez (1987).

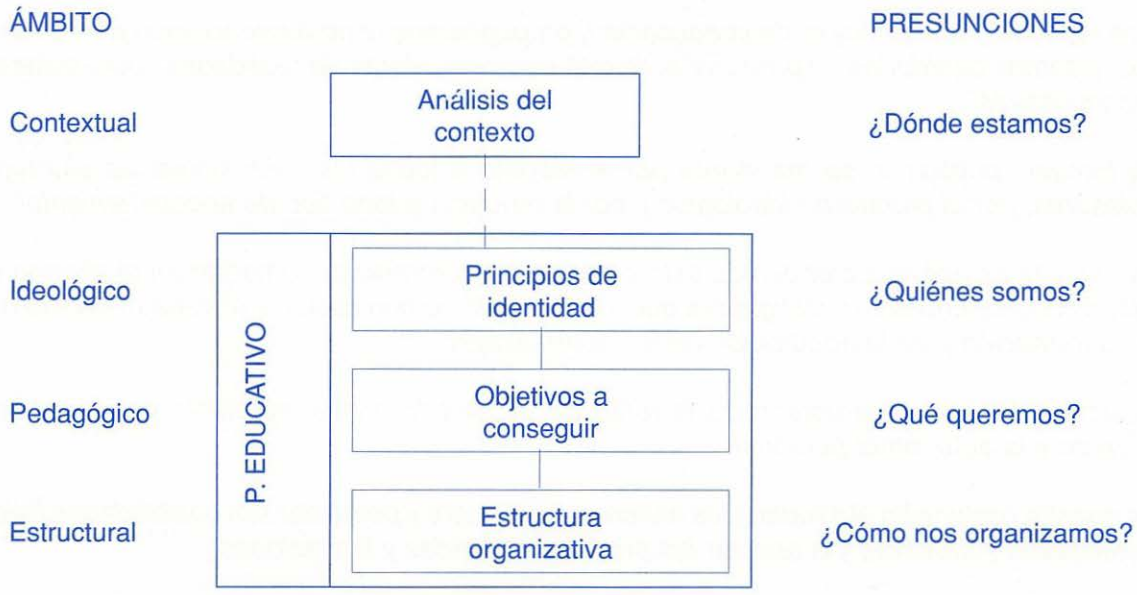


Gráfico 7: *Estructura del Proyecto Educativo de Centro (Gairín, 1987)*

La conexión del P. E. C. con el contexto, caracterizado como el conjunto de elementos condicionantes, potenciadores o limitadores de la organización escolar, es evidente. El análisis del contexto implica la evaluación diagnóstica de aspectos ya citados como: legislación, entorno socio-económico y cultural próximos, tipología y características del Centro.

El estudio del contexto no forma parte del Proyecto Educativo, sino que es un elemento previo que le acota y que permite diferenciar, en una primera instancia, los Centros y sus actuaciones. Gracias a su análisis podemos evitar incoherencias como a veces se dan cuando se enfatiza en estudiar "el barrio" o "la ciudad" sin considerar que gran parte de los alumnos destinatarios son transportados, cuando no se priorizan los aprendizajes instrumentales en zonas con

gran fracaso escolar o cuando se asumen principios relacionados con las nuevas tecnologías sin valorar la existencia de profesores interesados por el tema.

Los principios de identidad

De acuerdo con cada realidad concreta, el Proyecto Educativo de Centro (P. E. C.) enumera y explicita los principios de identidad con los que la institución se identifica. Al respecto, se asumen y priorizan algunos de los referentes contemplados en el Cuadro número 6, que se adoptan bajo declaraciones como las siguientes, recogidas de diferentes Centros Educativos:

> *"Nos regimos por el principio de coeducación, propugnamos la no diferenciación por razón del sexo y somos partidarios de propiciar actitudes compensadoras de realidades socio-culturales discriminativas".*
>
> *"La Escuela pública 'x' se manifiesta por el respeto a todas las confesiones de alumnos y profesores, por el pluralismo ideológico y por la renuncia a todo tipo de adoctrinamiento".*
>
> *"La escuela es activa. Entendemos esto como un compromiso de fomentar en el alumno una actitud curiosa, crítica e investigadora que, mediante la comunicación y el trabajo, será la base de su formación y de la adquisición de los aprendizajes".*
>
> *"La actuación educativa potenciará la reflexión, el sentido crítico, el interés por el saber, el esfuerzo y la autonomía personal".*
>
> *"Es nuestra pretensión el ayudar a los alumnos a descubrir y potenciar sus posibilidades físicas, intelectuales y afectivas y a aceptar las propias cualidades y limitaciones".*
>
> *"Participamos de la necesidad de una implicación real de todos los estamentos de la Comunidad Educativa en la gestión institucional".*

Las instituciones asumen y formulan, pues, a partir de sus notas de identidad, aquellos aspectos (cuatro o cinco) con los que más se identifican, sin que ello signifique que otros planteamientos posibles no sean compartidos tanto a nivel institucional como personal. Se hace evidente, también, que estos principios dependerán de la tipología de los Centros. Así, por ejemplo, la relación escuela-trabajo es fácil encontrarla en Centros de formación profesional y el fomento de la participación de los padres no tienen sentido en instituciones universitarias.

El P. E. C. como propuesta institucional debe superar las perspectivas individuales e incluso institucionales que no sean prioritarias. No obstante, a menudo las personas e instituciones sienten la necesidad de mostrar el respeto por ciertos principios. En tal caso, puede acudirse a un prólogo inicial que recoja esos sentimientos. Un ejemplo podría ser:

Definición institucional:

- Confesionalidad/Aconfesionalidad/Laicismo.
- Nivel de relación con el entorno.
- Proyección intercomunidades e intercentros.
- Pluralismo/Defensa de valores democráticos.
- ...

Estilo de formación:

- Coeducación.
- Integración.
- Derecho a la diferencia.
- Educación como formación integral, fomentadora del espíritu crítico, comprensiva, etc.
- Educación como compensación.
- ...

Dimensiones educables:

- Educación corporal, intelectual, social, afectiva, estética, moral, etcétera.
- Educación actitudinal: educación para la salud, educación vial, educación ambiental, educación para el ocio, para el consumo, educación multicultural, educación para la paz y no violencia, etc.
- ...

Estilo de enseñanza-aprendizaje:

- Lengua de aprendizaje.
- Relación entre teoría y práctica.
- Escuela-vida y escuela-trabajo, etc.
- Metodología individualizada, activa, etc.
- Medios de comunicación de masas, nuevas tecnologías.
- Disciplina.
- ...

Modalidad de gestión institucional:

- Gestión participativa, comunitaria, etc.
- Respeto y fomento del asociacionismo.
- Escuela como ámbito de formación: Escuela de Padres/Madres, Formación permanente del profesorado, etc.
- ...

Cuadro 7: *Tópicos-base de algunas notas de identidad asumidas por los Centros Educativos*

"Los miembros de la Comunidad Educativa... consideran que la educación no debe discriminar por razón del sexo, edad o raza, debe de favorecer el desarrollo integral de la persona, debe contribuir a fomentar la colaboración, debe...

Sin embargo, teniendo en cuenta que la necesidad de mejorar la intervención educativa precisa del establecimiento de prioridades, este Centro explícitamente asume como principios preeminentes los siguientes:

1. *La necesidad de una educación centrada en y para la participación.*

2. *La importancia de que la educación contribuya a mejorar el conocimiento y respeto del medio ambiente.*

3. *La utilidad de incorporar las nuevas tecnologías a los procesos formativos.*

4. *..."*

Los objetivos

La posibilidad de aplicar unos determinados planteamientos educativos está en función de su carácter unívoco; por eso, se hace preciso delimitar y concretar los principios de identidad asumidos por las instituciones escolares mediante la formulación de objetivos.

Si la situación escolar asumiera el siguiente planteamiento respecto a la coeducación: *"De acuerdo con la igualdad de derechos y la no discriminación de la actividad educativa, la enseñanza que se impartirá tanto a los niños como a las niñas será igual y se desarrollará en un marco de coeducación"*, podríamos derivar objetivos como:

— *Equilibrar, en el profesorado, la presencia de los modelos que se presentan a los educandos.*

— *Incorporar al currículum procesos de intervención dirigidos a proporcionar información y formación sexual.*

— *Potenciar el uso de metodologías compensatorias y no discriminativas.*

— *Evitar la selección de materiales didácticos que potencien procesos de discriminación en función de los roles sexuales.*

— *Las actividades académicas no discriminarán en función del sexo.*

— *Revisar el currículum para eliminar visiones androcéntricas.*

— *Fomentar el uso de lenguajes "neutros".*

— *Impulsar la formación de grupos de trabajo y ocio, en el ámbito escolar y extraescolar, equilibrados desde el punto de vista del sexo.*

— *Facilitar, a través de las actividades de grupo, la convivencia y el conocimiento entre alumnos y alumnas, respetando sus diferencias.*

— *Concienciar a los padres de la necesidad de reforzar la acción de la escuela.*

— *Fomentar el cambio de actitudes en los miembros de la Comunidad Educativa.*

Suponiendo que estos objetivos fueran asumidos por una institución escolar, ésta procuraría, entre otras cosas, equilibrar el número de profesores y su distribución a lo largo del período de escolaridad, evitar actividades específicas para los alumnos de un sexo determinado, incorporar contenidos de información sexual al currículum, fomentar las actividades de convivencia, incorporar al currículum reflexiones sobre la aportación histórica y actual de la mujer y suprimir los materiales didácticos que tengan tendencia a identificar los roles sociales y roles sexuales.

Las diferencias entre instituciones autónomas no sólo surgen porque se asumen principios (notas de identidad) diferentes, sino también por cuanto un mismo tópico es entendido de diferente forma, y respecto a él se adquieren compromisos (objetivos) diferenciados. Así, por ejemplo, algunas instituciones pueden entender la coeducación más que como un proceso referido a la igualdad de trato, como un compromiso ante la compensación de desigualdades. Por otra parte, puede haber instituciones que no puedan asumir objetivos de los señalados en el ejemplo, como pudiera ocurrir con el relativo al "equilibrio de modelos educativos" cuando existe una clara descompensación de sexos entre el profesorado.

La problemática que supone la redacción de objetivos en un P. E. C. no difiere de la que se plantea en otros ámbitos de la actividad educativa. Los objetivos del P. E. C. habrían de ser viables, claros y unívocos en su formulación y permitir la evaluación formativa procesual. Los objetivos son la base que permitirá determinar los medios de evaluación, de una parte, y los métodos de intervención, de otra.

De hecho, se concibe la redacción de objetivos como una dimensión operativa estrechamente ligada a la función de la organización y a las finalidades del ámbito en el que actúa (Gráfico número 8). Las finalidades educativas se presentan como algo más amplio y general que los objetivos, asumiendo éstos un cierto carácter finalista (frente al tendencial de los anteriores) y una mayor dimensión técnica (frente a la ideología). La función de una organización referencia a la actividad que le corresonde dentro del sistema social que le abarca. Si bien esta actividad se puede especificar como propuestas de acción (objetivos asignados), no se puede identificar plenamente con los objetivos institucionales (objetivos propuestos), ya que en éstos se incluyen a menudo objetivos necesarios (mejorar el perfeccionamiento del profesorado, ordenar los medios materiales...) organizativamente sin vinculación directa con la función.

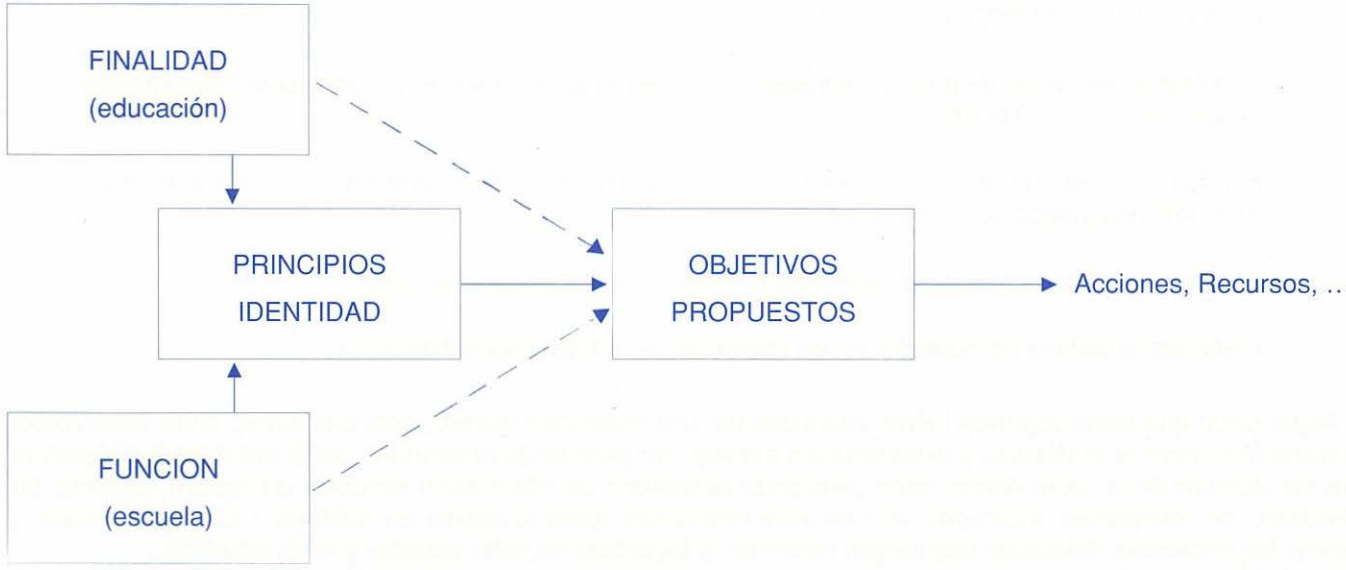


Gráfico número 8: *Relación conceptual entre finalidad, función y objetivos de una organización*

De acuerdo con las indicaciones anteriores, se podrían plantear objetivos para cada uno de los principios de identidad formulados, procurando abarcar todos los ámbitos de actuación de los Centros: pedagógico, económico-administrativo, humano y de servicios y el institucional.

Ejemplos de objetivos extraídos de diferentes instituciones educativas son los siguientes:

a) Ámbito Pedagógico:

- Favorecer procesos interdisciplinares y de aprendizaje significativo.
- Fomentar el conocimiento y uso de técnicas de trabajo intelectual.
- Desarrollar actitudes críticas delante de los medios de comunicación social.
- Descubrir las necesidades específicas de cada alumno y sus posibilidades.
- Desarrollar el interés por el trabajo cooperativo y motivar el esfuerzo.
- Ofertar servicios psicopedagógicos necesarios para garantizar la orientación vocacional y profesional.
- Potenciar todas aquellas actividades escolares y extraescolares que favorezcan la educación en el tiempo libre.

- Incorporar los nuevos avances tecnológicos a la acción docente.
- Programar cursos de actualización tecnológica en colaboración con empresas e instituciones.
- ...

b) Ámbito económico-administrativo:

- Informatizar la gestión académica y administrativa.
- Reducir los tiempos de tramitación de documentación.
- Proporcionar apoyo administrativo al profesorado.
- Establecer métodos de archivo que integren la información administrativa y la académica.
- Agilizar los pagos que dependan del Centro.
- ...

c) Ámbito humano y de servicios:

- Facilitar la participación del profesorado en actividades de formación permanente.
- Informar y consultar a cada estamento en aquellas actuaciones que les afecten.
- Establecer vías para la participación efectiva de padres/madres y alumnado.
- Fomentar los hábitos democráticos.
- Abrir la biblioteca en horas extraescolares.
- ...

d) Ámbito de gobierno:

- Fomentar el establecimiento de convenios de colaboración con otras instituciones y empresas.
- Promover la formación de grupos y la organización de actividades culturales y sociales.
- Colaborar en las actividades promovidas por asociaciones y entidades culturales.
- Abrir las instalaciones para la utilización pública del edificio por entidades sin ánimo de lucro y con finalidades de interés social.
- Promover el establecimiento de convenios que faciliten la transición de los alumnos de la escuela al mundo laboral.
- ...

La estructura organizativa

La consecución de las finalidades y objetivos institucionales supone la puesta en funcionamiento de los medios que han de posibilitarlos. Ahora bien, a medida que las instituciones aumentan de tamaño, los medios necesarios (humanos, materiales y funcionales) son más variados cualitativa y cuantitativamente, lo que exige su ordenación.

Definir la estructura organizativa de un Centro supone delimitar sus órganos de gestión (unipersonales y colegiados), sus órganos auxiliares y consultivos (departamentos, equipos educativos, administración...), los servicios que oferta, las funciones generales que tienen asignados y las relaciones que todos ellos mantienen entre sí; esto es, definir el organigrama.

Como es de suponer, la estructura ha de ser coherente con las finalidades de la institución. Así, definida la gestión institucional como democrática, no sería admisible una estructura organizativa sólo con órganos unipersonales o que éstos no fueran elegidos o que hubiera órganos colegiados sin ningún poder de decisión en la gestión institucional.

Cada principio de identidad asumido en el P. E. C. debería tener reflejo en la estructura organizativa como garantía de su cumplimiento. A través de órganos o personas, se trata de delimitar los responsables de motivar, impulsar, favorecer y verificar, en primera instancia, el cumplimiento de las asunciones que se han hecho. Así, el principio antes desarrollado de coeducación podría tener reflejo estructuralmente en una de estas tres opciones:

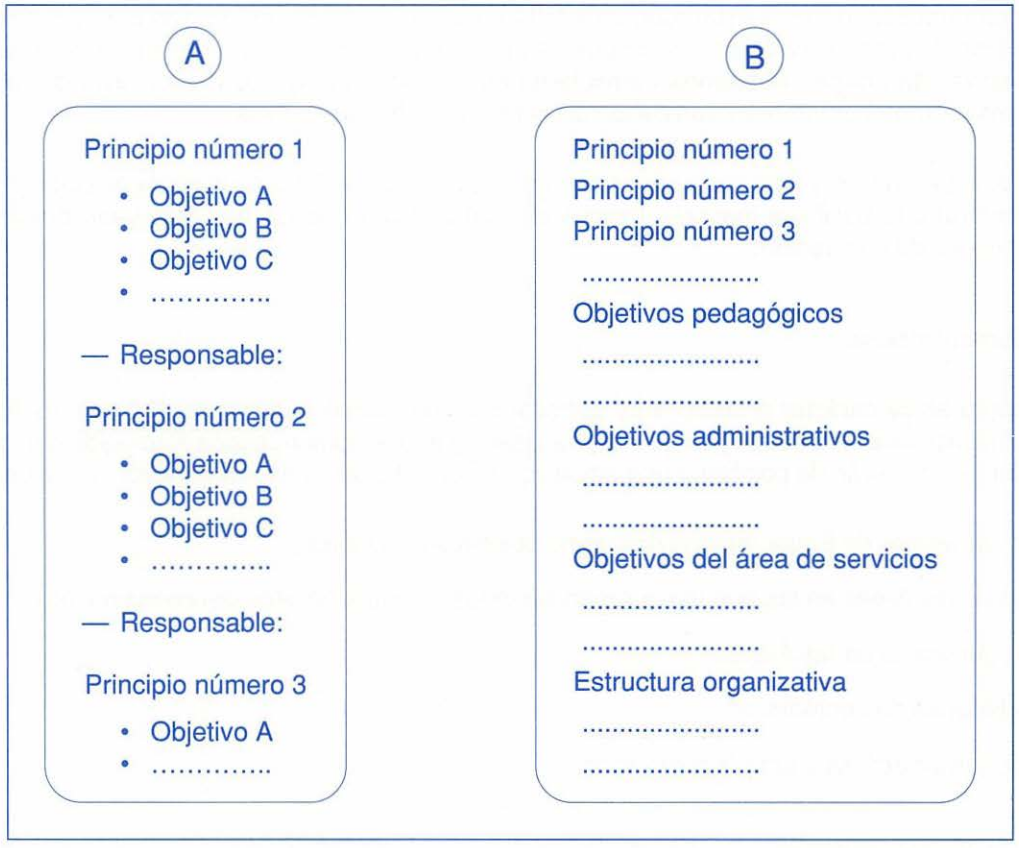
a) **Creación de un órgano específico.** Por ejemplo, a través de una Comisión de Coeducación se podría informar sobre aspectos como: distribución de grupos y profesores, organización de actividades, programa de educación sexual, elección de materiales didácticos, etcétera; además de servir de cauce para la promoción de actuaciones específicas: la realización de estudios, la creación de seminarios dirigidos a los alumnos/as o el impulso de actividades de formación permanente para el profesorado.

b) **Asunción por un órgano existente de las funciones antes mencionadas.** A través del Reglamento de Régimen Interior se puede incorporar como un deber más del Jefe de Estudios, el velar por el desarrollo y cumplimiento de principios como coeducación, integración, metodología activa, etc. en aquello que corresponda a su ámbito de competencias.

c) **La asunción de las funciones mencionadas como deber de todos los miembros de la Comunidad Educativa**. En este caso, el profesorado no sólo debe cumplir las asunciones del P. E. C. sino que también se corresponsabiliza de promover acciones que impulsen su cumplimiento por parte de los restantes miembros de la Comunidad Educativa.

Es evidente que no se puede señalar "a priori" cual de estas opciones es la mejor. Dependerá de la realidad institucional, de su historia, de su cultura organizativa y de los principios de identidad que se aborden.

Principios objetivos y estructura organizativa delimitan el P. E. C., que en la práctica puede adoptar una de las distribuciones que recoge el Cuadro número 7. La primera (A) al tener un carácter derivativo, facilita el trabajo de construcción, ejecución y evaluación, pero puede generar repeticiones, por cuanto un mismo objetivo puede relacionarse con varios principios. La segunda (B) tiene un carácter distributivo, facilita la delimitación de ámbitos de intervención (particularmente si los objetivos se han diferenciado de acuerdo a ellos: pedagógico, económico-administrativo, humano y de servicios, etc.), pero dificulta el seguimiento y evaluación de los principios de identidad.



Cuadro 8: *Posibles distribuciones de los ámbitos del P. E. C.*

El Proyecto Curricular de Centro

La potenciación de actitudes y valores educativos sólo es posible a través de la organización y realización de experiencias. Surge así el currículum como "*la teoría y práctica de la planificación, proceso y evaluación de experiencias de enseñanza-aprendizaje*" (Gairín, 1987: 241) o como un intento de comunicar qué, cuándo y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar [5].

[5] Más específicamente la L. O. G. S. E. en su artículo 4.1. entiende por currículo "el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente".

La elaboración curricular debería estar fundamentada en un conjunto de referencias derivadas de determinadas convicciones antropológicas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas. Estas, asumidas e interpretadas por la Administración Educativa, dan origen a diseños curriculares que alcanzan mayor o menor nivel de concreción y que posibilitan una mayor o menor intervenciión de los diferentes agentes educativos.

La política educativa actual, y más concretamente la política curricular, ha optado por la elección y organización de un diseño estructural que posibilite mayores índices de participación que los que son tradicionales. Básicamente diferencia tres niveles de concreción:

a) *El Diseño Curricular Base*

Este documento es de carácter prescriptivo y corresponde, en cuanto a responsabilidad, a las Administraciones Educativas. Como instrumento pedagógico que aspira a ser un marco común, queda formulado con un alto grado de apertura y flexibilidad con el fin de posibilitar una amplia gama de adaptaciones y concreciones. Su contenido abarca:

— Objetivos generales de Etapa, entendidos como objetivos terminales.

— Definición de las Áreas en las que van a organizarse los distintos ámbitos del conocimiento.

— Objetivos generales de las Áreas.

— Grandes bloques de contenidos.

— Orientaciones didácticas y para la evaluación.

b) *El Proyecto Curricular de Centro*

Es un conjunto de decisiones articuladas destinadas a concretar el Diseño Curricular Base en proyectos de intervención didáctica adecuados a un contexto específico. Su realización corresponde a los equipos de profesores y en su contenido se contemplan, entre otros elementos:

— Delimitación de objetivos por ciclos y/o niveles.

— Selección, secuenciación y tratamiento de contenidos.

— Temporalización de contenidos.

— Supuestos metodológicos.

— Aspectos relacionados con la organización espacio-temporal de la enseñanza. Espacio de opcionalidad en Educación Secundaria Obligatoria.

— Materiales educativos que se van a utilizar.

— Criterios de evaluación.

El Proyecto Curricular incluye, por tanto, dos grandes tipos de decisiones. Por un lado, se establecen los criterios generales de intervención didáctica que afectan a toda la etapa sin entrar en concreciones de los ciclos o de las áreas: criterios metodológicos de carácter general, recursos didácticos, aspectos relacionados con la organización espacio-temporal, etc. Por otro lado, se abordan decisiones en torno a los ciclos (en Educción Infantil y Primaria) y a las áreas (en Educación Secundaria Obligatoria), tomando como punto de partida los elementos que figuran en el Diseño Curricular Base (Introducción a las Áreas, Objetivos Generales, Bloques de contenidos y Orientaciones Didácticas y para la Evaluación).

c) *La programación de aula*

Este tercer nivel de concreción queda integrado por un conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas de acuerdo con los criterios de los profesores y las necesidades concretas de cada grupo de alumnos. Cada unidad didáctica, como unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo, parte de la delimitación de objetivos didácticos, que frente a los objetivos de Etapa y Área tienen un carácter más concreto y definido. Contiene, además y con mayor o menor detalle, la concreción de los contenidos propios de la unidad, las actividades a realizar, así como aquellos aspectos metodológicos y para la evaluación que se consideran relevantes.

La aplicación de la Unidad Didáctica en el aula abre paso a la segunda fase de la programación, en la que la recogida de información y el análisis de cómo se ha desarrollado permiten modificar la unidad y, en último extremo, revisar el P. C. C. Resulta previsible considerar así como la reflexión sobre la práctica permitirá un proceso sucesivo de ajustes y de aproximaciones que facilite a través de sucesivas reformulaciones lograr una propuesta coherente y ajustada a las necesidades del Centro Educativo.

El Proyecto Curricular de Centro en el marco de los planteamientos institucionales

El Proyecto Curricular de Centro, como vertebración del D. C. B. y como garantía de progresión y coordinación de las actuaciones de intervención que a lo largo de la escolaridad se realicen, mantiene una estructura propia; no obstante, queda relacionado con los planteamientos institucionales en función del esquema presentado en el Gráfico número 6. Algunos aspectos que evidencia su naturaleza y relaciones son los siguientes:

a) El Proyecto Curricular es subsidiario del D. C. B. y del P. E. C. Del primero por cuanto le define y acota, a través de prescripciones, sugerencias y orientaciones, los objetivos y contenidos generales del proceso de intervención en enseñanza-aprendizaje; del segundo, en cuanto le prioriza intencionalidades educativas de acuerdo al contexto de intervención. Las relaciones así establecidas pueden quedar esquematizadas en el Gráfico número 9.

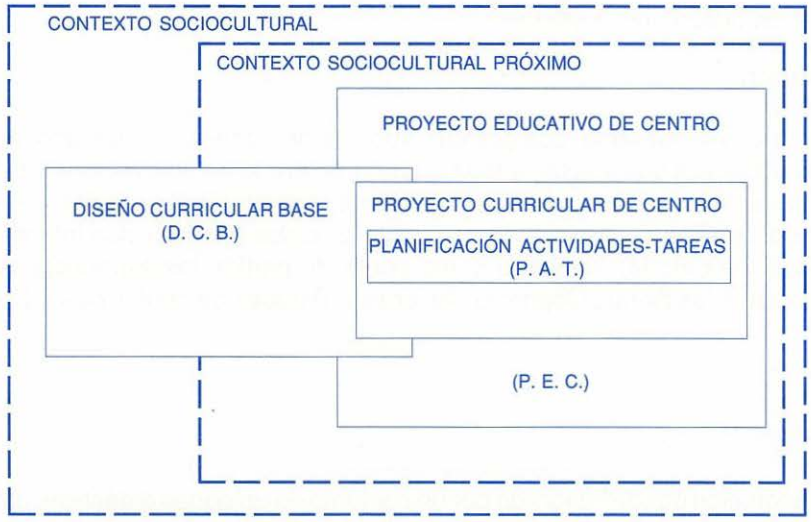


Gráfico 9: *Concreciones y relaciones del Diseño Curricular*

b) La homogeneización de las condiciones de enseñanza-aprendizaje que busca el P. C. C. sólo será posible si los profesores trabajan en colaboración. Para ello resulta esencial potenciar el funcionamiento de los Departamentos didácticos y de los Equipos Educativos; concorde, por otra parte, con el reconocimiento de los Centros Educativos como instituciones con identidad formativa y de los profesores como generadores/constructores del currículum.

c) La configuración y el desarrollo del P. C. C. deben realizarse de acuerdo con los nuevos planteamientos psicopedagógicos, que suponen:

— Una revitalización de la importancia de los valores/actitudes y una superación de la polémica entre la primacía del contenido o del método. A este nivel, se habla de hechos, conceptos, procedimientos, valores y actitudes que se consideran especialmente adecuados para el desarrollo de las capacidades señaladas en los objetivos de Área (cuadros números 10 y 11).

— La consideración de la necesidad de generar aprendizajes funcionales y significativos.

— Una especial atención a la configuración de proyectos integrados, que superen el atomismo y la desconexión que a veces se da en enseñanzas que parten de materias separadas.

— La consideración de ejes o contenidos transversales que por sus características no parece apropiado el incluirlos como Áreas aisladas o como bloques de contenido propios de un Área. Pueden ser abordados desde variadas perspectivas y hacen referencia a dimensiones abordables desde la educación como: consumo, prensa, igualdad de oportunidades, paz, medio ambiente, salud, sexualidad y europeísmo.

El Cuadro número 9 recoge algunos de los criterios generales de carácter curricular definidos por los profesores de una institución. Como puede apreciarse, las tres primeras proporciones se refieren tanto al "saber" (conocimiento, comprensión), como al "saber hacer" (capacidad de producir ciertos actos, de manifestar ciertas destrezas y al "saber ser" (actitudes, voluntad y deseo de hacer, etc.); la cuarta añade un compromiso para introducir a los alumnos en la tecnología.

Las ciencias se incluyen en el currículum de Hollybush porque queremos que nuestros niños:

— Comiencen a comprender la forma de comportarse las cosas en el mundo en torno suyo, mediante su propia investigación y la observación de las mismas.

— Desarrollen técnicas de investigación y de tratamiento de la información útiles tanto para otras áreas como para las ciencias.

— Se conviertan en personas cuidadosas que respeten los seres vivos y las cosas inertes de su ambiente y que no sientan deseos de alterar los recursos naturales.

— Sean capaces de fabricar instrumentos sencillos para realizar un determinado trabajo y comiencen a comprender la técnica.

Las ciencias están organizadas de forma que los niños tengan:

— Gran cantidad de exploraciones prácticas de primera mano de los seres vivos y de materiales inertes.

— Excursiones y visitas que les proporcionen la oportunidad de explorar cosas fuera de la clase y amplíen la variedad y el ámbito de su experiencia.

— Tiempo para comentar su trabajo con el profesor.

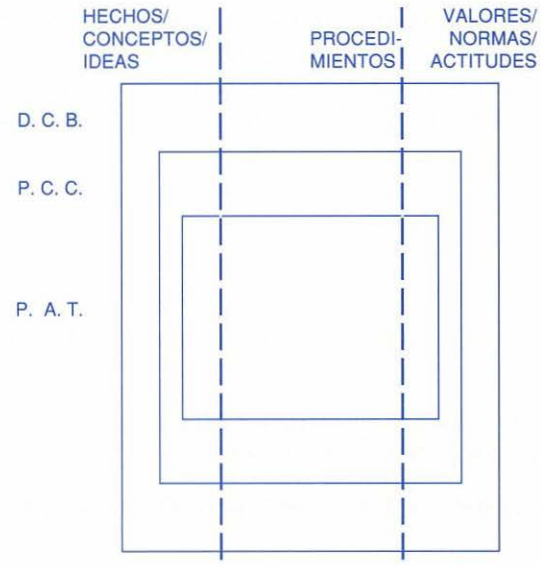
— Oportunidad de cooperar en grupos.

— Estímulo para construir cosas, tanto en casa como en la escuela.

— Experiencia de diferentes modos de registrar e informar sobre su trabajo.

— Experiencia del éxito en sus actividades, siendo consciente de que ciertos aspectos de las mismas pueden ser mejorados.

Cuadro número 9: *Ejemplo de criterios generales del P. C. C. en el área de Ciencias*



Cuadro 10: *Nueva estructura del Diseño Curricular en el ámbito de los objetivos/contenidos*

LITERATURA Y COMENTARIO DE TEXTOS

Hechos, conceptos y sistemas conceptuales	**Procedimientos (habilidades, técnicas, métodos, estrategias)**	**Valores, actitudes y normas**
• Características de diferentes "lenguajes": — Científico — Literario — Estándar — Coloquial (Consultar apartado de léxico) • Características específicas de la expresión literaria: — Prosa literaria: novela, cuento, teatro, poesía • Elementos comunes y diferentes — Organización formal: poesía, estrofa, verso — Nivel fónico: rima, cómputo de sílabas — Nivel sintáctico — NIvel léxico — Nivel textual: tema • Características del género narrativo • Principales tipos de narraciones:	• Técnica del comentario de texto: — Distinción de niveles de lenguaje a partir de ejemplos — Distinción de los diferentes tipos de expresión literaria, tanto por la expresión como por el contenido • Conversión de un poema en prosa • Conversión de un poema en prosa de nivel coloquial • Reconocimiento de la organización formal de un poema: estrofas y versos • Reconocimiento de la rima y cómputo silábico • Reconocimiento del tema de un poema • Reseña de una novela según guía dada • Resumen de cuentos según guión — La novela — El cuento	• Valorar la apertura al mundo que supone la literatura • Hábito de lectura para la búsqueda de elementos imaginativos, de información y lúdicos.

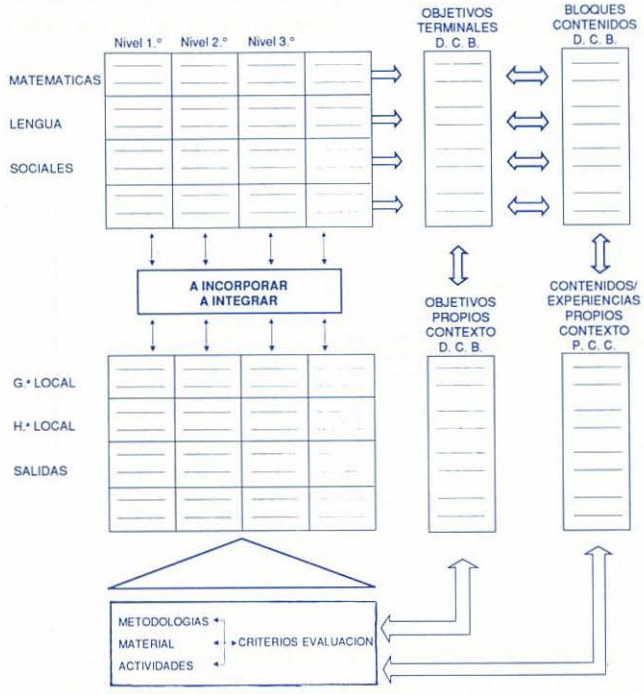
Cuadro 11: *Un ejemplo parcial de planificación (Cuadernos de Pedagogía, 139)*

d) Una dimensión clave del P. C. C. es incorporar al currículum la respuesta a la diversidad siempre presente, a partir de modificaciones en el diseño y desarrollo instructivo o en la estructura organizativa.

Cuando el nivel de diversidad entre los alumnos es bajo, bastará con introducir en las Unidades Didácticas modificaciones metodológicas: más atención personal al alumno, proporcionar más tiempo, estructurar diferentemente los materiales, etc. Si ello no fuera suficiente, cabría pensar progresivamente en la diferenciación de actividades (básicas, de desarrollo y de refuerzo), de contenidos (obligatorios, optativos y libres) e incluso de objetivos (básicos y complementarios). Un mayor grado de diversidad obligaría a establecer objetos distintos y, por tanto, programaciones diferenciadas.

Complementariamente a las soluciones didácticas pueden establecerse las de carácter organizativo que con experiencias diversas, como rincones, talleres, agrupamientos flexibles, módulos flexibles u otros, permiten pasar del marco restrictivo de la clase a ámbitos más generales (nivel, ciclo, etapa) y hacer realidad la flexibilidad del currículum. No obstante, si la diversidad presentada fuera muy alta, cabría en algún caso la necesidad de acudir a centros especializados con carácter provisional o permanente.

e) La realización del P. C. C. debe ser progresiva, revisable y partir de esquemas sencillos. En este sentido, puede dar una idea simplificada de lo que se pretende en el Cuadro número 12 que, lógicamente, cabría completar en función de las exigencias de cada situación concreta.



Cuadro 12: *Esquema general del P. C. C.*

Por último, el verdadero reto del cambio educativo no está tanto en la generación de propuestas curriculares, aunque su exitencia puede ser un elemento facilitador, como en su cumplimiento. Al respecto, habría que recordar las diferencias que a veces se han señalado entre el currículum prescrito, el currículum realizado por los profesores y el currículum aprendido, o las existentes entre los curricula explícito, implícito y ausente.

El Reglamento de Régimen Interior

Podemos definir un reglamento como un conjunto de reglas, preceptos e instrucciones que regulan el régimen de una institución. El calificativo de interno que añadimos nos matiza el que este documento es propio y sólo tiene validez en una determinada institución.

El Reglamento de Régimen Interior (R. R. I.) puede considerarse como un recurso que facilita la organización operativa de los Centros al ordenar tanto su estructura como los procedimientos de acción. En este sentido resulta un complemento necesario del P. E. C. y del P. C. C.

El R. R. I. delimita con una mayor formalización aspectos de la estructura como son las funciones específicas (tareas y subtareas) asumidas por los diferentes órganos y la operativa de su funcionamiento (composición, constitución, convocatoria...). Ordena, asimismo, recursos (uso de espacios, salidas y excursiones, acceso al material...) con tal de facilitar el cumplimiento del P. C. C. y del P. E. C. Se constituye así en algo más que en un puro documento normativo, siendo la expresión práctica y aplicativa de los principios y valores que presiden la vida del Centro y de su carácter y estilo propios.

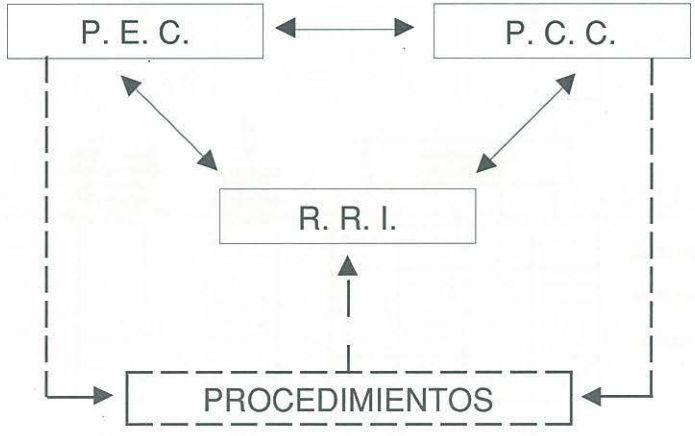


Gráfico 10: *Elementos inspiradores del R. R. I.*

El R. R. I. como documento normativo habrá de ser claro en su redacción. Por otra parte, si deseamos que sea válido, tendrá altas dosis de realismo, será participativo y habrá de permitir la flexibilidad, que no la arbitrariedad, en su aplicación.

A través del Reglamento podremos:

"1. Proporcionar un marco de referencia para el funcionamiento de la institución escolar y para cada uno de los sectores que la componen.

2. Agilizar el funcionamiento y facilitar la toma de decisiones.

3. Depositar responsabilidades en quien corresponda.

4. Apoyar la participación de los miembros de la comunidad escolar.

5. Unificar la información y hacerla más asequible.

6. Facilitar los procesos de evaluación institucional.

7. Contribuir a delimitar y posibilitar los planteamientos institucionales".

(Gairín, 1990b)

Estructura del Reglamento de Régimen Interior

La reflexión realizada en torno al R. R. I. creemos que puede completarse con la presentación de un esquema del mismo (Cuadro número 13). Su carácter indicativo se da por admitido y de él tan solo nos permitiremos dar, en próximos apartados, unas explicaciones conceptuales y ejemplos parciales que permitan conseguir la mayor univocidad posible de los términos y apartados considerados.

INTRODUCCIÓN

— Base legal por la cual se establece el reglamento.
— Principios generales que se asumen respecto al propio reglamento.
— Ambito de aplicación.
— Organo o instancia que lo aprobó y fecha en que se realizó.

I. ESTRUCTURA PEDAGÓGICA

— Objetivos educativos.
— Plan de estudios: confección, contenido, estructura, vigencia, cumplimiento, etc.

II. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

III. DE LOS RECURSOS HUMANOS

— Del profesorado: selección, adscripción, derechos, deberes, organización propia (derechos sindicales, asociaciones, delegados...), etc.

— Del alumnado: matriculación, adscripción, derechos, deberes, organización propia (asamblea de alumnos, delegados...), etc.

— De los padres: adquisición y pérdida de la condición, derechos, deberes, organización interna (asamblea de padres, delegados...), etc.

— Del personal no docente: selección, adscripción, derechos, deberes, organización interna (asamblea, delegados...), etc.

IV. DE LOS RECURSOS MATERIALES

— Del material del centro: inventario, adquisición, control, almacenamiento, conservación, régimen de utilización, etc.

— Del uso y conservación de las instalaciones del centro: permisos, horarios, obligaciones que se adquieren, responsabilidades, zonas de uso general y restringido, etc.

— De la seguridad y vigilancia de puntos de seguridad, plan de evacuación, etc.

V. DE LOS RECURSOS FUNCIONALES

— De la organización de la enseñanza
- Actividades académicas
- Actividades extraacadémicas

Programación
Ejecución
Evaluación
Información a los padres
De los alumnos y profesores (horarios, entradas, salidas, etc.)

— Del régimen administrativo: tipos de registros, formas de archivo, actas, etc.
— Del régimen económico: ingresos, contabilidad, justificaciones, depósitos, etc.

VI. DEL RÉGIMEN DISCIPLINARIO

— Principios generales: disciplina formativa, respeto a la persona, etc.
— Comisión de disciplina: composición, constitución, dependencia orgánica, competencias, funcionamiento, etc.
— Del profesorado
— Del alumnado
— De otro personal con incidencia en el Centro

Tipos de faltas
Graduación de las sanciones
Aplicación de las sanciones

VIII. DISPOSICIONES FINALES

— Cumplimiento del reglamento. Obligación generalizada.
— Conocimiento general. Publicidad.
— Modificaciones. Tipos y procedimiento.

ÍNDICE CONCEPTUAL

Cuadro 13: *Esquema de Reglamento de Régimen Interno (Gairín, 1990b)*

Explicaciones y ejemplificaciones del R. R. I.

Recogemos a continuación una breve explicación del contenido del Esquema presentado (Cuadro número 13), a la vez que presentamos algunos ejemplos parciales (recogidos de diferentes centros en Gairín, 1990b) sobre algunos de los aspectos. La información proporcionada a este nivel no pretende ser exhaustiva y puede completarse con las fichas legislativas que acompañan a los materiales.

I. Introducción

Todo documento normativo contempla normalmente una parte introductoria donde se sitúa la filosofía básica que lo inspira y el marco jurídico que le da legalidad. Además, suele delimitar el ámbito de aplicación tanto respecto a las personas implicadas como el ámbito físico donde se aplica. Algunos ejemplos parciales al respecto pueden ser:

Este Reglamento de Régimen Interno y su aplicación se desarrollarán teniendo siempre presente los siguientes principios generales:

a) El desarrollo de la educación y la convivencia dentro de un marco de tolerancia y respeto a la libertad del individuo, a su personalidad y convicciones que no podrán ser perturbadas por ningún tipo de coacción ni obligación de asunción de ideologías o creencias determinadas.

b) El derecho de todos los miembros de la Comunidad Escolar a intervenir en las decisiones que les afecten mediante sus representantes libremente elegidos por los órganos colegiados de control y gestión.

c) La orientación de los alumnos para que puedan asumir progresivamente la responsabilidad de su propia educación y de las actividades complementarias de tipo cultural y asociativo, recreativo o similar que aporten un enriquecimiento a su educación y formación.

d) El derecho de todos a expresar su pensamiento, ideas y opiniones siendo respetadas las libertades académicas que corresponden a los profesores, sin que el saber sea nunca utilizado como medio de dominación o manipulación de los alumnos.

e) Asegurar el orden interno que permita conseguir con la mayor plenitud los objetivos educativos del Centro Escolar

f) ...

II. Línea pedagógica

No siempre los Centros Educativos han definido explícitamente su Proyecto Educativo. En esta circunstancia, parece necesario contemplar previamente las líneas generales de acción pedagógica que orienten la actuación de la institución.

La delimitación de objetivos pedagógicos aquí recogida puede incluso llegar a concretarse en otros documentos como son el Plan de Estudios y los Planes Docentes, siempre que el Centro tenga autonomía para intervenir en ellos.

III. Estructura organizativa

Definidos los objetivos de la institución, sea en el R. R. I. o en otro documento, cabe delimitar la estructura que los ha de posibilitar. En su concreción, tendrá una gran incidencia la legislación existente que todo lo engloba y lo enmarca.

Los Centros pueden recoger en este apartado la división operativa de funciones realizadas, la distribución de lugares y la ordenación que de los diferentes niveles de toma de decisiones se hace. También se contempla, más allá de la definición de los roles y funciones operativas, los procesos que intervienen en su adquisición y los problemas que surgen en su ejercicio. Se trata, por tanto, de definir de manera concreta las uniddes que componen la estructura organizada, pero también sus relaciones, organización y funcionamiento. Algunos reglamentos incorporan el organigrama como un elemento auxiliar y comprensivo.

Los Centros que poseen un Proyecto Educativo en el que se recoge de manera general la estructura organizativa, tendrían que enfatizar en el R. R. I. los aspectos normativos que su cumplimiento conllevará, así como especificar otros aspectos estructurales no contemplados en el Proyecto Educativo por su carácter específico o de menor entidad.

Así, por ejemplo, si el Proyecto Educativo recoge como una función propia del Director "la elaboración de la Programación General del Centro conjuntamente con el Equipo directivo y con la participación del Claustro", el R. R. I. puede delimitar los períodos temporales en que se hace y la estructura mínima que tendrá. Igualmente, cabe especificar nuevas funciones si las hubiese e incluso desarrollar ampliamente el rol que cumplen en la organización determinados elementos como, por ejemplo, las comisiones de trabajo o los responsables de actividad.

IV. Recursos humanos, materiales y funcionales

Si el apartado anterior incidía en la organización considerada como una estructura integrada, éste analiza las realidades humanas estamentales consideradas individualmente recursos humanos). De cada estamento (Profesores/as, Padres/Madres, Alumnos/as y Personal no Docente) se dibuja su adscripción a la organización, organización propia, derechos y deberes, en tanto que inciden en la organización del Centro Educativo.

Particular importancia adquiere en el caso del Profesorado su adscripción a cursos y la delimitación de algunos derechos (derecho de reunión) y deberes (asistencia y horario del profesor/a, responsabilidad civil y penal).

Los aspectos relacionados con el alumnado (matriculación, asignación de cursos, derechos, deberes, y modalidades de organización de los estamentos) son aspectos ampliamente recogidos en la normativa, dada la naturaleza específica de este estamento. Por contra, la normativa referida a los padres/madres y personal no docente, aunque abundante por lo que se refiere a su organización (asociación de padres/madres, por ejemplo), es muy reducida respecto a los demás ámbitos considerados en el esquema de contenido (Cuadro número 13, ya citado).

De particular interés puede ser la regulación de las actuaciones del personal no docente y, más concretamente, del conserje y de los/las porteros/as por la indeterminación que su puesto comporta. La intervención a tal nivel del Ayuntamiento, en el caso de Centros públicos de E. G. B. resulta imprescindible.

Del personal no docente

1. *Se entiende por personal no docente a todas aquellas personas que, a pesar de que trabajan de manera continuada en el Centro, no realizan tareas específicamente educativas.*

El personal no docente realiza una labor al servicio del Centro y totalmente necesaria para su buen funcionamiento estructural y, por tanto, serán considerados como integrantes de la Comunidad Educativa.

2. *Entre otros derechos, especificados en sus respectivos reglamentos, el personal no docente tendrá también los siguientes:*

   a) *Ser respetado en su dignidad personal y profesional por todos los miembros de la Comunidad Educativa.*

   b) *Poder trasladar sus sugerencias directamente al Director o a los profesores a fin de poder mejorar las normas organizativas o de convivencia establecidas en el Centro.*

   c) *Participar, mediante su representante, en el Consejo Escolar del Centro, en la gestión y dirección del mismo.*

   d) ...

La ordenación que se hace de los *recursos materiales* merece también atención por las implicaciones que comporta. Junto a la regulación que se hace del uso de las instalaciones (utilización de los patios comunes, biblioteca, laboratorios, etc., tanto por el personal del Centro como de fuera), preocupa normatizar el régimen de adquisición, almacenaje, control y utilización del material. También son habitualmente contemplados en este apartado los aspectos relativos a la seguridad.

De la seguridad

a) *Las medidas de seguridad tienen por finalidad el detectar los posibles focos de peligro del Centro con el fin de evitar accidentes, así como facilitar la evacuación rápida en caso necesario.*

b) *El Coordinador General y responsable máximo de la seguridad del Centro será el Director/a o persona en quien delegue. De él dependerán los coordinadores de planta.*

Control y vigilancia

a) *Los puntos de potencial riesgo: caldera de calefacción, depósito de combustible y armario de contadores, deberán estar cerrados con llave.*

b) *El material de laboratorio (productos químicos, material de electricidad, etc.), así como el material de pretecnología (martillos, destornillador, sierras, etc.) deberán estar cerrados. Este material solamente será utilizado por los alumnos en presencia de su profesor.*

c) *El conserje verificará periódicamente e informará al Director/a de cualquier deficiencia detectada respecto a las normas de control y vigilancia.*

Plan de evacuación

El funcionamiento de las instituciones exige regular las relaciones que se establecen entre las personas en el uso de los recursos materiales y en el cumplimiento de sus funciones. Aparecen, así, regulaciones respecto a horarios, presupuestos, régimen académico, etc, que constituyen los denominados *recursos funcionales.*

V. Régimen disciplinario

La existencia de una normativa justifica la previsión sobre su nivel de realización. En tal sentido, tan importante como impulsar su cumplimiento es sancionar su incumplimiento.

Regular la convivencia es función y responsabilidad de todos los miembros de la Comunidad Educativa, que puede organizarse bajo formas autocráticas o participativas, con un sentido sancionador, formativo o de reposición a la colectividad. El punto de vista adoptado constituirá la esencia de las regulaciones que puede recoger este capítulo, en el que se atenderá especialmente a las disposiciones que contiene el Reglamento de Régimen Disciplinario de los Funcionarios de la Administración del Estado y a los relativos a Derechos y Deberes de los Alumnos.

VI. Disposiciones finales

Se refieren aquí el conjunto de aspectos que, sin constituir en sí mismos elementos del régimen interno de las instituciones, les pueden afectar. La difusión del R. R. I. y normas derivadas, el procedimiento para su valoración y la forma de introducir modificaciones, son aspectos fundamentales del contenido de este apartado.

1. *El presente Reglamento entrará en vigor a partir de la fecha de su aprobación definitiva por el Consejo Escolar del Centro. De él se tramitará una copia a la Dirección Provincial a efectos de constatación de su adecuación a la legalización vigente.*

2. *El presente Reglamento podrá ser modificado, ampliado o revisado cuando lo soliciten una tercera parte de los miembros del Consejo Escolar. Asimismo, podrán solicitar modificaciones, ampliaciones o revisiones el Claustro de profesores, las Juntas Directivas de las Asociaciones de padres o cualquier otro estamento representativo, previo acuerdo por mayoría absoluta de sus miembros.*

3. *El presente Reglamento necesitará para su modificación, cuando las circunstancias lo aconsejen y se cumplan los requisitos necesarios, el acuerdo favorable de las dos terceras partes de los miembros del Consejo Escolar.*

4. *El contenido del presente Reglamento se hará llegar a todos los sectores implicados en el proceso educativo. Una copia de este Reglamento estará depositado en la Secretaría del Centro a disposición de cualquier persona reconocida como parte implicada.*

   Del presente R. R. I. se hará un extracto de la normativa que afecta a padres/madres y alumnos/as y se dará una copia a cada familia.

   5. ...

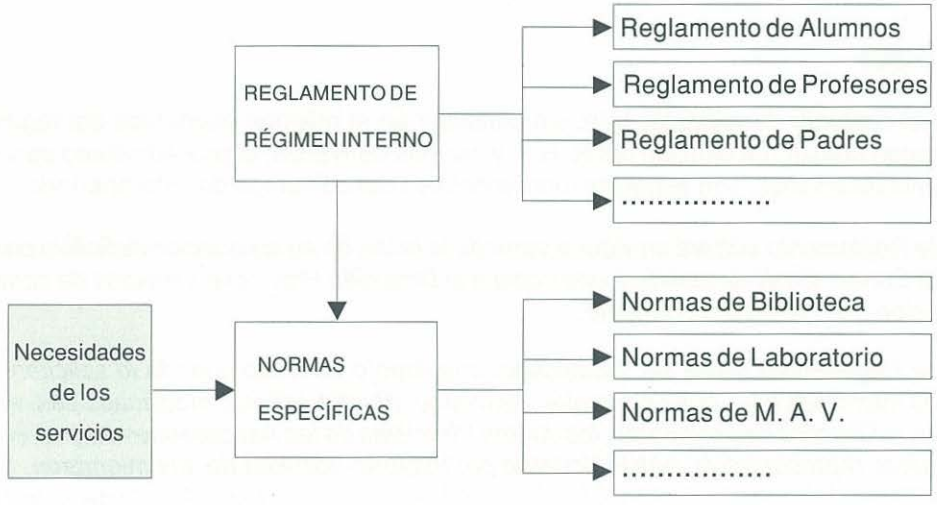
VII. Índice conceptual y anexos

La existencia de un índice conceptual facilita la consulta del R. R. I. y orienta sobre su contenido.

Documentos derivados

Una vez elaborado el R. R. I., se pueden derivar de él reglamentos específicos que recojan el conjunto de normas que afectan a un estamento (Reglamento de Alumnos, Reglamento de profesores...) o normativas que facilitan la regulación de determinados servicios (Biblioteca, Laboratorio...).

La realización de estos documentos debe partir del "espíritu y letra" del R. R. I. y puede incorporar mayores especificaciones y adecuaciones del lenguaje en función de los destinatarios.



Cuadro 14: *Reglamentos y normativas derivables del R. R. I.*

4

Planteamientos institucionales a corto plazo

La Programación General del Centro, el Presupuesto y la Memoria constituyen los documentos que, a corto plazo (habitualmente un curso escolar), elaboran los Centros para hacer operativos los planteamientos a más largo plazo y lograr su realización. La Programación de aula (en algunos casos, programación del profesor) puede considerarse también como un documento a corto plazo aunque, en este caso, no sea estrictamente una propuesta de Centro (institucional) por no afectar a todos los órganos y servicios existentes.

La Programación General del Centro

Este documento anual hemos de entenderlo como la propuesta organizativa que realiza un Centro sobre su funcionamiento en un período determinado. Como concreción de una planificación adquiere un sentido y adopta una determinada estructura, a la vez que participa de las condiciones que acompañan a procesos de tal naturaleza.

La elaboración de la Programación General del Centro (P. G. C.) constituye un hecho de gran transcendencia para el desarrollo y potenciación del proceso educativo. Las exigencias de priorización que conlleva, en cuanto a los objetivos y a la organización de recursos, obliga a la definición operativa del qué queremos y del cómo, cuándo y de qué manera lo conseguiremos.

Pero, más allá del valor técnico y administrativo de la P. G. C., están sus valores intrínsecos. Por una parte, supone un avance más dentro del proceso de organización de los Centros, a la vez que un reconocimiento de la necesidad de

actuar en este campo bajo prismas diferentes de los experienciales. Por otra, representa la puesta en funcionamiento de otro elemento que busca hacer efectiva la participación de los diferentes miembros de la Comunidad Educativa.

La planificación en los Centros

El proceso de planificación debe contribuir a ordenar los elementos de una realidad en función de los objetivos propuestos, pero, además, debe ser un instrumento facilitador en el proceso de su realización. El proceso planificador para cumplir tales requisitos debe considerar (Gairín y Antúnez, 1986 1-10):

a) La planificación es un proceso racional, sistemático y científico que implica la decisión en tres niveles: objetivos a conseguir, estrategias para la acción y sistemas de control y retroalimentación.

b) La planificación como anticipación del futuro conlleva ciertos márgenes de incertidumbre y riesgo, lo que obliga a defender desde el primer momento la necesidad de planificaciones flexibles.

c) La planificación es un proceso coordinado con los de ejecución y control. Las tres dimensiones se relacionan de una manera coordinada: se planifica sobre algo que se quiere realizar y es su realización la que informa de la bondad de la planificación.

d) La planificación sirve a los procesos de innovación y cambio de los sistemas. El proceso de información que se genera en las dimensiones de planificación, ejecución y control obliga habitualmente a nuevos planteamientos y suscita la necesidad de nuevas estrategias.

e) La planificación afecta a todos los órganos y personas del Centro, aunque cabe diferenciar su participación de acuerdo con los niveles de planificación considerados (Gráfico número 11). Asimismo, hay que señalar la necesidad de que las diferentes actuaciones queden coordinadas y adecuadas al mismo objetivo general.

Dejando de lado los planteamientos logísticos que corresponden a los responsables políticos y que tienen su incidencia en las leyes, la planificación estratégica es, por naturaleza, a largo plazo. En ella tienen más importancia los principios y las líneas de acción que las actuaciones. La actuación táctica, encaminada a adecuar las directrices estratégicas en un contexto determinado, se centra sobre todo en la ordenación de medios. Y la planificación operativa, aplicable a situaciones concretas, se dirige especialmente al desarrollo de actuaciones.

Los órganos y personas de los Centros participan en estos niveles de planificación aunque de diferente manera. Al Consejo Escolar corresponde definir la política institucional, aunque tenga en cuenta los medios y los problemas concretos que las actuaciones puedan plantear. El Equipo Directivo, como ejecutor de la política definida por el Consejo Escolar debe realizar planificaciones tácticas, aunque también tenga margen para establecer su propia política y definir actuaciones concretas. Por último, lo que caracteriza a la planificación de coordinadores y responsables es el centrarse en procesos de planificación operativa.

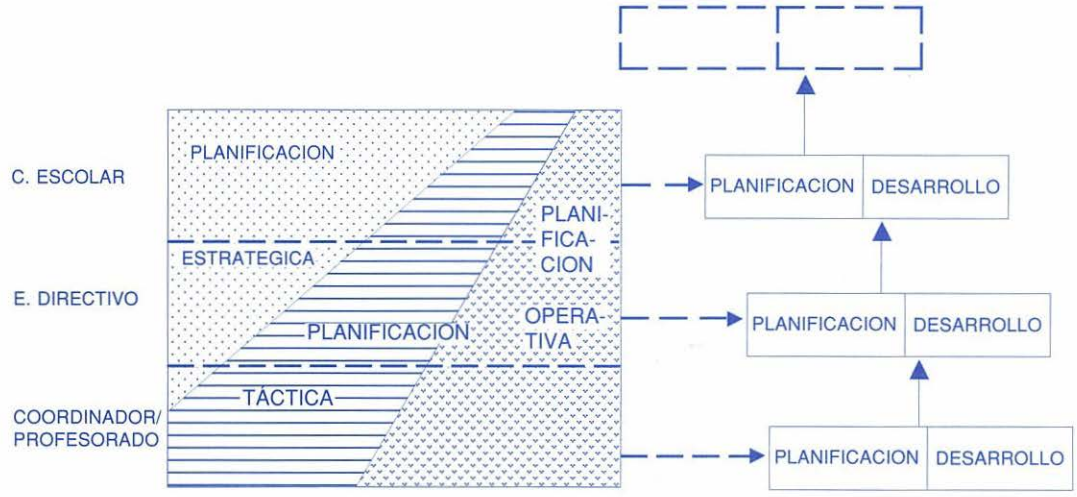


Gráfico 11: *Niveles de planificación y participación de los órganos y responsables de los Centros (Gairín y Antúnez, 1986)*

f) Por último, la planificación debe ser real, coherente con los objetivos institucionales y estar bien estructurada si quiere ser útil.

Modelos de Programación General del Centro

La Programación General del Centro en cuanto proceso de planificación se enmarca dentro de las consideraciones anteriormente realizadas, pudiendo adoptar, en todo caso, diferentes modelos estructurales.

a) Modelo sumativo

Este modelo sencillo nace de la suma de los planes específicos realizados por cada órgano y servicio del Centro. Su única conexión consiste en formar parte física de un mismo proyecto escrito.

Su confección es fácil y tan sólo exige partir de un esquema que recoja los ámbitos organizativos suceptibles de planificación. El esquema que presenta Municio (Cuadro número 15) puede servir de orientación.

I. ACTIVIDADES ACADÉMICAS

Departamentos Seminarios:

1. Departamento de Lengua y Literatura.
2. Departamento de Matemáticas.
3. Departamento de Sociales.
4. Departamento de Ciencias Naturales.
5. Departamento de Tecnología.

Ciclos-Niveles:

6. Ciclo preescolar.
7. Ciclo inicial.
8. Ciclo medio.
9. Ciclo superior (segunda etapa).

Acción tutorial:

10. Tutorías grupo A.
11. Tutorías grupo B.
12. Tutorías grupo C.
13. Tutorías grupo X.

Otras unidades:

14. Claustros.
15. Equipos de soporte o Enseñanzas Especiales.
16. Equipos de trabajo interdisciplinar o de proyectos de innovación.

II. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

17. Complementarias del programa.
18. Deportivas y vida al aire libre.
19. Culturales-formativas.
20. Recreativas.

III. SERVICIOS DE SOPORTE

21. Departamento de Orientación.
22. Gabinete Médico-Asistente Social.
23. Servicios de Comedor.
24. Servicios de Transporte.
25. Servicios de Mantenimiento y Limpieza.
26. Vigilancia y Seguridad.

IV. RELACIONES CON LA COMUNIDAD

27. Relaciones con los padres.
28. Relaciones con otros centros.
29. Relaciones con organismos públicos y empresas.
30. Relaciones con el entorno.

V. DIRECCIÓN DEL CENTRO

31. Dirección.
32. Jefe de Estudios.
33. Secretaría-Administración.
34. Coordinación de Recursos.
35. Consejo Escolar.

Cuadro 15: *Ejemplo de esquema de un Plan Anual (Municio, 1987)*

Como puede observarse, los planes específicos o programas serán parte del Plan Anual que, en definitiva, tendrá tantos apartados como programas puedan crearse.

El desarrollo de planes aditivos de carácter global puede también partir de la existencia en los Centros de planes específicos a largo plazo. El plan Anual queda conformado en este supuesto por la suma de actuaciones que corresponde realizar de todos y de cada uno de los planes específicos (Gráfico número 12).

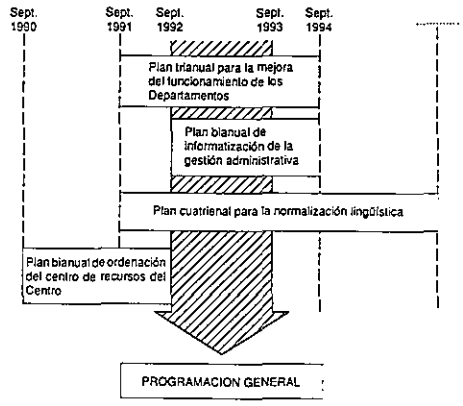


Gráfico 12: *Diagrama de la estructura conceptual de un Plan Anual*

b) Modelo global

La necesidad de atender a las relaciones que ineludiblemente se dan entre los diferentes órganos hace insuficiente el contar con planes específicos aislados y exige de planteamientos más generales.

El modelo de Plan Global (Gráfico número 13) parte de la evaluación que hace el Centro respecto al grado de cumplimiento de sus planteamientos institucionales (la Memoria puede cumplir tal función), determina prioridades y concreta sus actuaciones mediante plantes específicos que implican a los diferentes órganos y personas de la institución.

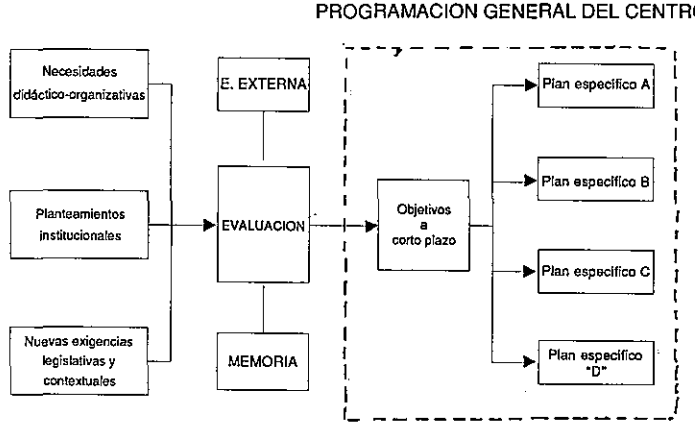


Gráfico 13: *Diagrama de la relación entre Plan Anual de Centro y Planes Específicos*

Una parte del Plan Anual de un Centro referente a la puesta en marcha de los departamentos puede verse en el Cuadro número 16. Como puede observarse, el objetivo general relativo a este ámbito se desarrolla según el esquema estructural antes mencionado, pudiendo ver en el apartado de "Responsable" la amplia implicación que comporta de elementos de la organización.

FINALIDAD: PUESTA EN FUNCIONAMIENTO DE LOS TALLERES

OBJETIVOS	TIPO DE TALLER	R E C U R S O S		
		HUMANOS	MATERIALES	FUNCIONALES
Potenciar aprendizajes instrumentales.	— T. poesía. — T. periódico escolar.	Profesor A Profesor B	Aula 1, 5.000 folios. Aula 2, multicopista, 2 máquinas escribir, 30.000 folios.	Martes 15-17; 10.000 Ptas. Miércoles 15-17; 100.000 Ptas.
	— T. juegos matemáticos.	Profesor C	Aula 3, material específico.	Jueves 15-17; 30.000 Ptas.
Completar aprendizajes.	— T. agencia viajes.	Padre A	Aula 4, mapas, 2.000 folios.	Lunes 15-17; 15.000 Ptas.
	— T. informática de usuario.	Profesor D	Aula informática, "disquets".	Miércoles 9-12; 200.000 Ptas.
	— T. expresión artística.	Profesor E	Aula 8, material dibujo y pintura.	Viernes 15-17; 150.000 Ptas.
Desarrollar habilidades y destrezas.	— T. "bricolage".	Profesor F	Aula pretecnología equipos específicos.	Lunes 15-17: 80.000 Ptas.
	— T. pretecnología.	Profesor G	Aula pretecnología, equipos específicos.	Miércoles 9-12; 80.000 Ptas.
	— T. danza.	Padre B	Gimnasio, espejo.	Viernes 15-17; 20.000 Ptas.
Favorecer la orientación profesional.	— T. salud.	Profesor H	Aula 5, material bibliográfico.	Martes 15-17; 70.000 Ptas.
	— T. construcción.	Profesor I	Aula 6, material bibliográfico.	Miércoles 15-17; 70.000 Ptas.
	— T. comercio.	Profesor J	Aula 7, material bibliográfico.	Jueves 15-17; 70.000 Ptas.
.....	....	....	....	Nota: – Objetivo 1: 2.º ciclo – Objetivo 2 y 3: 2.º y 3.º ciclos alternando bimensualmente – Objetivo 4: 3.º ciclo
Total de Necesidades.	12 talleres.	10 profesores. 2 padres.	Espacios: 8 aulas, aula informática, aula pretecnología y gimnasio. Material: 37.000 folios y material específico.	Horario: L a V de 15-17, X de 9-12. Presupuesto: 895.000 Ptas.

RESPONSABLES	EVALUACION	TEMPORALIZACION
Coordinador Dpto. Lengua Jefe de Estudios. Coordinador Dpto. Matemáticas.		Todo el año.
Jefe de Estudios. Jefe de Estudios. Jefe de Estudios. Coordinador 2.° ciclo. Coordinador 3.er ciclo. Jefe de Estudios.	Por taller: — Informe por escrito del Responsable y del profesor. — Evaluación de ganancias educativas de los alumnos mediante pruebas.	2.° y 3.° trimestres.
Coordinador Dpto. Orient. Coordinador Dpto. Orient. Coordinador Dpto. Orient.	En general: — Sesión evaluativa de claustro. — Sesión evaluativa de Consejo Escolar.	2.° y 3.° trimestres. ....
Jefe de Estudios Coordinadores Dptos. Coordinador Dpto. Orientación	Informes Pruebas de rendimiento, actitudes Sesiones de evaluación	Durante todo el el año, según el taller.

Cuadro 16: *Detalle de Plan, según modelo global, relativo a la puesta en funcionamiento de los departamentos*

c) Modelo combinado

Si bien, en este caso, se determinan los objetivos que afectan a todos los órganos y personas del Centro, y que a veces tienen su expresión en planes globales de ámbito restringido, también se permite la incorporación a los planes específicos de objetivos propios de la actividad que realizan los órganos y servicios (Gráfico número 14).

Este modelo supera la ineficacia a que puede conducir el modelo sumativo por la dispersión de planteamientos que comporta. Por otra parte, sin conseguir la coherencia que implica el modelo global, logra una alta coordinación de planteamientos y actuaciones en el Centro.

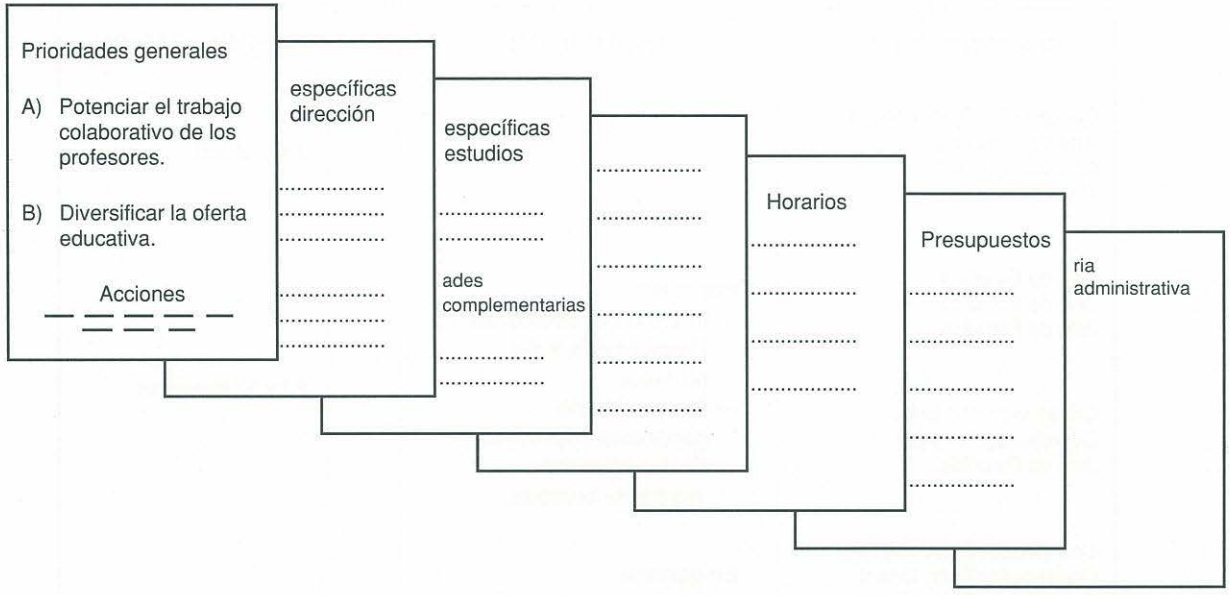


Gráfico 14: *Modelo combinado de Programación General del Centro*

La sola presencia en algunas propuestas de horarios, distribución de tutorías, atención a padres, etc., da a la P. G. C. un carácter eminentemente administrativista, que se aparta ampliamente del modelo que presentamos. En este caso, la vida del Centro se ordena de acuerdo con unas prioridades, debiendo el horario o el presupuesto adecuarse a las necesidades planteadas.

Algunas consideraciones en torno al modelo a aplicar

La elección por parte de una institución escolar de uno de los anteriores modelos de Plan Anual no es ajena a su propia historia y a su experiencia en planificación. Parece evidente que cuando no hay costumbre de planificar actuaciones en un Centro Educativo, lo más sensato es el impulsar planificaciones a corto plazo de órganos y personas, independientemente de su interrelación. Posteriormente, se puede pensar en planificaciones a más largo plazo y lo más coordinadas posibles.

Las escuelas actuales deberían tender a moverse básicamente según el modelo mixto presentado, ya que, además de garantizar una unidad en la línea general de actuación, posibilita cierta autonomía para los órganos y servicios de las instituciones.

Sea cual sea el modelo desarrollado y el contenido que se recoja, lo cierto es que cada Centro es diferente y, por ello, cada Plan ha de ser diferente respecto a la dimensión estructural que se analiza. Un Centro con pocas unidades

debe plantearse un plan con pocos objetivos y no demasiado especializado, al contrario que las instituciones complejas que podrán plantearse y desarrolar acciones en diferentes campos.

Los Centros Educativos, asimismo, han de respetar el marco que habitualmente definen las autoridades administrativas y que hay que entender, en muchos casos, como una orientación que ayuda a los Centros a mejorar su funcionamiento.

Por último, elaborada la Programación General del Centro por el Equipo directivo e informada por el Claustro de profesores, el director debe presentarla al Consejo Escolar para su aprobación. Una vez sancionada, siempre quedará en el Centro una copia como parte de la documentación, pudiendo ser consultada por cualquier miembro de la Comunidad Educativa cuando las circunstancias lo aconsejen.

La O. M. de 9 de junio de 1989 (*B. O. E.* 13-VI-1989) y disposiciones complementarias delimitan al respecto una normativa mínima que ha de cumplir la programación general anual de todo Centro Educativo del nivel no universitario. Tal y como se especifica, su contenido debe abarcar los siguientes aspectos generales de acuerdo a las directrices marcadas:

a) Horario general del centro y distribución horaria.

b) Actividades docentes, que contiene la programación de las actividades, el plan de acción tutorial, programas específicos de actuación u otras actuaciones que afecten a la acción educativa en el horario lectivo.

c) Actividades complementarias.

d) Memoria administrativa, en referencia a equipamientos y obras y a la documentación administrativa y estadística de principios de curso.

Estructura interna de un plan de actuación

Se usen modelos de Programación General de carácter sumativo, global o mixto, lo cierto es que su contenido siempre mantiene la misma estructura. De hecho, básicamente todos los autores indican, como componentes de un plan, los siguientes elementos:

a) Objetivos a conseguir

La finalidad general del plan se concreta en metas más precisas y menos generales, que denominamos objetivos. Su especificación resulta esencial para delimitar el sentido que se da a la finalidad explicitada y para orientar las acciones a emprender.

Así por ejemplo, si la finalidad de un Plan de Centro es "*La consecución de un cambio metodológico en el profesorado mediante la puesta en funcionamiento de talleres*", la orientación que puede tener uno de ellos, por ejemplo, el de cocina, dependerá del objetivo que se le marque. Si se pretende **reforzar los aprendizajes instrumentales**, las actividades

de los tipos: leer la receta, copiar por escrito los ingredientes, pesar las cantidades y anotarlas, etc. serán abundantes. Cuando el objetivo sea el de **completar el aprendizaje**, los contenidos del taller podrán versar en gran parte sobre el conocimiento de las propiedades específicas de los alimentos, países donde se cultivan, sistemas de almacenaje, conservación y otros conocimientos que la escuela habitualmente no proporciona. Si, por el contrario, se pretende **mejorar la sociabilidad**, se potenciarán las actuaciones grupales o si se buscan **tratamientos interdisciplinares**, se insistirá en los diferentes enfoques que explican una misma realidad.

Las instituciones pueden plantearse objetivos en uno o en diferentes ámbitos: planificación y organización educativa, gestión institucional, servicios de apoyo, relaciones con el entorno y otros. Su definición debe ser, por otra parte, concreta y cumplir las siguientes características: medibles, específicos, centrados en los resultados, realistas, alcanzables, delimitados temporalmente e importantes (Isaac, 1980: 159).

Algunos objetivos que reúnen las características anteriores pueden ser:

— *Delimitar el programa de salidas y excursiones.*

— *Reorganizar el archivo y servicios de Secretaría.*

— *Proporcionar recursos funcionales que posibiliten la asistencia del 70 por 100 del profesorado a cursos de formación permanente.*

— *Establecer intercambios escolares con otros Centros.*

— *Potenciar una mayor utilización de los laboratorios.*

— *Instituir convenios de colaboración con seis empresas.*

— *Establecer un programa de técnicas de estudio en el tercer ciclo.*

— ...

Por el contrario, podemos considerar mal redactados, por imprecisos, objetivos como:

— *Mejorar el funcionamiento del Centro.*

— *Capacitar al profesorado para su trabajo.*

— *Debatir el Proyecto Educativo de Centro.*

— *Mejorar la calidad de la educación.*

b) Acciones a desarrollar

La consecución de los objetivos conlleva la ejecución de diversas actuaciones que se hace preciso identificar y delimitar si queremos lograr su consecución. Así, por ejemplo, del objetivo "*Delimitar el programa de salidas y excursiones*" pueden derivarse, entre otras, las siguientes acciones:

— *Concretar las finalidades y criterios generales de las actividades externas.*

— *Definir específicamente por ciclos y niveles las necesidades del currículum.*

— *Delimitar las posibilidades del entorno.*

— *Distribuir por ciclos y niveles las salidas a realizar.*

— *Definir operativamente los objetivos y contenidos de las salidas.*

— *Establecer calendarios y horarios.*

— *Revisar y completar la normativa sobre salidas y excursiones.*

c) Recursos

Cada acción a desarrollar exige un determinado soporte organizativo, ya sea de carácter humano (personas que han de intervenir), de carácter material (espacios, mobiliario, material didáctico, etc.) o funcional (tiempo, presupuesto, etc.). Se hace necesaria su especificación con el fin de facilitar la viabilidad del Plan y la valoración que hagan las personas que hayan de aprobarlo.

Definidas acciones como:

— *Recopilar programas existentes.*

— *Determinar las necesidades del currículum.*

— *Establecer un cuadro de necesidades y posibilidades.*

— *Priorizar las técnicas a fomentar.*

Referidas al objetivo "*Establecer un programa de técnicas de estudio*", hay que delimitar para cada una de ellas las personas implicadas, el espacio de actuación, el material a utilizar y la reserva temporal y económica necesaria.

d) Responsable

Calificamos de responsable a los órganos o personas de la institución que tienen la responsabilidad de una actividad, sin que eso haya de presuponer que la haga directamente. Así, por ejemplo, el Jefe de Estudios es el responsable de

OBJETIVO GENERAL: Puesta en funcionamiento de los Departamentos						
Objetivo específico	Acciones	Recursos			Responsable	Temporalización
		Humanos	Materiales	Funcionales		
1. Informar sobre la importancia de los Departamentos.	A. Informar de cursos sobre esta temática.	Administrativo	Hoja informativa al profesorado. Programa de cursos en la sala de	300 ptas.	Jefe Estudios	Permanente
	B. Realizar un seminario sobre Departamentos y Equipos Educativos.	Experto	profesores. Sala profesores. Documentos policopiados.	12 h-13 h 30' 20.000 ptas. (Subvención I. C. E-C. R.)	Jefe Estudios	1-8 septiembre
	C. Renovar y ampliar la biblioteca de profesores sobre este tema.	Bibliotecario	Estantería	15.000 ptas.	Coordinador de biblioteca	1-30 septiembre
	D. Visitar dos Centros en los que haya Departamentos en funcionamiento.	Profesorado	Medios propios del profesorado	12 h-13 h 30'	Coordinador de actividades extraescolares y Jefe Estudios	8-26 septiembre
	E. Realizar un informe sobre las ventajas e inconvenientes de los Departamentos para el Centro.	Profesor	Informes de los profesores. Actas de las reuniones		Equipo Directivo	26-30 setiembre
2. Determinar el nombre y la tipología de los Departamentos.	A. Organizar una Comisión de Estudio para:					
	A.1. Analizar los objetivos instructivos del Centro.	Jefe Estudios	Proyecto Educativo			
	A.2. Analizar las causas instructivas generadoras del fracaso escolar.	Coordinadores de Ciclo	Estadísticas propias	12 h-13 h 30'	Jefe Estudios	1-31 octubre
	A.3. Determinar prioridades en el ámbito instructivo.	Coordinador del Gabinete de Orientación				
	B. Conocer las diferencias departamentales de los profesores.	Psicólogo	Cuestionario	1.000 ptas.	Coordinador del Gabinete Psicopedagógico.	1-31 octubre
	C. Determinar los recursos que se pueden destinar a los Departamentos.	Comisión Económica	Presupuestos del Centro. Actas de la C. E. C.		Secretario	1-31 octubre
	D. Determinar el nombre y la tipología de los Departamentos.	Profesorado (Claustro)	Informes de las Comisiones y estudios	15 h-17 h	Equipo Directivo	1-15 noviembre

Cuadro 17: *Detalle parcial de un plan de actuación*

la puesta en funcionamiento y supervisión de un taller de pretecnología, lo que no significa que haya de ser él quien dé las clases de esta materia; su función radicará, en todo caso, en facilitar los medios humanos (especialistas), materiales (aula, mobiliario y material didáctico suficiente y adecuado) y funcionales (horario, presupuesto de funcionamiento, objetivos de planificación, etc.) para que los especialistas encargados puedan centrarse directamente en la actividad docente.

e) Evaluación

La actividad de evaluación se ha de referir tanto al nivel de consecución de los objetivos como a los procesos que los han posibilitado. Sería deseable que, al respecto el propio plan delimitara los criterios de valoración, los instrumentos a utilizar y los responsables.

Los informes del profesor, la sesión de evaluación con los responsables o implicados, el análisis de las contestaciones a cuestionarios, la observación de actuaciones, la valoración de productos, etcétera pueden ser vías válidas para recoger la información necesaria que haya de fundamentar la toma de decisiones.

f) Temporalización

Por último, mediante la temporalización asignamos un tiempo a cada actividad, lo que nos permite delimitar tanto su duración esperada como la relación temporal que se establece entre las diversas actividades.

Los diferentes elementos que configuran el Plan se integran entre sí de una manera coherente, como puede verse en los ejemplos parciales presentados en los Cuadros número 16 del apartado anterior y 17.

Los objetivos delimitados y el resumen de necesidades constituyen la base informativa sobre la que debería actuar el Consejo Escolar al estudiar la aprobación del Plan.

Por una parte, este organismo debe velar por la adecuación de los objetivos a la política institucional; por otra, deberá valorar de acuerdo a ésta los recursos que se necesitan y su naturaleza (¿deben los padres o los alumnos responsabilizarse de un taller?, ¿deben buscarse fuera del Centro recursos económicos cuando éstos son insuficientes?...).

El Presupuesto

Como ya se ha visto, el Presupuesto debería ser una parte de la Programación General del Centro, que traduce a la dimensión económica el coste de realización de las actividades programadas. No obstante, el Presupuesto adquiere la relevancia de un documento de naturaleza específica, por la importancia que el aspecto económico adquiere en nuestra sociedad y por la repercusión que el mismo tiene en las instituciones educativas, dada la estructura presupuestaria actual del Estado.

Caracterización

El Presupuesto puede caracterizarse como una previsión regular de los ingresos y gastos que genera una determinada actividad. Consecuentemente, puede analizarse tanto desde la dimensión temporal (presupuesto bianual, anual, semestral...) como desde la referencial (presupuesto de gastos generales, de gastos corrientes, relativo a la actividad didáctica...).

La realización del Presupuesto como documento de gestión a corto plazo debería respetar, fundamentalmente como proyección a un año, algunos planteamientos sustantivos y metodológicos. Así, nos parecen principios válidos a aplicar en nuestras instituciones educativas los siguientes:

a) Principios de procedimiento:

— **Principio de coherencia**, por el cual la política presupuestaria se adecua a la política general definida por la institución. Una institución comprometida por su Proyecto Educativo a la búsqueda de una mayor relación con las empresas debe graduar los gastos que los contactos puedan generar. De igual manera, el establecimiento de un nuevo Proyecto Curricular puede aconsejar el establecimiento de una reserva presupuestaria para material didáctico de apoyo al profesor.

— **Principio de derivación**, justificado por la relación que el Presupuesto mantiene con el Plan anual. En este sentido, nos parece improcedente la falta de reserva presupuestaria para el capítulo de actividades didácticas fuera del Centro (salidas y excursiones) si la potenciación de las actividades en el entorno constituye una prioridad del Plan Anual. También lo sería en el mismo sentido el pretender potenciar la utilización de la Sala de MAV sin prever dotaciones presupuestarias para actualizar el material de proyección.

— **Principio de realismo**, por el que se adapta a las posibilidades y limitaciones de la institución educativa. Es bueno recordar aquí que el Consejo Escolar sólo aprueba el Proyecto del Presupuesto anual, siendo la dirección Provincial quien aprueba el Presupuesto y la Administración Educativa quien determina la cuantía de la principal partida de ingreso: la transferencia al centro.

— **Principio de universalidad**, por el que todos los ingresos y gastos, independientemente de su naturaleza, deben afluir al presupuesto.

— **Principio de integridad**, por el que los ingresos y gastos deben inscribirse por su monto bruto.

— **Principio de publicidad**, mediante el cual el presupuesto queda abierto a todos los miembros de la Comunidad Educativa, que participan en su aprobación a través de sus representantes en el Consejo Escolar y, previamente, en la Comisión Económica.

La tendencia general en los centros es de respetar los principios generales mencionados, aunque no siempre es posible por la presencia de prácticas viciadas o por problemas estructurales. Al respecto, cabe mencionar lo que sucede con el principio de coherencia.

Como señala Miguel Recio (1990):

"La aplicación por parte de los centros de este principio de coherencia no es algo, contra lo que pudiera pensarse, natural y propio en el desarrollo de la actividad de los Centros; lo habitual es más bien lo contrario. En efecto, el Presupuesto se desvincula del Proyecto Educativo del Centro y, especialmente, de la Programación general anual por estos motivos:

- *La normativa por la que se regula la confección y contenido del Presupuesto (por ejemplo, la Orden de 9 de marzo de 1990, B. O. E. de 15-3-90) y la que regula la elaboración y contenido de la Programación General Anual (por ejemplo, la Orden de 9 de junio de 1989, B. O. E. de 13-06-89) no se tienen en cuenta la una a la otra, se ignoran totalmente, quedando en un divorcio absurdo e incoherente gestión económica y programación del centro. Si repasamos la norma de gestión económica encontramos, tan sólo, la enumeración de una serie de criterios con los que se sugiere la confección —libre por lo demás— del Presupuesto del Centro: ajustado a los recursos, gastados consecuentemente con la finalidad para la que se presupuestaron y dedicados prioritariamente a los gastos básicos del centro (agua, luz, calefacción, reparaciones...). En la norma sobre funcionamiento de los centros se enumeran, detenidamente, los contenidos que deben formar la Programación General Anual (1. Horario general del Centro, 2. Actividades docentes. 3. Actividades complementarias, y 4. Memoria administrativa —desglosada en Informes del Secretario sobre recursos materiales y reformas y Documentación estadística varía— pero no hay una sola referencia a una Memoria económica o al Presupuesto. Por tanto, la aprobación de la Programación General Anual se hace en momentos distintos y desvinculados.*

- *La Programación General Anual se elabora y aprueba al comienzo del curso lectivo (véanse puntos I.2. de los Anexos a la Orden mencionada de 9 de junio de 1989) y, por el contrario, el Presupuesto se elabora y aprueba en el primer trimestre de cada año natural (véase artículo 20 de la Orden mencionada de 9 de marzo de 1990). Este desfase —ineludible por lo demás— no es asumido por el Consejo Escolar de los centros, resultando el Presupuesto un cumplimiento meramente formal de la gestión de recursos económicos y no la concreción de los aspectos económicos derivados de una Programación General Anual.*

- *Puede considerarse un verdadero ataque a la coherencia el hecho de que los diversos componentes de la Programación General Anual —los cuatro apartados antes citados— y el Proyecto de Presupuesto Anual no sean conocidos por el mismo organismo (unidad, sección, negociado...) de la Administración educativa, que queda, de esta manera, huérfana de la visión de conjunto que, sin embargo, poseen los Centros. Es más, ni siquiera los diversos apartados de la Programación General Anual llegan al mismo destino. Este hecho no es menor y genera abundantes sensaciones de incomprensión y duplicación de esfuerzos en la gestión de los Centros".*

b) Secuencia lógica de la Gestión Económica

— Programación económica y presupuesto

Considerados los ingresos y gastos fijos, que pueden valorarse en función de una proyección sobre años anteriores, cabe establecer partidas para las actividades de gestión y académicas programadas. Su distribución en el tiempo (año natural, no curso académico) y por conceptos [6] es lo que nos permite hablar de programación económica.

A la hora de hablar del Presupuesto de los centros, como concreción de la programación económica, debemos tener en cuenta que ingresos y gastos son sustancialmente distintos en función de los diferentes tipos de Centros; así, no es lo mismo un Centro de E. G. B. y Preescolar —en los que los gastos de calefacción, agua, luz, mantenimiento, etcétera corresponden al Ayuntamiento— que un centro de Bachillerato o Formación Profesional con autonomía en la gestión de los gastos antes citados y con un gasto por alumno para actividades complementarias más elevado, o que un centro de Arte Dramático en los que hay que gestionar tasas académicas.

Hablando en términos generales, podemos señalar como momentos más importantes en la elaboración del presupuesto los siguientes:

1. *Creación de la Comisión Económica,* de acuerdo con el artículo 44 de la L. O D. E. y 66 del Real Decreto 2376/1985 de 18 de diciembre, sobre órganos de gobierno de los Centros públicos.

   Fundamentalmente su actividad se dirige a realizar y aplicar el Presupuesto, de acuerdo a las partidas siguientes:

   Ingresos:

   Se consideran ingresos de los Centros, que deberán destinarse a sus gastos de funcionamiento:

   — Los fondos que la Administración Educativa competente (M. E. C. o Consejería de Educación), a través de las Direcciones Provinciales o Servicios Territoriales, asigne a los Centros Docentes de su dependencia.

   — Los fondos procedentes del Estado, Comunidad Autónoma, Diputación, Ayuntamiento o cualquier otro Ente de carácter público.

   — Los fondos procedentes de Entes de carácter privado o de particulares, producidos por legados, donaciones o cualquier forma admisible en Derecho.

   — Los obtenidos por la venta de bienes o prestaciones de servicios realizados por los Centros.

En este último caso hay que entender, no obstante, que cualquier donación de una entidad cultural o de un particular a un Centro público es una donación a la Administración y como tal ha de ser ingresada en su tesorería. La habilitación

[6] Véase el desglose recogido en el anexo número IV.

del correspondiente expediente de ampliación del crédito permitirá, a través del Ministerio de Educación, su transferencia al Centro, ya que en ningún caso y en sentido estricto *"un Centro puede actuar con fondos que no le lleguen por la vía presupuestaria" (Lacambra, 1986: 6.2.8).*

La Administración Educativa competente, antes del comienzo del ejercicio presupuestario, notificará a cada uno de los Centros Docentes de su dependencia las cantidades asignadas para los gastos de funcionamiento, y que irán siendo libradas a los Centros a lo largo del año. El Centro elaborará su propio estado de ingresos, con los datos suministrados por la Administración y según sus instrucciones y modelos documentales si existen, y constituirá el primer eslabón del Presupuesto, sin más limitación que su ajuste a los fondos disponibles y a su distribución entre las partidas de gastos que sean necesarias para el funcionamiento del Centro y susceptibles de poder ser justificadas según los criterios marcados por la Administración.

Una secuencia para elaborar este capítulo podría ser:

- Recepción (o en su defecto solicitud de su remisión o de una cantidad a cuenta) en el primer trimestre del año (*no del curso académico*) de la cantidad que se asigna al centro, por parte de la Dirección Provincial, para gastos de funcionamiento.
- Solicitud a la Asociación de Padres del Centro, a la entidad de crédito en la que tenga el centro la cuenta, a la Comunidad Autónoma y Ayuntamiento, etcétera, de la cuantía de las cantidades con las que piensan colaborar al Presupuesto del Centro.
- Previsión de los ingresos que se van a obtener por la venta de bienes o prestaciones de servicios realizados por el Centro (fotocopias...) y por la venta de bienes muebles (ambas requerirán previa autorización de la dirección Provincial).
- Cálculo del monto total de los intereses que genera la cuenta de gestión del centro.
- Saldo remanente del Presupuesto del año anterior.

Gastos:

Los gastos autorizados a los Centros son los gastos de funcionamiento, entendiendo por tales los que la Administración Educativa competente estipule o autorice a través de sus disposiciones.

En el capítulo de gastos relativos a la adquisición de equipos, se ha de tener en cuenta que éstos no estén dentro de programas centralizados de la Administración Educativa y que antes se hayan podido cubrir las necesidades para el normal funcionamiento del Centro y las que demanden las actividades docentes.

Una secuencia para elaborar este capítulo podría ser:

- Previsión de los gastos más importantes de las distintas partidas que componen el concepto 229 "Gastos de funcionamiento de los Centros docentes no universitarios" (Anexo IV).
- Solicitud de autorización. Puede usarse al respecto el modelo y procedimiento que se recoge en Anexo 1 del apartado "Actuaciones para la elaboración del Presupuesto del Centro" del libro del M. E. C.: "*Orientaciones sobre*

la gestión económica de los Centros docentes públicos no universitarios" para la compra de bienes que no superen las 506.000 ptas.

2. *Aprobación del Presupuesto.* Una vez remitido a la Dirección Provincial el Proyecto de Presupuesto aprobado por el Consejo Escolar, de no mediar en el plazo de un mes respuesta alguna de la Administración Educativa, se entenderá *automáticamente aprobado.* La modificación del presupuesto por importante desviación en ingresos o gastos exigirá indéntico procedimiento.
3. *Justificación de los gastos.* Se remitirá semestralmente y por duplicado —en los impresos recogidos en la Orden de 9 de marzo— resumen de la gestión del presupuesto.

   Especial atención merece la temática relativa al Seguro Escolar y Tasas. El Seguro Escolar no exige apertura de cuenta distinta de la Cuenta de Gestión. Su cobro y liquidación se atendrá a lo dispuesto en su normativa (liquidación en el mes siguiente al de finalización del período de matrícula). Las Tasas exigen apertura de cuenta en entidad de crédito específica (Caja Postal de Ahorros), estando regulado tanto su sistema de cobro (pago aplazado, alumnos becarios y con Matrícula de Honor, etcétera), como de liquidación (en los quince días siguientes a cada trimestre).

c) Memoria Económica

El análisis de lo presupuestado y de la contabilidad realizada nos ha de permitir, en relación con años anteriores, con lo planificado y con lo deseado, establecer:

— Costos por conceptos.

— Costos por suministradores.

— Costos por servicios.

— Costos por usuarios.

— Proyecciones de futuro.

Contenido del presupuesto

La distribución del Presupuesto por períodos temporales y/o por aspectos no elimina la consideración de dos elementos fundamentales —los ingresos y los gastos— que constituyen su contenido esencial.

Como señala Recio (1990): "La Administración Educativa ha procedido, mediante nuevas normas —desde la ley 12/1987 de 2 de julio, de la Jefatura del Estado, sobre establecimiento de la gratuidad de los estudios de Bachillerato, Formación Profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos en los Centros públicos y la autonomía de gestión económica de los Centros docentes públicos no universitarios (B. O. E. 3-7-1987) a la Orden de 9 de marzo de 1990, por la que se regula la gestión y liquidación de las tasas académicas y se desarrolla el sistema de aplicación de la autonomía de gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios (B. O. E. 15-3-1990)— a la determinación de los conceptos y los procedimientos por los que se fijan las partidas de ingresos y gastos. Debemos

remitirnos a ellas y a sus anexos puesto que en ellas se encuentran importantes y detalladas determinaciones sobre ingresos y gastos" (Véase al respeto los ejemplos recogidos en el Anexo IV).

Algunas consideraciones

Lo presupuestario suele considerarse un tema no esencial y que no exige una alta preparación de los recursos humanos implicados, debido a las pequeñas dotaciones económicas que manejan nuestras Instituciones Educativas (más importantes en el caso de los Centros de Enseñanzas Medias) y sus restringidas posibilidades de gestión.

No obstante, el hecho de manejar fondos públicos y la necesidad de lograr una alta rentabilidad a los recursos económicos asignados y a los recursos humanos utilizables en su gestión aconsejan el que nos permitamos realizar algunas anotaciones complementarias a las ya realizadas en los apartados anteriores.

a) La mejor rentabilidad que se puede obtener con prespuestos de gastos es la que resulta de la ejecución inmediata del gasto programado, que permite evitar las subidas que necesariamente genera una realidad económica inflaccionaria. Si esto no fuera posible, parece necesario preocuparse de la rentabilidad financiera del fondo económico, considerando, en este caso, que su disponibilidad inmediata y la constancia de los intereses como ingresos es una exigencia.

b) La gestión económica puede realizarse informáticamente, usando para ello programas específicos de amplia difusión en el mercado o programas integrados que contribuyen a eliminar la duplicidad de información y a facilitar aplicaciones mixtas (base de datos, hojas de cálculo, procesador de textos...).

c) Facilita la realización de la memoria económica la separación de los ingresos/gastos por partidas o por cualquier otro sistema de clasificación respetuoso con la normativa.

d) La actividad económica queda muy ligada a la administrativa y se manifiesta cuando, como consecuencia de aportaciones por vía extraordinaria (Asociación de Padres, donaciones, etc.), se compran bienes o equipos inventariables.

e) El control presupuestario exige una racionalización del gasto al permitir descubrir las fuentes de desviación. Habitualmente los Centros presentan un alto nivel de gasto en comunicaciones y material de oficina (fundamentalmente folios) que perjudica la adquisición por parte de la institución de material didáctico.

La Memoria

Si toda actividad educativa va dirigida al perfeccionamiento, no puede entenderse aisladamente de la evaluación. Esta será la que permita recoger la información que fundamente las decisiones dirigidas a mejorar los procesos y los resultados de la intervención. La organización y gestión de los Centros no se sustrae a la dinámica planteada, siendo la Memoria el documento que recoge algunos de los aspectos relacionados con la evaluación institucional.

Caracterización

La Memoria como documento de gestión es la expresión escrita de:

a) La evaluación que un Centro hace de sus actividades.

b) La propuesta de intervención que, de acuerdo a la evaluación realizada, sugiere.

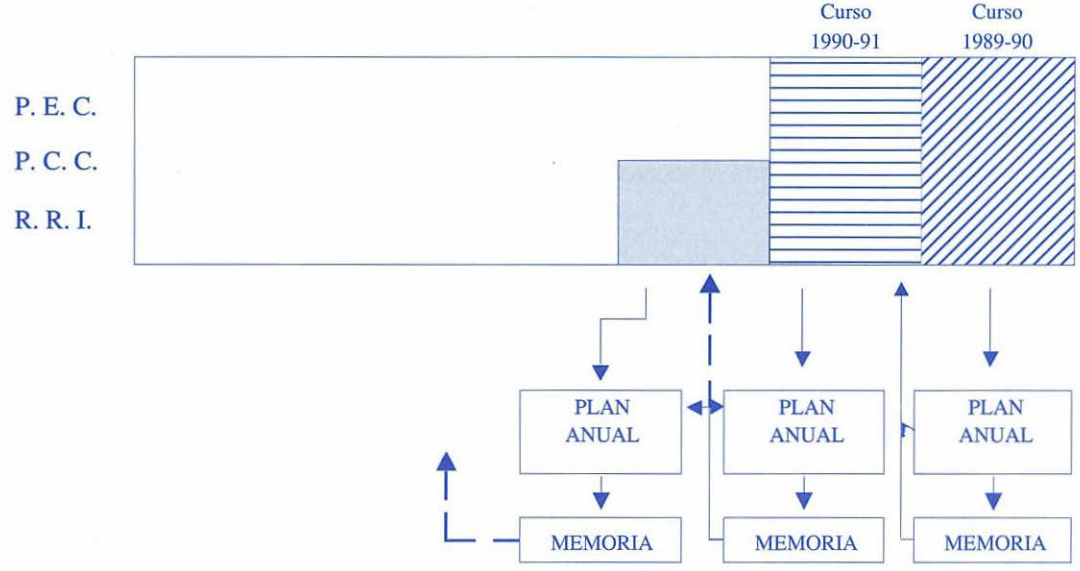
La Memoria expresa por una parte el balance de las actividades realizadas (planificadas o no previamente). Bajo esta dimensión retrospectiva tiene un sentido de evaluación sumativa, que permite señalar y clasificar los objetivos de acuerdo a su nivel de consecución.

Bajo la dimensión proyectiva, y en otro sentido, propone pautas de mejora y señala los posibles objetivos de acción para el futuro, cumpliendo así la finalidad de facilitar la acción de mejora en las Instituciones Educativas.

No obstante, la Memoria se identifica a menudo, salvando las consideraciones anteriores, con la evaluación de la Programación General del Centro e implícitamente se la considera como un instrumento que constribuye a la realización de los planteamientos institucionales a medio-largo plazo.

El juego Programación General-Memoria va haciendo presente año tras año las metas institucionales y convierte en realidad lo que en su momento tan sólo fue un propósito.

La constatación de que las actuaciones programadas para conseguir en un curso determinados objetivos prioritarios (Plan Anual) han sido válidas nos permite plantear nuevos objetivos y profundizar en los planteamientos institucionales (Cuadro número 18).



Cuadro 18: *La P. G. C. y la Memoria relacionados con los planteamientos institucionales a medio-largo plazo*

Sirve así la Memoria como evaluadora directa de la Programamción General del Centro, evaluadora indirecta del P. E. C., del P. C. C. y del R. R. I. y dinamizadora/posibilitadora de la próxima P. G. C.

Por otra parte, este instrumento, como balance y valoración de las actividades realizadas por el Centro, sintetiza elementos de evaluación diagnóstica y cumple los objetivos de informar a la Administración Educativa y de dar publicidad a la Comunidad Educativa sobre el funcionamiento del Centro y el nivel de éxito educativo alcanzado.

Contenido de la Memoria

Salvando las exigencias administrativas que muchas veces plantean las Circulares de principio/fin de curso dictadas por la Administración Educativa competente, parece evidente que su contenido queda delimitado por la conceptualización realizada. Y en este sentido, deberá contener, como mínimo, los elementos que sirvan de indicadores del funcionamiento del Centro (Cuadro número 19).

- El rendimiento académico obtenido por los alumnos.
- El agrupamiento de los alumnos. Criterios seguidos.
- La organización pedagógica de los profesores:
  - Referida al grupo de alumnos: criterio de adscripción de cada tutoría y funcionamiento de la misma.
  - Referida al trabajo y coordinación entre los profesores: existencia y funcionamiento de Equipos Docentes, Departamentos...
- El aprovechamiento de los medios y recursos didácticos.
- El grado de cumplimiento de los horarios y la asistencia regular de los profesores.
- La asistencia de los alumnos a clase y el grado de ejercicio de sus derechos y deberes.
- Las actividades extraescolares realizadas.
- El funcionamiento de los órganos de gobierno.
- Las mejoras físicas realizadas en el edificio escolar.
- Los premios, distinciones a alumnos y profesores.
- La calidad de relación con APAs. con otras asociaciones de tipo cultural o social y con las Instituciones.

Cuadro 19: *Algunos indicadores del funcionamiento de los Centros educativos (Vidorreta, 1987).*

La atención a los indicadores señalados u otros puede ser abordada bajo perspectivas diferenciadas en función de nuestra concepción de la realidad, de la educación y aún de la misma evaluación.

Todo ello hace que el contenido de la memoria pueda ser diverso, pudiendo en la práctica adoptar diferentes modelos:

a) Suma de los informes realizados por los diferentes órganos y servicios del Centro, de acuerdo a pautas ya establecidas. Los Cuadros números 20 y 21 recogen ejemplos de soporte gráfico que pretenden conseguir brevedad y claridad en la expresión de informes valorativos. Su utilización facilita, por otra parte, el proceso de recogida de información y la unificación de criterios.

b) Informe general que realiza un órgano del Centro (Equipo directivo) acompañado de las valoraciones que al mismo realizan los demás órganos.

c) Modelo mixto, que añade a las valoraciones de las diferentes unidades organizativas, valoraciones de carácter global y recomendaciones.

El modelo mixto mencionado nos parece adecuado por cuanto permite respetar los principios de operatividad y de realismo (nuestros Centros funcionan en la práctica con unidades organizativas bastante independientes), a la vez que introduce valoraciones generales y propuestas de acción.

Cuadro 20: *Ejemplo de hoja resumen de actividades (adaptación de Garrido y Rivera, 1990)* [7]

[7] El Cuadro recoge, por una parte, los registros estándar que unifican la información que den las diversas fuentes y, por otra, un espacio para la realización de síntesis particulares y propuestas. La parte estándar referencia a la unidad operativa de que se trata (Claustro, Departamento, Secretaría...), a los objetivos que perseguía (normalmente ya expresados en la Programación General Anual), a los criterios de evaluación (eficacia, eficiencia, comprensividad, nivel de satisfacción, suficiencia, funcionalidad...), a los recursos existentes (humanos, materiales o funcionales) y al tiempo disponible. Recoge, asimismo, un espacio para recoger la referencia a la localización de síntesis gráficas y otro que permite tanto la numeración parcial del informe de la unidad operatoria como su numeración dentro de la Memoria.

UNIDAD OPERATIVA: RESPONSABLE:		
OBJETIVOS	NIVEL REALIZACIÓN	OBSERVACIONES
PROPUESTAS / RECOMENDACIONES:		
V.° B.° DIRECCIÓN	FIRMA RESPONSABLE	

UNIDAD OPERATIVA: RESPONSABLE:			
FECHA	ACUERDOS	NIVEL CUMPLIMIENTO	OBSERVACIONES
PROPUESTAS / RECOMENDACIONES:			
V.° B.° DIRECCIÓN		FIRMA RESPONSABLE	

Cuadro 21: *Hojas resumen de valoración de órganos/servicios del Centro*

El Cuadro número 22 recoge indicativamente un listado de aspectos que puede contener la Memoria. Como se hace evidente, muchas de las actividades que se mencionan ya han tenido reflejo en documentos y valoraciones parciales que se han ido realizando a lo largo del Curso Escolar; su apreciación forma parte de la Memoria, debiendo emplear los anexos para las síntesis. Hay que insistir también en que cualquier valoración, sea de un órgano o general, debería de ir acompañada de las consiguientes propuestas y recomendaciones.

1. Datos de composición, identificación y descripción

- Centro: nombre, dirección, teléfono, código...
  Edificios escolares y número de unidades.
  Equipamientos e instalaciones.
  Servicios (TTEE, comedor...).
- Alumnos: número de alumnos por curso y ciclo.
- Profesores: número de profesores, su distribución por cursos y/o tutorías y áreas.
  Profesores sustitutos durante el curso.
  Alumnos en prácticas de Magisterio: su adscripción a los diferentes cursos y áreas y duración de las prácticas
- Personal de Administración y Servicios: relación del personal con especificación de su función en el centro.
- Equipo Directivo: nombre de los componentes y períodos de nombramiento.
- Organos Colegiados de Gobierno: Relación de los miembros del Consejo Escolar del Centro especificando el sector al cual pertenecen.
  Comisiones del mismo así como sus componentes.
- APAs: componentes de la Junta/s.
- ...

2. Distribución y agrupamiento de los alumnos

- Distribución por cursos y ciclos. Criterios seguidos para la formación de grupos de alumnos. Alumnos repetidores.
- Alumnos adscritos a tiempo parcial al Aula de Educación Especial. Criterios seguidos para la adscripción.
- ...

3. Asistencia de alumnos y profesores. Horarios

- Faltas de asistencia de los alumnos a clase. Motivos.
- Faltas de asistencia de los profesores a clase. Motivos. Medidas organizativas adoptadas ante la ausencia de los mismos.
- Horario de alumnos y profesores. Horario de obligada permanencia en el Centro y actividades realizadas durante el mismo.
- ...

4. La organización pedagógica de los profesores

— Referida al grupo de alumnos:
  • Criterios de adscripción de cada profesor al grupo de alumnos.
  • La acción tutorial. Horario semanal de atención a los alumnos y a los padres. Grado de coordinación en esta acción de todos los tutores y/o profesores de área. Reunión con los padres a grupo-clase, temas tratados...
— Referida al trabajo y coordinación entre los profesores:
  • Existencia y funciones de Equipos Docentes, Departamentos, Comisiones... Reuniones efectuadas y sus correspondientes órdenes del día. Acuerdos adoptados. Documentos elaborados. Actividades realizadas. Dificultades encontradas en su funcionamiento.
— ...

5. Funcionamiento de los órganos de Gobierno

— Consejo Escolar del Centro y sus comisiones:
  • Reuniones efectuadas y sus correspondientes órdenes del día.
  • Acuerdos adoptados y grado de consecución de los mismos.
  • ...
— Claustro de profesores:
  • Reuniones efectuadas y sus correspondientes órdenes del día.
  • Acuerdos adoptados y grado de consecución de los mismos.
  • ...
— Equipo Directivo:
  • Reuniones efectuadas.
  • Temas tratados y acuerdos adoptados.
  • ...
— Director, Jefe de Estudios y Secretario:
  • Principales actividades realizadas, así como su temporalización, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente y por el Plan de Centro.

6. Espacios, medios y recursos didácticos

— Utilización y aprovechamiento de los espacios y medios de que dispone el Centro. Análisis de su uso. Necesidades y/o deficiencias observadas y actuaciones realizadas para subsanarlas...
— Textos escolares: listado por cursos, criterios seguidos para su selección, valoración...

7. Actividades extraescolares y/o complementarias realizadas

— Relación de actividades realizadas por cursos y/o niveles y ciclos: fechas, grado de asistencia, personas implicadas en su organización y colaboración, valoración de las mismas...

8. Servicios Escolares

— Servicio de Transporte Escolar (TTEE): listado de alumnos, incidencias...
— Servicio de Comedor Escolar: número de comensales, personal encargado, ciclos de minutas...

9. Administración

— Actividad burocrática del Centro durante el curso.
— Cuestiones presupuestarias.
— Sistemas de información utilizado por el Centro para dar a conocer aspectos de interés de cualquier sector de la Comunidad Educativa: circulares, convocatorias...
— ...

10. Rendimiento académico obtenido por los alumnos

— Sistema de evaluación, instrumentos aplicados, momentos de la misma y medidas de apoyo y refuerzo adoptadas.
— Alumnos que han superado los cursos y/o ciclos positivamente con expresión de resultados obtenidos. Alumnos repetidores. Areas evaluadas negativamente por ciclos y niveles. Principales dificultades detectadas en los alumnos en las áreas fundamentales.
— ...

11. Objetivos generales contemplados en el Plan de Centro

— Análisis de los objetivos propuestos en el Plan de Centro que no hayan sido contemplados en los apartados anteriores. Causas por las que no se han logrado. Logros conseguidos...
— ...

12. Otros

— Análisis y evaluación de aspectos, elementos y/o actividades que no habiendo estado contemplados en los apartados anteriores hayan de serlo, como por ejemplo: escuelas de padres, perfeccionamiento del profesorado, mejoras físicas del edificio escolar, *simulacros de evacuación*, fiestas populares, premios y distinciones a alumnos y profesores.
— ...

Cuadro 22: *Ejemplo de estructura de la Memoria Final de curso (Vera y Lapeña, 1989: 129-132)*

Algunas consideraciones

Conseguir que la Memoria constituya un instrumento de gestión y no sólo un requisito administrativo exige participar del sentido evaluativo y prospectivo inicialmente mencionado, y tener en cuenta las consideraciones siguientes:

a) La realización de la Memoria no es algo puntual, sino la plasmación en un documento de actuaciones planificadas y realizadas a lo largo del curso. Así, nos parece importante que en la Programación General Anual se diseñen y temporalicen todas las acciones necesarias que hay que realizar a lo largo del período escolar para garantizar la realización de la Memoria. Sesiones de evaluación, reuniones de seguimiento de la P. G. C., sesiones de revisión de los órganos de gestión, etc., son momentos idóneos para la realización de algunas actuaciones

(recogida de datos, análisis de resultados, elaboración de conclusiones, recomendaciones, etc.) que permiten hablar de la Memoria como un documento que se va elaborando a lo largo del curso escolar.

b) La Programación General del Centro y la Memoria son dos instrumentos de gestión que no pueden concebirse de manera aislada. Sin embargo, la Memoria, además de valorar la P. G. C., puede y debe entrar en otros aspectos del funcionamiento del Centro como son los planes específicos de actuación, las actividades realizadas y no programadas o en consideraciones sobre hechos puntuales, evitando la falta de valoraciones globales y la difuminación de las problemáticas más importantes.

c) La Memoria a menudo recoge también una descripción del proceso seguido en su elaboración y los instrumentos utilizados en la recogida y análisis de la información.

d) La mejora de la organización y funcionamiento de los Centros puede partir de los resultados de la evaluación interna que recoge la Memoria, que puede y debe completarse con la evaluación externa realizada por otros agentes y órganos educativos (Inspección, Centros de investigación, etc.).

e) La realización de una Memoria breve, concreta y documentada facilita su utilidad. Un cierto nivel de exhaustividad y globalidad (abarcar diferentes circulitos organizativos del centro) también es deseable.

f) De acuerdo con las Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Centros (véase la Orden de 9 de junio de 1989), al finalizar el Curso, el Consejo Escolar y el Equipo Directivo realizarán la evaluación sobre el grado de cumplimiento de la Programación General Anual, recogiendo las conclusiones en la Memoria, que se remitirá en julio a las Direcciones Provinciales para su análisis por parte del Servicio de Inspección Técnica.

5

Posibilidades y realidades de los planteamientos institucionales

La elaboración, seguimiento y evaluación de los documentos de gestión institucional

La diferente naturaleza y contenido de los documentos de gestión justifica una participación diferenciada en su proceso de elaboración, seguimiento y control. El Cuadro número 23 recoge el grado de implicación de los diferentes órganos de gestión.

	C. Escolar	Comisiones delegadas	Claustro de profesores	Equipo directivo
P. E. C.	A - Ct	El	Ej	Ej-Ct
P. C. C.	I - Cp	El	A - Ct	Ej - Ct
R. R. I.	A	El	Ej	Ej - Ct
P. G. C.	A - Ct		I, Cp, Ej	El - Ej - Ct
Presupuesto	A - Ct	El - Ej	I	El - Ej
Memoria	A		I - Cp	El

Información - **I** Consulta preceptiva - **Cp** Elaboración - **El**

Aprobación - **A** Ejecución - **Ej** Control - **Ct**

Cuadro 23: *Niveles de participación en documentos de gestión*

El modelo formal presentado parte de las funciones competenciales que la L. O. D. E. y demás disposiciones complementarias asignan a los órganos unipersonales y colegiados de gobierno, excepto para el caso del P. E. C. y P. C. C. de quienes no existen referencias explícitas y directas. Más específicamente puede señalarse:

a) Aunque la participación de los órganos de gestión queda regulada en sus líneas principales (nivel de participación en procesos de Aprobación y Ejecución) por la normativa general mencionada, se suele especificar en normativas específicas (circulares de principio de curso) aspectos relativos a la elaboración, a la consulta preceptiva o a los procesos de información de los documentos que tratamos.

En el cuadro número 23 presentado se ha tenido en cuenta las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Centros (Orden Ministerial de 9 de junio de 1989 y disposiciones complementarias) y las disposiciones relativas a su gestión económica: Ley 12/1987, de 2 de julio y Real Decreto 733/1988, de 24 de junio sobre autonomía de gestión económica; Orden de 28 de febrero de 1987 y Resolución de 23 de enero de 1987, relativas a los procedimientos que afectan a los gastos de funcionamiento.

No obstante, habrá que tener siempre en cuenta el sentido de globalidad institucional, aunque hablemos de órganos con diferente nivel de implicación. Por otro lado, la legislación debe entenderse como marco obligatorio y mínimo que no impide otros desarrollos complementarios.

b) Los niveles de participación considerados se refieren a niveles de responsabilidad funcional y, en tal sentido, algunos niveles incluyen a los inferiores. Así, resulta indudable que todo proceso de Elaboración o Aprobación incluye aspectos de Información.

La responsabilidad funcional mencionada supone la obligación de responder en función del cargo, pero no excluye de obligaciones al resto de miembros de la Comunidad Educativa. El cumplimiento del espíritu y la letra del P. E. C., de la P. G. C. y de otros documentos, la participación en su elaboración y mejora, es un deber de todos aquellos que conforman una determinada realidad escolar.

c) El Equipo Directivo queda configurado por las personas que se responsabilizan de la Dirección, de la Jefatura de Estudios y de la Secretaría, lo que no excluye que entre ellas haya diferentes niveles de autoridad y responsabilidad. De acuerdo con nuestro ordenamiento jurídico, la Dirección representa dentro del Equipo Directivo el máximo nivel y puede proponer tanto el nombramiento como el cese de los otros componentes.

d) Las Comisiones Delegadas del Consejo Escolar y del Claustro deben entenderse como grupos de trabajo que a través de sus estudios, informes y propuestas facilitan el proceso de la toma de decisiones. Desde tal perspectiva, sus funciones habituales son las de Información, Consulta preceptiva, Elaboración y Ejecución.

e) La participación del Equipo Directivo no queda reducida sólo a la ejecución de los acuerdos de otros órganos, también tiene parte activa en la elaboración de los documentos de gestión e indirectamente en su Aprobación y Control como miembro nato de los órganos colegiados.

La actuación de la Dirección y del Equipo Directivo puede considerarse, por tanto, como parte fundamental en la gestión de los planteamientos institucionales. Su papel como planificadores del proceso de elaboración y ejecución, como organizadores de las discusiones, como animadores o como guías respalda ese juicio.

El proceso de elaboración

La elaboración de documentos de gestión no es un acto instantáneo, sino un proceso que lleva tiempo y que exige de planificación. Por una parte, hay que considerar la naturaleza del documento de que tratamos: si es de corto o largo plazo, si abarca a toda o parte de la Comunidad Educativa, si se trata de una revisión o de su elaboración inicial, etc.; por otra, la realidad en la que nos situamos.

No todas las Instituciones Educativas se encuentran en la misma posición de partida cuando se plantean la realización de algún documento de gestión. Aunque el proceso lógico defendería partir del Proyecto Educativo y de otros planteamientos a medio-largo plazo, la práctica aconseja el partir de realidades más cercanas, como pueden ser las planificaciones específicas y a corto plazo o la recopilación de las normas que el Centro ha ido elaborando a partir de situaciones problemáticas (síntesis de acuerdos del Consejo Escolar o del Claustro de Profesores). En cualquier caso y en la medida en que se vayan perfilando los diferentes documentos, cabría analizar su coherencia y completar las lagunas que se detectan.

El diseño específico de actuación de cada Centro ha de depender de la realidad en que se sitúa y exige partir de un diagnóstico inicial. Como señala Rull:

> *"Ha de entenderse que la concreción del Proyecto de Gestión en instrumentos técnicos para la 'gestión eficaz' es compleja; se ha de hacer un diseño de elaboración participativo que implicará trabajo y estudio, se ha de contar con soportes técnicos y, posiblemente, con asesoramiento externo"* (1990: 137).

El diagnóstico inicial tendrá en cuenta tanto los condicionantes externos como los internos del Centro. Así, considerará tanto la normativa existente y los indicadores socio-culturales-económicos del contexto inmediato y mediato como las características del Centro: situación organizativa y funcional del Centro, clima escolar, nivel de implicación de los diferentes estamentos, estilo de gestión, liderazgo, etc.

Las condiciones detectadas por el diagnóstico inicial determinarán el tipo de documento a realizar y su contenido (respetando siempre las precisiones formales que al respecto indique la normativa), pudiendo ya elaborarse un plan de actuación. Este contendrá los objetivos, las acciones, los recursos, los responsables y la temporalización que nos ha de llevar a hacer la realidad el documento del que tratemos.

Más específicamente, respecto al proceso de elaboración de cualquier documento de gestión se pueden sugerir algunos criterios:

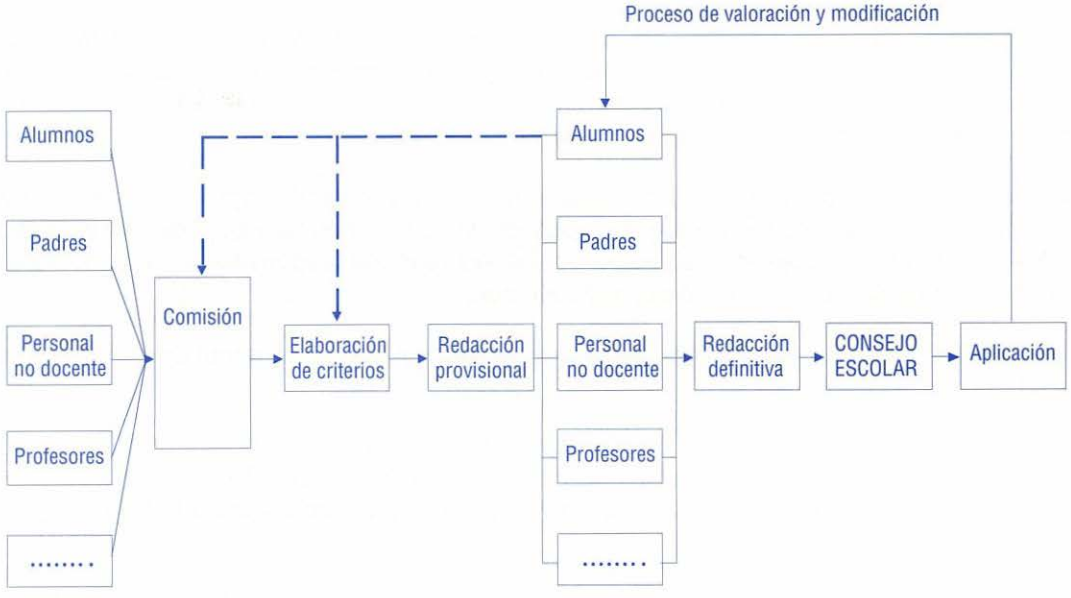
a) Partir de las necesidades existentes, sean normativas, expresadas, experimentadas o comparativas. No obstante, la finalidad no ha de ser la mera descripción sino la de servir de base a la toma de decisiones que le ha de acompañar: ante tal situación: ¿qué postura adoptamos?, ¿qué compromiso adquiere el centro?, ¿cómo orienta su actividad?...

Las metodologías para abordar el análisis del contexto y delimitar las propuestas de acción pueden ser diversas, pudiéndose destacar:

1. *Partir de los problemas existentes.* Se propone aquí a los miembros de la institución que delimiten los 5 o 6 aspectos que consideren positivos y los 5 ó 6 que consideren problemáticos, a la vez que se pide que propongan formas de solucionarlos.
2. *Estudian los procesos de discrepancia*: La atención se dirige en este punto a conocer la discrepancia entre la situación real y la deseable, partiendo de ámbitos de actuación: lo administrativo, lo pedagógico, las relaciones institucionales, etc.
3. *Analizar los procesos de demanda.* A partir de lo que pide el contexto inmediato o mediato (realidad social, cultural o laboral; demandas de padres, profesores o alumnos...) se analiza la oferta y la forma de satisfacer la demanda.

El uso de una o varias de las metodologías dependerá de la situación contextual y del tipo de documentos que se elaboren. Así, resultará necesario en Formación Profesional o en Bachillerato el conocer la demanda a la hora de estructurar el P. C. C., particularmente en lo que se refiera a módulos profesionales y prácticas en empresas. Por el contrario, a la hora de estructurar el P. E. C. y el Plan Anual puede ser más beneficioso partir de problemas reales o analizar las situaciones deseables.

b) Contar con la más amplia participación de los estamentos implicados en el desarrollo de cada documento. Así, respecto al proceso de elaboración del P. E. C. y del R. R. I. se podría seguir un procedimiento general como el recogido por el Cuadro número 24.

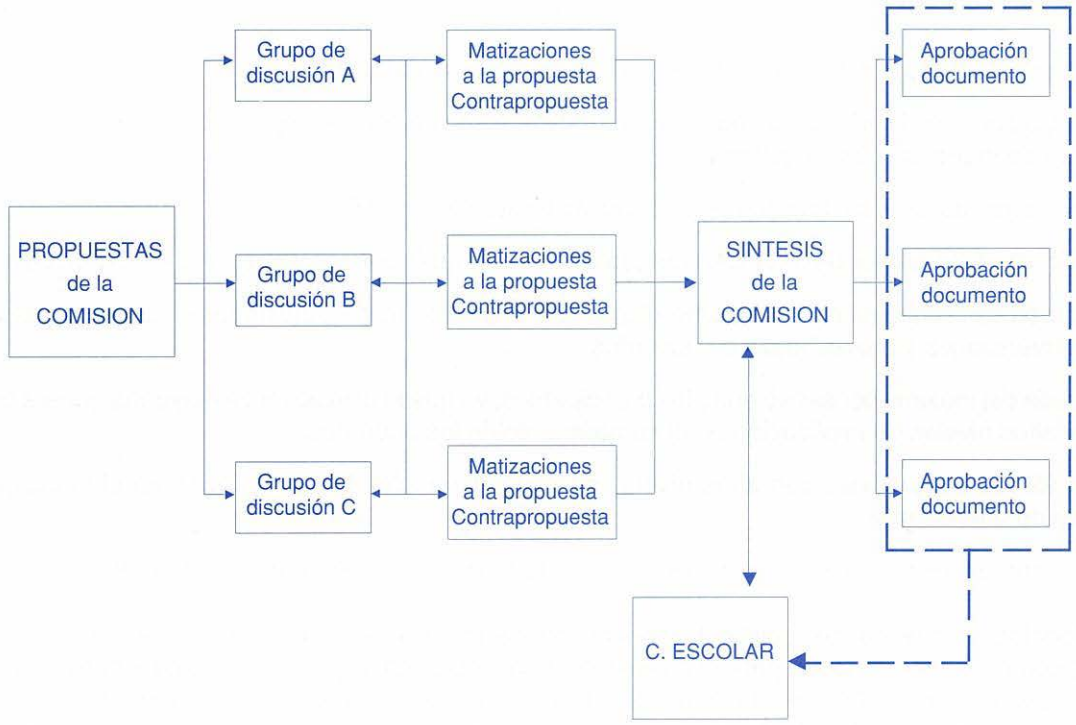


***Cuadro 24**: Diagrama del proceso de elaboración participativa de un documento de gestión*

Admitida la conveniencia y necesidad de un determinado documento, se puede constituir una Comisión Interestamental que actúe, como delegada del Consejo Escolar, con la finalidad de impulsar, guiar y facilitar la discusión del documento que se confecciona.

c) Una primera tarea de la Comisión será la de explorar (mediante reuniones, entrevistas, cuestionarios...) las concepciones que los diferentes estamentos tienen sobre el documento a elaborar con el fin de acercar sus posiciones y aumentar el nivel de univocidad del lenguaje que se ha de utilizar. El proceso de participación mencionado debe combinar la participación indirecta (a través de los representantes en el Consejo Escolar o en las comisiones creadas) con la directa. Así, nos parece esencial buscar la implicación de todos y cada uno de los miembros de los diferentes estamentos.

La participación en pequeños grupos favorece la discusión, la organización operativa y combina los procesos de información y de comunicación. El Cuadro número 24 recoge al respecto un posible modelo de organización de la discusión.



Cuadro 25: *Organización de la participación directa*

La organización de pequeños grupos de discusión facilita la misma, pero no debe impedir que cada grupo conozca y pueda debatir las aportaciones de los demás grupos. Esta forma de funcionamiento puede ser lento, pero facilita un alto nivel de implicación y consenso.

Delimitar los principios generales que deben orientar un documento, definir su estructura y clarificar operativamente el proceso de su confección, discusión y aprobación (incluyendo calendario), constituyen los elementos de la primera propuesta que la Comisión creada puede realizar. Una vez aprobada, ella misma se encargará de la redacción provisional o de coordinar las actuaciones de grupos de trabajo estamentales o interestamentales que se especialicen en un aspecto.

Elaborado el documento provisional, podrían seguirse los siguiente pasos:

— Estudio del proyecto por los diferentes estamentos.

— Redacción definitiva del proyecto por la Comisión y presentación del mismo al Consejo Escolar para su aprobación.

— Presentación del documento a las autoridades administrativas correspondientes para su información y ratificación, si procede.

d) El proceso de participación mencionado debe completarse además con:

— Una anticipación clasificadora, por parte de los diferentes estamentos implicados, sobre los aspectos que consideren de imprescindible regulación.

— Una recopilación de las normas escritas o implícitas existentes en el Centro.

— Una revisión de documentos de otros Centros cercanos, por lo que puedan ayudar a la generación de propuestas.

— La realización de reuniones con la máxima efectividad: bien preparadas, ajustadas en el tiempo, disciplinadas en las intervenciones y provechosas en acuerdos.

— La búsqueda del máximo consenso entre los participantes, ya que la utilización de mayorías genera perdedores y dificulta altos niveles de implicación en el cumplimiento de los acuerdos.

— La utilización de redacciones con altos niveles de concreción, claridad y concisión en el lenguaje y en los conceptos de que se trate.

— La adecuación de los contenidos que se regulan con la realidad del Centro de que se trate.

e) Las metodologías que ha de facilitar la generación de ideas y el debate pueden ser diversas y utilizar procedimientos como los mencionados para el análisis del contexto u otros como el estudio de casos, el análisis de documentos o el seguimiento de historias (ante una situación problemática se plantean interrogantes como: ¿por qué se dio?, ¿qué justifica la solución adoptada?, ¿habia otras posibilidades?, ¿es posible establecer una pauta de acción?...) aceptados en la evaluación de situaciones.

f) La unidad de dirección en el proceso de elaboración de los documentos de gestión facilita su realización. El Equipo Directivo cubre tal necesidad cuando impulsa la creación de documentos y organiza el proceso de participación inherente.

g) La actuación del Equipo Directivo no sólo se reduce al proceso de planificación, sino que también afecta al proceso de elaboración de los documentos de gestión. Durante éste habrá de garantizar la unidad y eficacia del proceso, favorecer el clima de diálogo y colaboración, proporcionar y gestionar los recursos necesarios y velar por el realismo y practicidad de la propuesta.

El seguimiento y evaluación de los documentos de gestión institucional

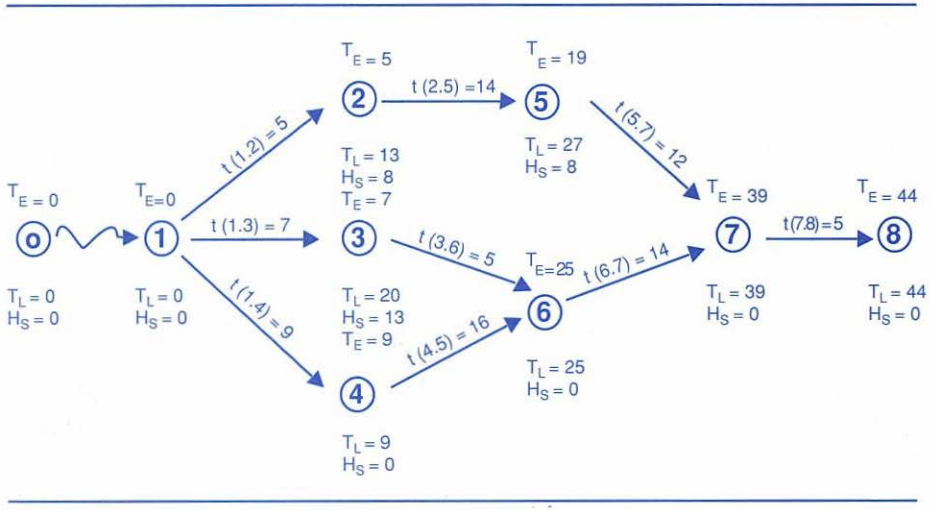
Como ya dijimos, el gran reto de los documentos de gestión no está tanto en su elaboración como en la realidad de su cumplimiento. Desde tal perspectiva, se hace preciso impulsar una aplicación de lo previsto que combine la necesaria flexibilidad con una cierta exigencia.

El Equipo Directivo es, por su situación y funciones, el que debe velar porque lo pactado se haga poco a poco realidad, apelando para ello a la responsabilidad de los diferentes órganos y apoyándose en las pautas y criterios que una evaluación sistemática le proporcionan.

El seguimiento de los diferentes documentos de gestión puede hacerse de una manera intuitiva, revisando de manera periódica y sistemática la propuesta mediante reuniones o informes personales, o bien de una manera más objetiva mediante el uso de técnicas experimentales de planificación, desarrollo y control como son las redes PERT y las gráficas GANTT.

Tanto las redes PERT como las gráficas GANTT son técnicas de representación gráfica que parten del desmenuzamiento de un objetivo en tareas secuenciadas y relacionadas entre sí. El sistema PERT permite representar un proyecto con muchas variables y calcular el tiempo esperado para la consecución de un proyecto (en función de la duración optimista, pesimista y probable) y el camino crítico (sucesión de acontecimientos con mayor duración). La gráfica GANTT viene a representar la relación entre el trabajo previsto y el realizado, además de recoger el curso que se sigue en la realización de operaciones. El Cuadro número 26 recoge los resultados de la explicación de las técnicas mencionadas a dos procesos de trabajo[8].

[8] Las técnicas mencionadas están ampliamente difundidas, pudiendo consultar la forma de aplicarlas en las obras de Collantes (1980), Gómez Dacal (1980: 91-97), Jiménez (1984), Pore (1976) o Yu Chen Tao (1983, 6a).



TAREAS	1.ª semana	2.ª semana	3.ª semana	4.ª semana
TÍTULOS		20 18	20 15	20 16
Registro fichero alumnos		4 2	8 7	8 9
Registro fichero profesorado	23 23			

SÍMBOLOS:

- Comienza una actividad
- Acaba una actividad
- Porcentaje trabajo realizado en cada unidad de tiempo
- Producción real acumulativa
- Tiempo dedicado a actividades no productivas
- 16 Número de unidades realizadas en la práctica
- 23 Número de unidades previstas

Cuadro 26: *Ejemplo de red PERT y de Gráfica de GANTT (Gómez Dacal, 1980: 87) (Gairín y Antúnez, 1986: 27)*

La evaluación sistemática de los planteamientos institucionales entra de lleno en el proceso de seguimiento analizado y permite su modificación en función de las circunstancias. No impide, sin embargo, la necesidad de la evaluación sumativa que con carácter clasificatorio nos diga el nivel de cumplimiento de los objetivos propuestos.

Sea cual sea el proceso de evaluación a realizar, se hace evidente que:

a) La evaluación debe de estar planificada previamente.

b) Toda evaluación ha de ser viable, útil, defendible técnicamente y aplicada éticamente.

c) La evaluación ha de estar orientada a la toma de decisiones para la optimización y el perfeccionamiento de procesos y productos.

d) La recogida y el tratamiento de los datos ha de ser objetiva; se ha de hacer siguiendo los planes establecidos en los modelos y diseños de evaluación.

e) El proceso de evaluación separa las conclusiones derivadas de los datos y las interpretaciones que sugieren.

f) El uso de una instrumentalización diversa (tanto de base cuantitativa como cualitativa) facilita una mayor información y, si siempre es la misma, posibilita a la vez la realización de estudios prospectivos y retrospectivos.

Pero además, debería considerarse que:

g) La evaluación institucional a través de los documentos de gestión debe combinar modelos de evaluación interna y externa y el juicio de valor debe considerar tanto la situación de partida como la influencia del contexto.

h) La evaluación institucional debe ser completa y abordar tanto los aspectos manifiestos como los implícitos y ausentes.

i) La evaluación institucional debe considerar la totalidad de la vida institucional; esto es, las relaciones sistemáticas que siempre existen.

j) La evaluación institucional no puede eludir el conflicto (tensiones y resistencias), pone de manifiesto las relaciones de poder y exige pensar en ella como proceso de negociación.

k) El informe de evaluación debe ser consensuado en su extensión y audiencia desde el principio: ¿Qué datos deben proporcionarse y a quién? ¿Qué difusión debe hacerse de los resultados?, etc.

La atención a tan variados aspectos no puede hacerse desde la improvisación y justifica la necesidad de partir de planes de evaluación (Cuadro n.° 27). Mediante éstos se delimita el modelo de evaluación y se establecen los procesos de actuación secuenciada que facilitan la toma de decisiones.

DIMENSIONES GENERALES

MOMENTO ¿Cuándo?	OBJETO Preguntas a responder ¿Qué?	PROTAGONISTAS Fuente de información ¿Quiénes?	INSTRUMENTALIZACION Medios para recoger la información ¿Cómo?	RESPONSABLE ¿Evaluador?

DIMENSIONES OPERATIVAS

ACCIONES	RECURSOS			TEMPORALIZACION
	Humanos	Material.	Función.	

Cuadro 27: *Esquema de plan de evaluación (Gairín, 1990)*

La consideración de las anteriores indicaciones en la evaluación de los planteamientos institucionales no debe llevarnos a pensar que su realización exige de una especialización técnica. Sin menospreciar ésta, los propios centros elaboran pautas y criterios que orienten el análisis de las propuestas y faciliten su mejora. Al respecto, se recoge en el Cuadro número 28 el instrumento que utilizan algunos centros docentes para evaluar en si misma la Programación General.

No obstante, en el caso de documentos de gestión, se puede acudir también a la evaluación indirecta. Así, la Memoria evalúa directamente la P. G. C. e indirectamente la viabilidad y posibilidad de los planteamientos institucionales a medio-largo plazo (P. E. C., P. C. C. y R. R. I.).

Por último, cabe indicar que la naturaleza específica de los documentos de gestión (documentos técnicos centrados en propuestas consensuadas) hace que en su evaluación tengamos en cuenta algunos de los siguientes criterios y referentes:

- Coherencia de objetivos, acciones, recursos... planteados o conseguidos respecto a la política institucional, a las necesidades del contexto, a los planteamientos psicopedagógicos actuales y a los participantes.
- Nivel de eficacia, como la relación entre objetivos previstos y objetivos conseguidos.
- Nivel de eficiencia, como la relación entre objetivos conseguidos y medios disponibles.
- Nivel de comprensividad, como la relación entre las ganancias educativas y la población escolar afectada.
- Nivel de satisfactoriedad, como la relación entre los objetivos conseguidos y las expectativas personales.
- Nivel de suficiencia, funcionalidad, objetividad, implicación, actitudes...[9]

En cualquier caso, el mejor indicador del valor de un documento de gestión es la utilización que de él se hace y que puede verificarse mediante la observación, la aplicación de encuestas u otros instrumentos que las Comisiones de Evaluación consideren pertinentes[10].

La consideración en las anteriores indicaciones en la evaluación de los planteamientos institucionales no debe llevarnos a pensar que su realización exige de una especialización técnica. Sin menospreciar ésta, los propios Centros pueden elaborar pautas y criterios que orienten el análisis de las propuestas y faciliten su mejora. Al respecto, se recoge en el cuadro n.° 28 el instrumento que utilizan algunos Centros docentes para evaluar en si misma la Programación General.

---

[9] La utilización de criterios como los expresados no puede ser aleatoria y habrá de responder a una cierta coherencia. Así, cabía considerar como algunos de ellos referencia a planteamientos economicistas (eficacia, eficiencia), sociológicos (comprensividad), personales (niveles de satisfacción)...

[10] Una referencia más explícita a los modelos, técnicas e instrumentos de evaluación puede verse en el texto de la misma colección dedicado a la evaluación (U. Temática V).

AMBITO DE ANALISIS	ACTIVIDAD	NIVEL DE ADECUACION			OBSERVACIONES
		Poco	Normal	Mucho	
ELABORACION	— ¿Tiene continuidad con el Plan anterior? — ¿Basa sus objetivos en el diagnóstico de Memoria? — ¿Parte de análisis de necesidades? — ¿Participa en su elaboración el Equipo Directivo? — ¿Participa en su elaboración el Claustro? — ¿Participan otros órganos: Consell Escolar, A. P. A.? — ¿Se presenta puntualmente al Consejo Escolar? — ¿Se acomoda a la normativa vigente? — ¿Tiene lectura fácil y comprensible? — ...	.....	.....	.....	
DESARROLLO	— ¿Establece una priorización de objetivos? — ¿Desarolla los *objetivos* por planes de actuación? — ¿Determina los *responsables* de cada acción? — ¿Fija el *calendario* de actuaciones y *horario*? — ¿Prevé las *bajas* y sustituciones de profesores? — ¿Se ordenan los recursos humanos, materiales y funcionales? — ¿Cuenta con equipos de trabajo: • Comisiones • Departamentos • Equipos de trabajo — ¿Han sido "pactadas" las actuaciones previstas? — ...	.....	.....	.....	
CONTROL	— ¿Son objetivos reales y asequibles? — ¿Cuántos objetivos se detallan? — ¿Se difunde entre todos los sectores de la Comunidad (profesores, A. P. A., alumnos, E. A. P.)? — ¿Se prevé posibilidad de correcciones? — ¿Hay períodos de control de cumplimiento? — ...	.....	.....	.....	
EVALUACION	— ¿Están previstas reuniones periódicas de evaluación? — ¿La valoración de resultados está abierta a todos o sólo a sus redactores? — ¿Existen mecanismos de motivación-implicación para los profesores? — ...	.....	.....	.....	
	— ¿Hay relación entre indicadores parciales?	.....	.....	.....	

Cuadro 28: *Ejemplo de pautas de análisis para la Programación General de Centro*

Problemáticas relativas a los planteamientos institucionales

La evolución de la Escuela como Institución Educativa ha sido constante desde su nacimiento. Propuestas y contrapuestas se han mezclado con realidades y experiencias puntuales hasta llegar a la actualidad donde el panorama es diverso.

El progresivo interés por aumentar la autonomía de la escuela y la persistencia de anteriores esquemas de escuelas muy dependientes del sistema escolar hacen que la realidad actual sea muchas veces contradictoria. Así, la existencia de Consejos Escolares y la potenciación de planteamientos institucionales que tienen sentido en una Escuela Autónoma carecen de interés y son fuente continua de tensión en una Escuela Dependiente.

En estas circunstancias cabe hablar, en referencia a los planteamientos institucionales, de condicionantes que pueden potenciar o dificultar la generación de documentos de gestión.

Problemáticas intrínsecas

Partiendo de las observaciones ya realizadas en el capítulo segundo, podemos sintetizar algunos de los condicionantes que afectan esencialmente al sentido y naturaleza de los documentos de gestión que analizamos.

a) Normativa versus Autonomía

Lo que define la autonomía institucional es la capacidad de decidir sobre los propios asuntos, realidad que queda limitada cuando la presión normativa externa es alta.

b) Uniformidad versus contextualización

Una educación respetuosa con la pluralidad sociocultural admite la incorporación de las propuestas específicas de cada contexto, que se traduce en la posibilidad de generar proyectos propios.

c) Organización manifiesta versus organización real

La validez y utilidad de los planteamientos institucionales, como expresión de la organización manifiesta, será mayor cuanto mayor sea su nivel de realismo.

d) Formalización versus organización informal

La generación de documentos de gestión es otra manera de formalizar el funcionamiento institucional, lo que puede suponer, en el caso de que no obedezcan a intereses y necesidades de sus componentes, una potenciación de la organización informal.

e) Independencia versus interrelación

Los diferentes documentos de gestión conforman una misma propuesta educativa, por lo que es exigible la máxima coherencia entre los diferentes planteamientos.

f) Rigidez versus flexibilidad

Se trata de vitalizar y dar sentido a la actividad educativa y no de constreñirla con principios inalterables.

g) Autocracia versus participación

La subjetividad de los valores educativos y la multivariedad de formas de intervención invalidan cualquier propuesta unidireccional y justifican la necesidad de lograr criterios consensuados a partir de la búsqueda de núcleos de intersubjetividad.

h) Participación indirecta versus participación directa

La participación deseada debe organizarse de tal forma que todos los miembros de la colectividad puedan intervenir en los debates como medio para lograr su máxima implicación.

La generación de planteamientos institucionales exige, por tanto, la necesidad de una cierta autonomía y supone la asunción de ciertos niveles de contextualización, realismo, formalización, coherencia, flexibilidad y participación.

Problemáticas operativas

Supuesta la existencia de todas o de alguna de las condiciones anteriormente mencionadas, la realización y cumplimiento de cualquier propuesta educativa no se escapa a los problemas operativos que afectan a cualquier actividad humana. De manera sucinta se recogen a continuación algunos de los posibles condicionantes:

a) Condicionantes contextuales:

- Falta de definición de metas educativas por parte del contexto inmediato o mediato.
- Multiplicidad de propuestas educativas por parte del contexto. Inexistencia de prioridades.
- Interés de la Comunidad Educativa por definir planteamientos propios.
- Posibilidad de asesoramientos externos.
- Existencia de colectivos de personas y de Equipos Directivos dispuestos a actuar como animadores del proceso.
- Intereses y preocupaciones (personales, laborales...) respecto a la institución no excesivamente diferenciados.
- Falta de tradición en el trabajo en equipo.

b) Condicionantes técnicos:

- Nivel de información/formación suficiente y no diferenciada sobre los planteamientos institucionales.
- Cercanía física y funcional de las diferentes unidades organizativas que han de participar en la elaboración de las propuestas.
- Calendario no predeterminado, ni tiempo definido para reunirse.

- Espacios acondicionados para la discusión y el debate.
- Estabilidad en los miembros de la Comunidad Educativa, especialmente su referencia al profesorado.
- Capacidad técnica de los responsables institucionales para lograr actuaciones eficaces.
- Recursos varios (materiales, presupuestarios, etc.).
- Insuficiente nivel de profesionalidad.

c) Condicionantes personales:

- Disposición personal al trabajo cooperativo por parte de los implicados.
- Capacidad de comunicación de necesidades e intereses personales.
- Flexibilidad ideológica.
- Responsabilidad con los compromisos.
- Capacidad de autocrítica personal y colectiva.
- Resistencia al cambio.
- Desconocimiento de la realidad contextual.

Los variados condicionantes antes mencionados responden más a la aplicación de procedimientos de análisis que a problemáticas reales. En la práctica, la existencia de un Equipo Directivo convencido de la necesidad de innovar y comprometido con el cambio contribuye, como ya señalábamos, de manera esencial a eliminar los condicionantes técnicos y a disminuir los condicionantes personales.

No obstante, a veces se pueden ver los planteamientos institucionales más como una exigencia del sistema educativo que como una necesidad de los propios centros. Referencias discutibles a la libertad de cátedra, a la igualdad de oportunidades a que puede atentar la diversidad tipológica de los centros, a la falta de mayores apoyos de la Administración o a las alteraciones del clima escolar no dejan de representar, en algunos casos, expresiones de resistencia al cambio. En estos casos, el cambio de actitudes aparece como prioritario antes de proceder a elaborar algún documento.

Bibliografía

Bibliografía comentada

Recogemos en un primer plano (bibliografía comentada) una referencia a aquellos textos que en relación a la temática de la unidad nos han parecido de mayor interés. Esta relación se completa con el apartado dedicado a recoger la bibliografía citada y de ampliación, que puede servir de orientación para cualquier estudio de profundización. Como se hace evidente, cualquier selección resulta siempre complicada, habiéndose primado en este caso aquellos textos que se caracterizan por su accesibilidad, facilitad de lectura y aplicabilidad inmediata.

ANTÚNEZ, S. (1987): *El Proyecto Educativo de Centro*. Graó, Barcelona.

Es el resultado de la reflexión téorica en torno al concepto de P. E. C. y de la experiencia recogida durante cinco años sobre la organización y funcionamiento de numerosas escuelas. El autor justifica la necesidad del Proyecto para pasar después a la descripción y análsisis de los apartados que constituyen este instrumento, ilustrándolo con ejemplos. Sugiere, asismismo, pautas para la elaboración, evaluación y difusión del P. E. C.

GAIRIN, J., y ANTÚNEZ, S.: *Organització de centres. Experiències, propostes i reflexións*. Graó, Barcelona.

Se recogen aquí un conjunto de nueve experiencias de innovación organizativa en Centros de la Comunidad Autónoma de Cataluña, explicadas por sus protagonistas directos. Como introducción existe para cada una de ellas un encuadre teórico que las dimensiona dentro del complejo mundo de la organización de instituciones. Se completa el texto con bibliografía de apoyo a las temáticas planteadas.

RAMOS, Z. (1989): *Guía de funcionamiento de los Centros de E. G. B.*, Escuela Española, Madrid.

RAMOS, Z. (1990): *Guía de funcionamiento de los Institutos de Bachillerato y F. P.* Escuela Española, Madrid.

Los textos de este conocido autor proporcionan apoyo legal e interpretativo para algunas de las actuaciones a las que están obligados los Centros. Particularmente, aborda la Programación General del Centro, el horario del personal docente y no docente, los órganos de coordinación didáctica (Seminarios, Departamentos y Tutorías) y también trata los Organos de Gobierno de los Centros Públicos. El tratamiento puede ser útil para los directivos en la medida en que a las disposiciones legales acompaña criterios de interpretación.

VERA, J. M., y LAPEÑA, A. (1989): *Manual de Gestión Escolar para Centros de E. G. B.*, Escuela Española, Madrid.

Este manual proporciona una visión comparativa del desarrollo legislativo que ha tenido la LODE en las diferentes autonomías y territorios del Estado con competencias en educación. Proporciona, apoyo teórico y, sobre todo, ejemplos prácticos sobre actuaciones de los Centros de este nivel educativo en aspectos como: desarrollo de los órganos de gobierno, planteamientos institucionales, gestión administrativa y económica y problemáticas en torno a los recursos humanos. Los anexos, por otra parte, presentan abundantes modelos de documentación económico-administrativa.

VARIOS (1988): *Organización de la vida escolar.* Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

La reflexión del Seminario Permanente de Organización de Centros del Programa de apoyo a Claustros nos obsequia con un nuevo texto que recoge un repaso de las temáticas que afectan a estas instituciones. El lenguaje directo, la claridad de ideas, el uso de gráficos y la propuesta de actividades hacen a este texto especialmente recomendable.

Son también de interés por su aplicabilidad inmediata las obras de MARTÍN (1988), GARRIDO y RIVERA (1990), BARBERÁ (1988), ANTÚNEZ y GAIRÍN (1990) y el documento de la ATEE (BRUCE y otros, 1984).

Bibliografía citada y de ampliación

ANTÚNEZ, S. (1987): *El Proyecto Educativo de Centro*. Graó, Barcelona.

ANTÚNEZ, S., y GAIRÍN, J. (1990): *El Projecte Educatiu de Centre*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.

AYUNTAMIENTO DE MURCIA (1986): *El Plan de Centro. Su seguimiento*. Murcia.

BARBERA, V. (1988): *Proyecto Educativo, Plan Anual del Centro y programación docente*. Escuela Española, Madrid.

BRUCE, M. y otros (1984): *Les projets éducatifs d'établissements scolaires*. ATEE, Bruselas.

CISCAR, C., y URÍA, M. E. (1986): *Organización escolar y acción educativa*. Narcea, Madrid.

COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*. Laia, Barcelona.

COLLANTES, A. (1980): *El P. E. R. T. Qué es y para qué sirve*. Index, Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1988): *Organización de la vida escolar*. Dirección General de Educación, Comunidad de Madrid.

DARDER, P., y LÓPEZ, J. A. (1984): *Quafe 80*. Posa Sensat, Barcelona.

DEL CARMEN, L., y ZABALA, A. (1988): *Orientación y criterios para la elaboración de proyectos curriculares*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona (documento inédito).

FERNÁNDEZ, E. (1987): *Proyecto Educativo para una sociedad nueva*. Narcea, Madrid.

FERNÁNDEZ, A. (1981): *La organización escolar. Estructura y recursos*. Anuario I. Sección de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma, Barcelona, págs. 119-144.

FERRY, G. (1974): *Le rôl de l'enseignement face a l'innovation*. O. C. D. E., París.

FIRESTONE, W., y CORBETT, M. (1986): "Organizational Change". Boyan, N. (Ed): *The handbook of Research on Educational Administration*. American Educational Research Association, Washington, D. C.

FRANCH, J., y PELAC, J. (1986): *Construir un projecte d'escola*. Eumo, Vic.

FULLAN, M. (1986): "The management of change". En Hoyle, E., y Mac-Mahon, A. (Ed.): *The management of school*. Kogan-Page, London.

GAIRÍN, J. (1986a): *Elements i tècniques d'organització.* Curs Experimental per a Directors de Centres públics d'E. G. B. Unidad Didáctica 1.4. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.

GAIRÍN, J., y ANTÚNEZ, A. (1986): *Plà de Centre: Tècniques de planificació, seguiment i control.* Curso para directores de Centros públicos de E. G. B. Unidad Didáctica 1.5. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya, Barcelona.

GAIRÍN, J. (1987): *Una introducción al estudio del currículum.* Palestra Universitaria, n.° 2. U. N. E. D., Cervera, págs. 237-259.

GAIRÍN, J. (1988a): "Organización escolar e innovación didáctica". En varios: *Estrategias para la innovación didáctica.* Vol. 2, págs. 246-296.

GAIRÍN, J. (1988b): *Actitudes directivas para la renovación cualitativa de la escuela.* IX Congreso Nacional de Pedagogía. Ponencia Sección III, Alicante (Documento fotocopiado).

GAIRÍN, J. (1989): "Plantejaments institucionals en els centres educatius". *Palestra Universitaria*, n.° 4. U. N. E. D., Cervera, págs. 181-206.

GAIRÍN, J. (1990a): "El seguimiento de programas de formación ocupacional". Herramientas, núms. 8 y 9, Madrid.

GAIRÍN, J. (1990b): *El Reglament de Règim Intern.* Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. Barcelona.

GAIRÍN, J. (1190c): "Ambito institucional en el desarrollo curricular". En Medina, A., y Sevillano, M.ª L.: *El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación.* U. N. E. D., Madrid, págs. 267-367.

GARRIDO, P., y otros (1987): *Guía práctica de organización y dirección de Centros docentes.* Escuela Española, Madrid.

GARRIDO, P. y otros (1989): *Desenvolupament analític i formatiu del centre docent.* Studium, Barcelona.

GARRIDO, P,. y RIVERA, D. (1990): *La memoria de gestión de los Centros docentes.* Escuela Española, Madrid.

GERVILLA, A. (1986): *Proyecto educativo de carácter curricular.* Magisterio Español, Madrid.

GÓMEZ DACAL, G. (1980): *El Centro Escolar. Nuevas perspectivas para su dirección y organización.* Escuela Española, Madrid.

ISAAC, D., y OTERO, F. (1970): *Dirección y organización por objetivos.* Eunsa, Pamplona.

JIMÉNEZ EGUIAZÁBAL, J. A. (1984): *Pert-tiempo. Introducción a una técnica de planificación educativa.* I. C. E., Universidad de Salamanca.

LACAMBRA, M. (1986): *L'Administració: Gestió d'un centre docent.* Curs de directors de centres públics d'E. G. B. Unitat Didàctica 6.2. Generalitat de Catalunya, Barcelona.

LÓPEZ, J. A., y otros (1986): *El Proyecto Educativo.* Onda, Barcelona.

MARTÍN, M. y otros (1988): *Organización escolar.* Plan Anual y Memoria de Centro. Escuela Española, Madrid.

MAYNTZ, R. (1976): "La sociedad desorganizada". Varios: *Lecturas sobre organizaciones.* Trillas, México.

MUSET, M. (1986): "El Projecte Lingüístic". *Escola Catalana,* 229, Barcelona, desembre.

MUNICIO, P. (1986): *Organización.* Diccionario de Ciencias de la Educación. Administrativa Educativa. Anaya, Madrid, págs. 315-321.

NIETO, J. (1984): *Cómo se elabora el Plan de Centro y la Memoria de fin de curso.* Escuela Española, Madrid.

PÉREZ JUSTE, R., y MARTÍNEZ, L. (1989): *Evaluación de Centros y calidad educativa.* Cincel, Madrid.

PORE, P. (1976): *Planificación moderna con el empleo del PERT.* Hispano Europea, Barcelona.

RAMO, Z. (1989): *Guía para el funcionamiento de los Centros d'E. G. B.* Escuela Española, Madrid.

RAMO, Z. (1990): *Guía para el funcionamiento de los Institutos de Bachillerato y F. P.* Escuela Española, Madrid.

RASSEKH, S., y VAIDEANU, G. (1987): *Les contenus de l'education.* Unesco, París.

RECIO, M. (1990): *Apuntes sobre el presupuesto.* Subdirección General de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid (documento policopiado).

RUL, J. (1990): *El Projecte de gestió del centre educatiu.* Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona.

RUL, J. (1990): *El projecte de gestió del centre educatiu.* Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

SECRETARIADO DE LA ESCUELA CRISTIANA (1986): *L'elaboració del projecte educatiu.* Barcelona.

VALLÉS, A. (1986): *Instrumentos técnico-pedagógicos para el plan de Centro y memoria final.* Promolibro, Valencia.

VARIOS: "El lenguaje en el ciclo superior de E. G. B." *Cuadernos de Pedagogía,* 139, págs. 63-67. Monográfico sobre currículum.

VARIOS (1986): *El proyecto Educativo del maestro en la práctica.* Onda, Barcelona.

VERA, J. M., y LAPEÑA, A. (1989): *Manual de gestión para Centros de E. G. B.* Escuela Española, Madrid.

VIDORRETA, C. (1987): "Monográfico sobre la Memoria Final de curso". *Apuntes de Educación,* n.° 25, Anaya, Madrid.

WILES, K. (1977): *Técnicas de supervisión para mejorar escuelas*. Trillas, México.

YU CHUEN TAO, L. (1983, 6a): *Aplicaciones prácticas del P. E. R. T. y C. P. M.* Deusto, Bilbao.

ZABALZA, M. A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea, Madrid.

Actividades

Actividades de aplicación

1. *Completar el siguiente esquema relativo a un principio del Proyecto Educativo.*

   El proceso de enseñanza-aprendizaje fomentará la utilización de metodologías activas.

   Objetivos:

   1.

   2.

   3.

   4.

   ...

   Estructura:

   Consecuencias para la organización del Centro:

2. *Seleccionar entre los siguientes objetivos los que son propios del P. E. C. y los del P. C. C.*
   - Potenciar la investigación y la reflexión sobre la realidad.
   - Coordinar las metodologías.
   - Ayudar a los alumnos en la comprensión y aceptación de la sexualidad.
   - Establecer un programa de salud.
   - Desarrollar un programa de salidas y excursiones.
   - Determinar contenidos mínimos y complementarios por curso.
   - Fomentar el cambio de actitudes ante la incorporación de las nuevas tecnologías.
   - Proporcionar medios para favorecer la formación permanente del profesorado.
   - Mejorar el clima humano.

- Reducir el número de suspensos a la mitad.
- Inventariar las metodologías existentes relacionadas con la resolución de problemas.
- Proporcionar ejemplos de instrumentos de evaluación de aprendizajes.
- Adecuar la sala de M. A. V.
- Desarrollar el interés por el trabajo cooperativo.
- Facilitar orientación profesional.
- Establecer actividades de enseñanza-aprendizaje.
- ...

3. *Delimitar diez expresiones que denoten resistencia en el profesorado a coordinar sus actuaciones y a someterse a planteamientos institucionales.*

4. *Desarrollar para un Centro concreto un Plan Anual en el que se contemple:*

   a) La revisión de un documento de gestión existente.

   b) La elaboración de un documento de gestión inexistente.

5. *Debatir con otros directivos las posibles soluciones y alternativas a las situaciones prácticas planteadas al principio de esta unidad temática.*

6. *Supuesto un curso y una unidad temática, elaborar un esbozo de programación de aula de acuerdo al planteamiento tradicional y al propugnado por la Reforma. Establecer un cuadro de dificultades y proponer las acciones que emprendería un directivo para facilitar las actuaciones de los profesores.*

7. *Completar el siguiente cuadro referente a la forma como se puede impulsar la elaboración de los planteamientos institucionales.*

+	VENTAJAS ORGANIZATIVAS	DESVENTAJAS
Deducativa (Partir de un esquema y completarlo)		
Inductiva (Partir de problemas reales, discutirlos y elaborar normas generales)		

8. *Establecer un listado de legislación básica que el profesorado debería tener en cuenta a la hora de elaborar los planteamientos institucionales.*

9. *Debatir con otros directivos las posibles soluciones organizativas que desde los planteamientos institucionales pueden darse a los siguientes problemas:*
   — Provisionalidad del profesorado.
   — Desmotivación hacia el trabajo en la escuela.
   — Bajos rendimientos instructivos en los alumnos.
   — Alto individualismo del profesorado.

10. *Analizar la realidad de los planteamientos institucionales en el centro de destino, de acuerdo al siguiente esquema:*
   — Síntesis del trabajo realizado.
   — Proceso que se ha seguido en su elaboración.
   — Dificultades que se han encontrado. Aspectos que no se han logrado resolver.
   — Plan de actuación para los próximos meses.

11. *Elaborar desde el Equipo Directivo un plan de actuación dirigido a sensibilizar, informar y formar al profesorado sobre el Proyecto Curricular de Centro o sobre el Proyecto Educativo de Centro.*

12. *De acuerdo con la información suministrada, elaborar instrumentos o pautas de reflexión para evaluar las realizaciones que, relativas a planteamientos institucionales, tenga un centro educativo.*

13. *Debatir y completar el desarrollo de los siguientes principios de identidad y de sus objetivos. Analizar sus inplicaciones en el P. C. C., en el R. R. I. y en la Programación General Anual.*

A) *La institución asume la importancia que la salud tienen en el desarrollo personal, comprometiéndose a potenciar el conjunto de acciones que faciliten una acción preventiva.* • Fomentar el cambio de actitudes del profesorado y padres a través de la sensibilización y de programas de formación. • Colaborar activamente en el desarrollo de programas de salud promovidos por las instituciones públicas. • Incorporar al currículum la atención a dimensiones como: la alimentación, la higiene personal, la salud mental, la educación sexual y la prevención de la drogodependencia. • Colaborar en el desarrollo de programas de seguridad y de prevención de accidentes. • Participar activamente en actuaciones referidas a la salud mental. • Facilitar información a la comunidad educativa sobre aspectos relativos a la salud. • ...	B) *La institución potenciará la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la dinámica del centro.* • Integrar la N. T. I. y C. como herramienta didáctica en las diferentes áreas y asignaturas. • Concienciar a la comunidad educativa de la importancia de las N. T. I. y C. en la sociedad. • Motivar al profesorado en el uso de las nuevas herramientas. • Crear espacios y proporcionar medios para el desarrollo de las N. T. I. y C. • Desarrollar una actitud crítica ante las N. T. I. y C. en el alumnado. • Informatizar la gestión administrativa. • ...

Actividades de desarrollo y profundización

1. Haga un análisis comparativo del concepto de P. E. C. aquí expuesto con el defendido por autores como Barberá, López y otros, Vera-Lapeña, Garrido y otros, Franch y Pélac, Alvarez y Antúnez. Juzgue las diferencias en función de su utilidad legal, de su nivel de justificación y de su aplicabilidad a la escuela.

2. Seleccione y elabore cuestionarios sobre evaluación de Centros, necesidades formativas, intereses educativos de los padres y análisis de realidades socioculturales que le permitan realizar, conjuntamente con otros miembros de la Comunidad Educativa, el análisis del contexto previo y necesario para la elaboración de cualquier planteamiento institucional.

3. Compare diversos diseños curriculares anteriores y posteriores a la Ley General de Educación de 1970 e intente diferenciar las concepciones sociales, culturales y pedagógicas que están en su base.

4. Realice un cuadro comparativo de las propuestas curriculares que se están aplicando de manera experimental en las diferentes autonomías y territorios del Estado español y clasifíquelas de acuerdo al espectro currículum abierto-currículum cerrado en función de variables diversas como: delimitación de objetivos, ordenación y secuenciación de contenidos o participación del profesorado.

5. Conforme un grupo de trabajo con directivos que pertenezcan a centros próximos al suyo para facilitar, a través de tareas puntuales (búsqueda de información, confección o selección de instrumentos, síntesis de documentación...), el análisis del contexto y la elaboración de los planteamientos institucionales o documentos con ellos relacionados (plantillas para evaluar el plan anual, criterios de organización curricular, pautas para la organización de los equipos de profesores...).

6. Realice un informe sobre los procedimientos que han utilizado centros educativos cercanos para elaborar los diferentes planteamientos institucionales.

7. Establezca un plan de actuación dirigido a generar necesidades de coordinación metodológica y de actualización de conocimientos.

8. De acuerdo a los puntos abajo referidos, estructure un esbozo de propuesta educativa aplicable en su centro.
   - Actuaciones a realizar en el centro.
   - Agrupación de actuaciones por ámbitos.
   - Delimitación de conductas.
   - Explicitación de la filosofía subyacente.

9. Establezca a partir de los principios de la disciplina establecidos por L. N. Tanner (La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje. Interamericana, México, 1980) propuestas pedagógicas, curriculares y normativas para incorporar a los correspondientes documentos de gestión institucional.

PRINCIPIOS DE LA DISCIPLINA

1. Los objetivos de la educación y de la disciplina en el aula son los mismos: ayudar a los alumnos y jóvenes a que se transformen en personas autónomas.
2. La disciplina ha de ser dinámica, ayudando a los alumnos a canalizar su energía hacia las finalidades del aprendizaje.
3. La disciplina no puede separarse de la enseñanza.
4. La disciplina ha de cambiar de acuerdo al nivel de desarrollo.
5. La conducta apropiada está determinada por las exigencias sensatas de situaciones específicas.
6. La eficacia de la enseñanza, según la captan los alumnos, otorga la autoridad al maestro.
7. La disciplina es la facultad para atender a una tarea.
8. La estructura de la clase, la organización de los alumnos... han de estar subordinados a un aprendizaje y a una disciplina eficaces.
9. El profesor ha de identificar y controlar los factores que están bajo su influencia con la finalidad de facilitar el equilibrio y la disciplina.
10. La socialización exige dirigir la conducta destructora hacia una conducta socialmente útil.
11. El tratamiento de una conducta errónea ha de ser coherente con los estadios de desarrollo.
12. La disciplina básica sólo se puede conseguir cuando se satisfacen las necesidades esenciales, como la alimentación y la seguridad.

Anexos

Anexo I

Elementos de una guía práctica para la elaboración, modificación y actualización de los objetivos del P. E. C. (Tomado de Garrido y otros, 1987: 307 - 309)

1. OBJETIVOS GENERALES DEL CENTRO, para los alumnos		
APRENDIZAJES	HÁBITOS Y TÉCNICAS	• de aprendizajes, • de estudio, • de trabajo, • de autoevaluación, • de dominio de sí mismos, • de adquisición, • de afianzamiento, • de utilización.
	CAPACIDADES A DESARROLLAR	• de imaginación, • de observación, • de análisis, • de reflexión, • de decisión.
	CONOCIMIENTOS A ADQUIRIR DE LOS MUNDOS...	• Natural. • Social. • Cultural. — Geográfico/histórico. — Científico/tecnológico. — Artístico. — Lingüístico. — Costumbres/usos. — Convivencial. — Democrático.
	SENSIBILIZACIÓN	• Estética/Plástica. • Musical/Artística. • Danza.
	ACTITUDES Y VALORES	• Sinceridad/espontaneidad. • Orden personal/disciplina. • Respeto/colaboración. • Compañerismo/generosidad. • Flexibilidad/tolerancia. • Religión/Moral/Etica.
	CORPORALIDAD	• Habilidad y agilidad corporales. • Deportividad.

2. OBJETIVOS GENERALES DEL CENTRO, para los profesores

INTEGRACIÓN	• Al barrio. • A las costumbres. • Al país.
AMBIENTE DE TRABAJO	• Diálogo entre iguales. • Confianza y cordialidad. • Comprensión y amplitud de miras. • Reconocimiento y prestigio. • Diálogo e intercambio no competitivos. • Canales de comunicación. • Circulación de ideas. • Producción de materiales.
PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL	• Investigación/innovación. • Departamentalización/seminarios. • Publicaciones.

3. OBJETIVOS GENERALES DEL CENTRO, para los padres de los alumnos

INFORMAR	• Características psico-biológicas-caracteriales de los distintos ciclos, etapas y niveles. • Intereses y motivaciones. • Planes de acción del Centro. • Administración y gestiones.
FAVORECER	• El conocimiento y la comunicación entre diversas familias. • Los encuentros con el Centro. • La organización y proyección.
POTENCIAR	• La participación en las actividades del Centro. • La asistencia a reuniones informativas y de trabajo. • La intercomunicación con la Escuela.

4. OBJETIVOS GENERALES DEL CENTRO, para el nivel convivencia

ACTIVIDADES NO ACADÉMICAS	• En el Centro	• Conocimiento mutuo. • Salutaciones y diálogos. • Equipos y clubs. • Ocio. • Concursos.
	• Fuera del Centro	• Colonias y campamentos. • Salidas culturales. • Excursiones. • Convivencias.
DURANTE LA ESCOLARIZACIÓN	• Actividades ordinarias. • Actividades complementarias. • Actividades extraescolares.	
MAS ALLÁ DE LA ESCOLARIZACIÓN	• Asociaciones de alumnos. • Asociaciones de antiguos alumnos. • Asociaciones de padres de alumnos. • Asociaciones de antiguos padres de alumnos.	

Anexo II

A) Marco legal del R. R. I. y propuesta de modelos (Martin y otros, 1988, 260-262)

BASE LEGAL	PUNTOS SOBRE LOS QUE INCIDE
Constitución, Art. 27.3	• Neutralidad ideológica y respeto a las opiniones y creencias religiosas y morales
L. O. D. E., Art. 15	• Autonomía académica de los Centros
R. D. 2376/1985 de 18 de diciembre	• Competencias de los órganos de gobierno de los Centros públicos: — Director — Jefe de Estudios — Secretario — Claustro de Profesores — Consejo Escolar (composición y competencias)
O. M. de 18 de marzo de 1986	• Composición de Centros incompletos, de Preescolar, de Educación Especial y otros
Instrucciones de la Subsecretaría de 13 de febrero de 1987	• Régimen disciplinario y sancionador (queda sustraído al Reglamento de Régimen Interior)
R. D. 2376/1985 de 18 de diciembre, artículos 61, 62, 66 y Ley 12/1987 del 2 de julio	• Gestión económica de los Centros docentes (Comisión económica, autonomía, etc.)
R. D. 3275/1985 de 18 de diciembre y O. M. de 12 de marzo de 1987	• Admisión de alumnos en Centros públicos y concertados
L. O. D. E., art. 51; R. LD. 1534/86 de 11 de julio y O. M. de 31 de agosto de 1987	• Actividades complementarias y extraescolares, así como servicios en los colegios públicos y concertados
L. O. D. E., artículos 55 y 57	• Competencias de los órganos de gobierno en los Centros privados concertados
L. O. D. E., artículos 22 y 52	• Carácter propio de los Centros privados concertados
L. O. D. E., artículos 42.1 j. y 57.1.	• Aprobación del Reglamento de Régimen Interior por los Centros Escolares: — Centros públicos — Centros privados concertados

Guión-modelo de reglamento de régimen interior

Capítulo I. Principios y objetivos generales del centro, como comunidad educativa.

Capítulo II. Estructura del centro.

2.1. Denominación.

2.2. Organización de los espacios, medios y recursos.

Capítulo III. Estructura organizativa.

3.1. Órganos colegiados.

3.1.1. El Consejo Escolar.
- — Componentes.
- — Funcionamiento interno de las reuniones del mismo (reglas de funcionamiento).

3.1.2. Comisiones de trabajo: Composición.
- — Funciones.
- — Normas de funcionamiento.

3.1.3. El Claustro de Profesores:
- — Componentes.
- — Funcionamiento interno de las reuniones del mismo.

3.1.4. Departamentos, Seminarios y Divisiones:
- — Clasificación.
- — Componentes.
- — Funciones.
- — Normas de funcionamiento.

Capítulo IV. Del profesorado

4.1. Composición plantilla del Centro.

4.2. Derechos.

4.3. Deberes.

4.4. Permisos y sustituciones.

Capítulo V. Del alumnado

5.1. Derechos de los alumnos.

5.2. Deberes de los alumnos.

5.3. Organización interna de los alumnos.

5.3.1. El Delegado de clase: funciones.

5.3.2. La Asociación de Alumnos y su participación en la gestión y funcionamiento del Centro.

Capítulo VI. De los padres de los alumnos

6.1. Derechos de los padres.

6.2. Deberes de los padres.

6.3. La Asociación de Padres de Alumnos y su participación en las actividades del Centro: mecanismo de participación.

Capítulo VII. De la convivencia

7.1. Normas generales de convivencia entre los diferentes estamentos de la comunidad escolar.

7.2. La convivencia en clase.

7.3. Horario de entrada y salida del Centro.

7.4. Criterios psicopedagógicos para corregir las posibles disfunciones en la convivencia.

Capítulo VIII. Organización de los servicios de comedor y transporte

8.1. El comedor escolar: organización y funcionamiento.

8.2. El transporte.

Capítulo IX. Organización de la información

9.1. Información a los padres por el tutor y profesores.

9.2. Información a través del boletín informativo.

Capítulo X. Funcionamiento de la secretaría, jefatura de estudios y dirección

10.1. Horario de atención al público y a los componentes de la Comunidad Educativa (padres, profesores y alumnos).

Artículo XI. Reforma del reglamento

11.1. Procedimiento de reforma.

B) Modelo esquemático de posible índice de contenido de un R. R. I. (Serafín Antúnez, 1985)

Título I: Generalidades

— Base legal por la cual se establece el R. R. I.

— Ámbito de aplicación.

— ...

Título II: Estructura organizativa del Centro

Capítulo 1. De los órganos colegiados de gobierno:

— El Consejo Escolar del Centro:
- Competencias.
- Funcionamiento interno.
- ...

— El Claustro de Profesores:
- Competencias.
- Funcionamiento interno (25).
- ...

— Asamblea de Padres (exclusiva del País Vasco):
- Competencias.
- Funcionamiento interno.
- ...

Capítulo 2. De los Departamentos y Equipos Docentes:

— Clasificación.

— Componentes.

— Competencias.

— Funcionamiento interno.

— ...

Capítulo 3. De los Comités y Comisiones de Trabajo:

— Clasificación.

— Componentes.

— Funciones.

— Funcionamiento interno.

— ...

Capítulo 4. De los órganos unipersonales de gobierno:

—Relación con la comunidad educativa.

—Funcionamiento interno del Equipo Directivo.

—...

Título III: De los recursos humanos

Capítulo 1. Del profesorado:

— Derechos y deberes.

— Agrupación.

— Sustituciones.

— ...

Capítulo 2. Del alumnado:

— Derechos y deberes.

— Matriculación.

— Organización interna de los alumnos:
- delegados,
- asociación de alumnos
- ...

Capítulo 3. De los padres de alumnos:

—Derechos y deberes.

—Las Asociaciones de Padres (APA)

—...

Título IV: De los recursos materiales

Capítulo 1. Del edificio en general.

Capítulo 2. De las aulas.

Capítulo 3. Del mobiliario y material.

Capítulo 4. Del uso de las instalaciones del Centro.

Capítulo 5. Del plan de emergencia del Centro.

Título V: Del régimen administrativo

Título VI: Del régimen económico

Título VII: Del régimen disciplinario

Capítulo 1. De las normas generales de convivencia.

Capítulo 2. De la comisión de disciplina.

Capítulo 3. De los tipos de faltas y sanciones.

Título VIII: De los servicios escolares

Capítulo 1. Del Transporte escolar.

Capítulo 2. Del Comedor escolar.

Título IX: De las actividades extraescolares y complementarias

Título X: De las reformas del reglamento

— Disposiciones transitorias.

— Disposiciones adicionales.

— Disposiciones finales.

Anexo III

Extracto de planes anuales

A) Ejemplo parcial de planning de objetivos generales del centro (Vera-Lapeña, 1990: 226)

(Extraídos del Plan Anual de Centro del C. P. "Joan XXIII" de Les Borges Blanques, y expresados en forma esquemática y sintetizada)

1. OBJETIVOS	2. ACCIONES	3. TEMPORALIZACIÓN	4. RESPONSABLES
101. Elaborar una programación general del Centro o Plan Anual de Centro.	201. Diagnóstico inicial. Listado de necesidades. Formulación de objetivos. Elaboración del material. Aprobación del Plan. Evaluación del Plan.	301. Septiembre. Septiembre. Hasta octubre. Octubre. Octubre/noviembre. Junio.	401. ED. ED con colaboración del CP. ED con colaboración del CP. ED. CE. CP y CE.
102. Realizar ejercicios trimestrales de simulacros de evaluación del edificio del Centro.	202. Estudio de la situación. Revisión de las instrucciones. Realización de los ejercicios. Evaluación parcial ejercicios. Evaluación global.	302. Septiembre. Septiembre. Trimestralmente. Después del ejercicio. Junio.	402 ED con colaboración del CP. CP. ED con colaboración del CP. Dtor, con colaboración del CP. ED y CP.
103. Realizar el Plan de Trabajo del aula por cada profesor, debidamente coordinado en el Ciclo.	203. Establecer criterios para hacerlo. Realizar reuniones de Ciclo. Control de realización. Valoración final y resultados.	303. Septiembre. Jueves y viernes. Trimestralmente. Junio.	403. Jefe Est. y Ciclos. Jefe Est. y Coordin. Jefe Estudios. Jefe Estuios y Coordin.
104. Establecer criterios de evaluación.	204. Criterios de evaluación por ciclos. Selección de criterios. Realización y aplicación.	304. Trimestralmente. Trimestralmente. Durante el curso.	404. Jefe Estudios y Ciclos. Jefe Estudios y Ciclos. Jefe Estudios y Ciclos.
105. Elaborar un Plan General de Actividades.	205. Necesidades por niveles y ciclos. Formulación de los objetivos. Elaboración del Plan. Aprobación del Plan. Realización y aplicación. Evaluación del Plan.	305. Septiembre. Septiembre. Septiembre/octubre. Octubre. Durante el curso. Junio.	405. Profesores Ciclos. Jefe Estudios y Ciclos. Jefe Estudios. Consejo Escolar (CE) Profesores Ciclos. ED, CP y CE;

(Continúa)

B) Ejemplo parcial de desarrollo de un objetivo de plan de centro (Vera-Lapeña, 1990: 229-230)

Objetivo general: Potenciar el uso de técnicas de estudio y trabajo en los alumnos de Ciclo Medio y Superior

1. OBJETIVOS TERMINALES	2. ACCIONES	3. RESPONSABLE	4. TEMPORALIZACIÓN	5. RECURSOS
1. Concienciar al profesorado sobre la importancia de potenciar el uso de las técnicas de trabajo y estudio en los alumnos del Ciclo Medio y Superior. 2. Reciclaje del profesorado sobre técnicas de estudio y trabajo.	11. Confeccionar "dossier" de artículos y publicaciones sobre el tema en revistas profesionales.	Jefe de Estudios.	Septiembre.	Documentación ciclostilada.
	12. Debatir a nivel de Claustro el tema en cuestión.	Jefe de Estudios.	4 de octubre.	Dossier.
	13. Hacer un estudio de la deficiencias del alumnado en la utilización de las diferentes técnicas de trabajo y estudio, de acuerdo con criterios establecidos en el debate del Claustro.	Profesores-Tutores.	5-11 de octubre.	Cuestionarios, tests...
	21. Organizar un seminario de trabajo sobre técnicas de estudio y trabajo:	Equipo Directivo.	15 de octubre.	Sala de profesores, material ciclostilado.
	21.1. Determinar el tipo de Seminario a realizar.	Claustro.	15-20 de octubre.	Presupuesto económico según necesidades.
	21.2. Determinar los recursos disponibles.	Comisión Económica.	20-25 de octubre.	
	21.3. Contactar con expertos encargados de coordinarlo.	Director y J. Estudios.	Noviembre a enero.	
	21.4. Realización del Seminario.	Jefe de Estudios.		

3. Aplicación, a nivel de grupo-aula, de los criterios y directrices a seguir para potenciar el uso de las técnicas de estudio determinadas.	31. Renovar y ampliar biblioteca del profesorado sobre el tema.	Departamento de Lengua.	Noviembre.	Presupuesto económico
	32. Determinar a nivel departamental las estrategias de actuación sobre el alumnado (metodología, priorización de técnicas...).	Departamento de Lengua.	8-15 de enero.	Documentación del Seminario. Actas de acuerdos...
	33. A nivel de Equipos Docentes de Ciclo, concretar actuaciones según criterios establecidos departamentalmente.	Equipo Docente de Ciclo.	15-20 de enero.	Programación departamental. Actas de Acuerdos.
	34. Potenciar el uso de técnicas de estudio y trabajo al grupo aula.	Profesor-Tutor.	Febrero a junio.	Fichas, fotocopias, documentos.
4. Evaluar los resultados obtenidos y formular propuestas de actuación para el curso siguiente.	41. Determinar el procedimiento para el seguimiento de los resultados que se vayan obteniendo.	Departamento de Lengua y Equipos de Ciclo.	Febrero.	
	42. Determinar instrumentos de evaluación (tests...).	Departamento de Lengua.	Febrero a marzo.	Bibliografía especializada.
	43. Aplicación de los instrumentos evaluadores.	Profesor-Tutor.	Mayo a junio.	Cuestionarios, tests...
	44. Elaboración de conclusiones.	Equipo de Ciclo.	Junio.	Actas de acuerdos.
	45. Información resultados al Claustro.	Jefe de Estudios.	Junio.	Actas de acuerdos y documentos.

C) Plan de actividades o tareas específicas temporalizadas a llevar a término por la Jefatura de Estudios durante el curso escolar para desarrollar las competencias que el Decreto 87/1986, de 3 de abril, le atribuye (Vera y Lapeña, 1990: 237-238)

a) *Elaboración de los horarios y distribución de grupos y aulas según la naturaleza de la actividad académica, teniendo en cuenta la programación de las actividades docentes:*

a.1. Confección de los horarios generales del Centro juntamente con los Coordinadores de Ciclo (patio, reuniones de ciclo, visitas, sesiones de evaluación...).
(Septiembre).

a.2. Proponer los horarios generales del Centro al Claustro para su discusión y aceptación.
(Septiembre).

a.3. Confeccionar conjuntamente con los Coordinadores de Ciclo los horarios de uso de los espacios polivalentes y/o servicios del Centro (biblioteca, laboratovios, MAVs...)
(Durante todo el curso).

a.4. Confeccionar conjuntamente con los Coordinadores de Ciclo y profesor de Ed. Especial el horario de los alumnos que tengan necesidad de este tipo de ayuda.
(Septiembre).

a.5. Confeccionar, juntamente con el Coordinador del Ciclo Superior/2.ª Etapa, el horario de clases de los alumnos de este Ciclo.
(Septiembre).

a.6. Recoger de cada Coordinador de Ciclo el horario de clases de cada grupo-aula.
(Septiembre).

a.7. Realizar un estudio del uso óptimo de las salas polivalentes del Centro.
(Durante todo el curso).

a.8. Confeccionar y tener un horario de cada profesor del Centro a fin de saber en todo momento la actividad (lectiva o no guimiento de la acción tutorial juntamente con los Coordinadores de Ciclos y los profesores implicados.
(Durante todo el curso).

b) *Coordinar los actos académicos y, si procede, las activicades extraescolares en colaboración con el Consejo Esclar del Centro y el APA:*

b.1. Coordinar, juntamente conlos Coordinadores de Ciclo y/o Comisiones creadas al respecto, los actos académicos del Centro, tanto los de tipo interno como los de proyección externa (jornadas culturales, conferencias, coloquios, exposiciones...)
(Durante todo el curso).

b.2. Recabar del Claustro de Profesores la Programación General anual de las Actividades Extraescolares del Centro.
(Septiembre).

b.3. Solicitar al APA la planificación anual o el listado de las actividades extraescolares que tienen previsto llevar a cabo.
(Septiembre-octubre).

b.4. Presentar al Consejo Escolar de Cetnro el Plan Anual de Actividades Extraescolares.
(Septiembre-octubre).

b.5. Revisión de las actividades extraescolares realizadas y concrección y/o modificación de las restantes programadas.
(Marzo-abril).

b.6. Confeccionar y llevar al día un listado de posibles actividades extraescolares, con la información complmentaria de las mismas (direcciones, duración de las visitas, interés, grado de aceptación del alumnado...) para tenerlo a disposición del Claustro.
(Durante todo el curso).

c) *Coordinar las actividades de orientación escolar y profesional, y, si procede, la relación entre Departamentos y Seminarios con los correspondientes ciclos y cursos:*

c.1. Recabar de los Ciclos la Programación Anual de la Acción Tutorial que tienen proyectada llevar a cablo.
(Septiembre).

c.2. Hacer un seguimiento de la acción tutorial juntamente con los Coordinadores de Ciclos y los profesores impliacados.
(Durante todo el curso).

c.3. Coordinar la intervención del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) en el Centro.
(Durante todo el curso).

c.4. Recabar de los Departamentos la Programación Anual de los mismos (el "qué" harán y el "cómo" lo harán).
(Septiembre).

c.5. Convocar reuniones y presidirlas si fuese aconsejable, con los Coordinadores de Ciclo y/o Departamentos para hacer un seguimiento de la acción departamental.
(Mensual).

c.6. Solicitar de los profesores-tutores del Ciclo Superior/segunda Etapa la programación de actividades específicas (visitas, charlas informativas a padres y alumnos...) con la finalidad de orientación profesional y hacer un seguimiento de la misma.
(De septiembre al mes de abril).

(Continúa)

D) Ejemplo parcial de Plan de Centro y su revisión (Ayto. de Murcia, 1986:24-25)

OBJETIVOS	TIEMPOS	EJECUCION	ACCIONES	SEGUIMIENTO
Elaborar un Plan de Centro estableciendo los objetivos a conseguir durante el Curso Académico.	Del 1 de septiembre al 10 de octubre.	— Equipo Directivo — Comisiones Sectoriales	— Repertorio de necesidades — Formulación de los objetivos	Tres revisiones a lo largo del Curso. Se las puede hacer coincidir con los tres trimestres del Curso.
		— Consejo Esc. del Centro	— Aprobación del Plan	
		— Equipo Directivo	— Asignación de tiempos y responsabilidades	
	Todo el curso.	— Todos los sectores implicados	— Evaluación del Plan — Seguimiento del Plan	
Establecer un PLAN de adquisición, mantenimiento, archivo y distribución del material didáctico del Centro, creando un CENTRO DE RECURSOS.	Del 1 al 30 de septiembre.	— Claustro de Profesores	— Estudio de necesidades	
		— Comisión Económica	— Presupuesto disponible	
		— Jefe de Estudios	— Elaboración Plan de utilización	Primer Trimestre.
	10-31 de octubre	— Comisión de Profesores	— Distribución y control	
	1 noviembre a junio	— Secretaría	— Montaje Centro de Recursos de Secretaría	2.° y 3.°r trimestre.
Elaborar un PLAN de trabajo de AULA por parte de cada profesor, debidamente coordinado con los demás del ciclo y contrastado con las orientaciones que elaboren los Departamentos.	A lo largo de todo el curso.	— Departamentos	— Establecimiento de criterios para su elaboración	1.°r trimestre: puesta en marcha.
		— Coordinadores de Ciclo — Profesores de Aula	— Establecer reuniones de coordinación por Ciclos	2.° trimestre: rendimiento del Plan.
		— Jefe de Estudios	— Realización del Plan experimental	
		— Coordinador del Ciclo	— Control de realización	3.°r trimestre: valor global.
		— Ciclo y Departamentos	— Evaluación del Plan	
Establecer criterios y elaborar instrumentos para una mejor evaluación de los objetivos incluídos en el plan de trabajo de Profesor de Aula.	REALIZACION: septiembre-diciembre.	— Departamentos	— Criterios de evaluación según Ciclo y Area	2.° y 3.°r trimestre.
		— Coordinadores de Ciclo	— Selección de criterios por Ciclos	
		— Departamentos	— Elaboración de instrumentos	
		— Profesores de Aula	— Evaluación sistemática de los objetivos del Plan de Trabajo	
		— Ciclos y Departamentos	— Revisión y control	
Confeccionar un registro de datos y observaciones sobre cada alumno.	Septiembre-diciembre.	— Departamentos, sobre todo el de Orientación	— Concretar las conductas y los aspectos que se deseen conocer	Elaboración de material: 1.°r trimestre.
	Enero a junio.	— Ciclos	— Fórmulas para su evaluación — Elaboración de registros de observación y evaluación	
		— Coordinadores de Ciclo	— Selección y generalización del material	Aplicación: 2.° trimestre.
		— Tutores	— Aplicación de los registros	Valoración: 3.°r trimestre.
		— Todos los implicados	— Control y revisión	
Sistematizar el Consejo Orientador de cada alumno al finalizar cualquiera de los ciclos.	Todo el 2.° trimestre.	— Departamento de Orientación — Tutores	— Criterios para su formulación — Contenidos del Consejo	Elaboración material: 2.° trimestre.
	Marzo-mayo. Junio.	— Tutores con el apoyo del Departamento de Orientación	— Registro del Consejo — Información a las familias y el profesorado del Curso siguiente	Inform. y valoración: 3.°r trimestre.

(Continúa)

Anexo IV

Hojas estándar e información referida al Presupuesto

(MEC, 1990: Orientaciones sobre la gestión económica de los centros públicos no universitarios. Dirección General de Centros Escolares, Madrid, págs. 53-58)

A) PRESUPUESTO PARA EL AÑO _____
Ingresos

Centro de Enseñanza: _____

Nombre del Centro: _____

Código del Centro: | | | | | | | | | |

Localidad: _____

Provincia: _____

- **SALDO DEL AÑO ANTERIOR** _____
- **RECURSOS DE LOS PRESUPUESTOS DEL ESTADO**
  - **Procedentes del M. E. C.**

    Programa _____ _____

    Programa _____ _____

    Programa _____ _____

    Programa _____ _____ _____

- **Procedentes de la J. C. I. E. E.:**

  Programa _____ _____

  Programa _____ _____

  Programa _____ _____

  Programa _____ _____ _____

- **RECURSOS DE OTRAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS**

  - De _____ _____
  - De _____ _____
  - De _____ _____ _____

- **OTROS RECURSOS**

  - Prestación de servicios _____
  - Legados y donaciones _____
  - Venta de bienes _____
  - Intereses bancarios _____ _____

TOTAL ..... _____

Aprobado por el Consejo Escolar en su reunión del día _____ , de _____ de 199 ____

V.° B.° EL SECRETARIO DEL CONSEJO ESCOLAR,

EL PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR

Fdo./ Fdo./

B) PRESUPUESTO PARA EL AÑO_____
Gastos

Centro de Enseñanza: _____

Nombre del Centro: _____

Código del Centro: | | | | | | | | | |

Localidad: _____

Provincia: _____

- Reparación y conservación de edificios y otras construcciones _____ _____
- Reparación y conservación de maquinaria, instalaciones y utillaje _____ _____
- Reparación y conservación de material de transporte _____ _____
- Reparación y conservación de mobiliario y enseres _____ _____
- Reparación y conservación de equipos para procesos informáticos _____ _____
- Material de oficina _____ _____
- Mobiliario y equipo _____ _____
- Suministros _____ _____
- Comunicaciones _____ _____
- Transportes _____ _____
- Trabajos realizados por otras empresas _____ _____
- Gastos diversos _____ _____

TOTAL ..... _____

Aprobado por el Consejo Escolar en su reunión del día _____ , de _____ de 199 ____

V.° B.° EL SECRETARIO DEL CONSEJO ESCOLAR,

EL PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR

Fdo./ Fdo./

C) Gastos de funcionamiento de centros docentes no universitarios

- Por Resolución de la Dirección General de Presupuestos, de 27 de enero de 1987, se define el código del concepto presupuestario 229, "Gastos de funcionamiento de Centros docentes no universitarios", en los siguientes términos:

  "Se imputarán a este concepto los gastos que deban ser librados con cargo a las dotaciones de los restantes conceptos del Capítulo II del vigente Presupuesto de Gastos, destinados a atender gastos de funcionamiento de Centros Docentes no universitarios."

- En aplicación de lo dispuesto en el párrafo anterior, el contenido del indicado concepto estará constituido por cualquiera de los epígrafes que a continuación se describen:

Reparación y conservación de edificios y otras construcciones

- Gastos de mantenimiento, conservación y reparación de edificios y locales, ya sean propios o arrendados. Se excluyen las reformas y ampliaciones de importancia.
- Gastos por obras de reparación inmediata de daños por causas extraordinarias e imprevisibles.

Reparación y conservación de maquinaria, instalaciones y utillaje

- Tarifas y gastos por vigilancia, revisión, conservación y entretenimiento en máquinas e instalaciones.

Reparación y conservación de mobiliario y enseres

- Gastos de revisión, conservación y entretenimiento de mobiliario y máquinas de oficina, de material docente, etc. En ningún caso comprende la adquisición del material mencionado.

Reparación y conservación de equipos para procesos de información

- Gastos de mantenimiento o de cáracter análogo que originen los equipos de procesos de transmisión de datos e informáticos.

Material de oficina

- Gastos ordinarios de material de oficina no inventariable.

- Pequeño material inventariable.
- Gastos de prensa, revistas y publicaciones periódicas, libros y otras publicaciones.
- Gastos de material para funcionamiento de equipos informáticos, transmisión y otros.

Mobiliario y equipo

- Adquisición de mobiliario y equipo escolar no contemplado en programas centralizados de inversiones.
- Gastos de agua, gas, luz, calefacción, acondicionamiento de aire y análogos, excepto los que estén comprendidos en el precio de los alquileres.
- Gastos de vestuario (uniformes de subalternos y personal de limpieza).
- Gastos de medicinas, productos de asistencia sanitaria, etc.
- Gastos de material de limpieza.
- Gastos de material de actividades docentes.
- Gastos de alimentación.

Comunicaciones

- Gastos por servicios telefónicos, postales y telegráficos, así como otro tipo de comunicación.

Transportes

- Gastos de transporte de todo tipo, excepto el transporte diario del personal al Centro en el que presta sus servicios.

Trabajo realizado por otras empresas

- Gastos de limpieza, vigilancia, etc. (contratos realizados con empresas).

Gastos diversos

- Gastos de actividades culturales y recreativas y otros gastos de funcionamiento no incluidos en los demás conceptos.

Ministerio de Educación y Ciencia

Subdirección General
de Formación del Profesorado

Curso de formación para equipos directivos

3

Unidad temática

Estructura y organización del trabajo en los Centros docentes

Curso de Formación para Equipos Directivos

Estructura y organización del trabajo en los Centros Docentes

Autor: José Luis San Fabián Maroto

Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica
Subdirección General de Formación del Profesorado

N. I. P. O.: 176-91-015-1
I. S. B. N.: 84-369-1922-X
Depósito legal: M-3970-1991
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Índice

Presentación de la Unidad Temática

Introducción 7

Esquema de contenido 11

Situaciones prácticas 13

Elementos de reflexión 15

Desarrollo de la Unidad Temática

1. La estructura organizativa de los Centros Escolares 19

- Estructura y organizaciones escolares 19
- Relaciones estructurales y modelos organizativos 21

2. Burocracia o profesionalización: la estructura "loosely coupled" de los Centros Docentes 29

- La estructura "desacoplada" de las organizaciones escolares 29
- La dirección escolar en una organización "débilmente cohesionada" 31

3. Hacia un liderazgo integral: la dirección pedagógica de los Centros Docentes 35

- Investigación sobre escuelas eficaces y liderazgo 35
- Formas de ejercer el liderazgo pedagógico 36
- La Dirección y el Proyecto Curricular de Centro 42

4. La respuesta organizativa: el trabajo en equipo 47

- Una perspectiva profesional del trabajo docente 47

  Naturaleza del trabajo docente 47

  La enseñanza como reflexión colectiva 50
- Equipos Docentes 51

- Departamentos y Seminarios Didácticos 54
  - La asignatura como subcultura 54
  - Ámbitos de actuación de los Seminarios Didácticos 55
- El Departamento de Orientación 65
  - La función orientadora 65
  - El Departamento de Orientación en la estructura del Centro Escolar 66
- El trabajo en equipo: Posibilidades y estrategias 71

Bibliografía

- Bibliografía utilizada 79
- Bibliografía comentada 83

Actividades

- Actividades de aplicación 87
- Actividades de desarrollo 97

Anexos

Anexo I: Guión de tareas para el ejercicio de la dirección pedagógica 103

Anexo II: Actividades que guardan una relación más directa con la enseñanza 106

Anexo III: Etapas por las que pasa un Departamento 108

Anexo IV: Principales actuaciones del/la tutor/a por niveles 109

Anexo V: Obstáculos que dificultan la investigación en el aula 111

Anexo VI: Autodiagnóstico del funcionamiento pedagógico del Centro. Ejemplos de ítems 113

Anexo VII: Sugerencias para una guía didáctica de la Unidad 117

Presentación de la unidad temática

Introducción

Una vez puesta de relieve la complejidad organizativa de un Centro Escolar, se nos plantea con más fuerza la necesidad de profundizar en el conocimiento de los distintos factores que condicionan su funcionamiento.

Las escuelas persiguen fines, elaboran planes y construyen proyectos, que necesitan el soporte de una estructura, es decir, de unos recursos técnicos y unos sistemas de trabajo apropiados para que puedan ser llevados a la práctica. Estructurar es marcar objetivos, definir tareas, dividir el trabajo, establecer funciones, fijar líneas de autoridad, crear cauces de comunicación, asignar responsabilidades a las personas, dotarlas de medios para su actuación, en definitiva, iniciar y mantener sistemas de trabajo adecuados a las necesidades y recursos de la organización.

En principio, se considera que los medios, la tecnología, la división del trabajo, la distribución de responsabilidades..., en suma, la estructura de una organización, guarda relación con sus metas y propósitos. Sin embargo, y debido a la compleja interacción de múltiples factores, los Centros Escolares pueden ver en peligro su unidad de acción hacia los objetivos marcados. La diversidad de fines, personas, roles, estilos, órganos y funciones que confluyen en la escuela hacen de ella una organización proclive a la ambigüedad y a la pérdida de cohesión, quedando en entredicho la propia razón de ser de la función directiva.

Esta posibilidad de desviación estructural, de desplazamiento de fines o, cuando menos, de pérdida de eficacia nos obliga a revisar la racionalidad de los Centros Escolares y, en particular, la racionalidad de su gestión.

Un Centro Escolar es un ambiente que un grupo de personas ordena para estimular el aprendizaje y contribuir a la formación de los miembros que en él participan. Todo en la escuela constituye un entorno de aprendizaje, por lo que es esencial, si la preocupación primordial es optimizar el aprendizaje de los/as alumnos/as, que ese entorno reciba una organización deliberada. El Centro Escolar, como organización formal, requiere que sus sistemas integrantes y sus planteamientos institucionales se articulen en torno a una estructura coherentemente dirigida al logro de los fines educativos.

Reflexionar sobre la realidad de la gestión escolar a la luz de los valores educativos a los que pretende servir *es el propósito esencial de esta Unidad Temática.*

En un primer capítulo se plantean, de forma introductoria, algunos temas generales relacionados con la estructura de los Centros Escolares. Se propone una perspectiva abierta, donde las estructuras organizativas sean consideradas como realidades sociales construidas y dinámicas.

A partir del organigrama básico de un Centro Escolar derivado de la LODE, se analizan algunos cambios estructurales que afectan a la función directiva y se sugieren diferentes modelos de organización.

Desde una interpretación flexible del marco legal y una perspectiva integral de la dirección escolar fundamentada en la investigación, analizaremos el papel que debe desempeñar la Dirección en la organización del trabajo de los Centros Escolares. A partir de las metas, órganos y funciones contemplados en la legislación vigente, es preciso diseñar un nuevo modelo de Dirección que gire en torno a la potenciación y perfeccionamiento de las estructuras pedagógicas del Centro. No se trata tanto de multiplicar estructuras como de aprovechar las existentes para potenciar todas aquellas funciones que afectan directamente a la docencia, a la orientación y a la investigación dentro de la escuela.

Con frecuencia se han aplicado a los Centros Escolares modelos procedentes de otras organizaciones sin la debida precaución. Los modelos racionales de la toma de decisiones y los enfoques funcionalistas de la estructura organizacional han fracasado reiteradas veces a la hora de su aplicación a las organizaciones escolares. La ambigüedad que caracteriza los fines y procesos tecnológicos de las escuelas crea en ellas una estructura "desajustada" que a su vez condiciona la función directiva.

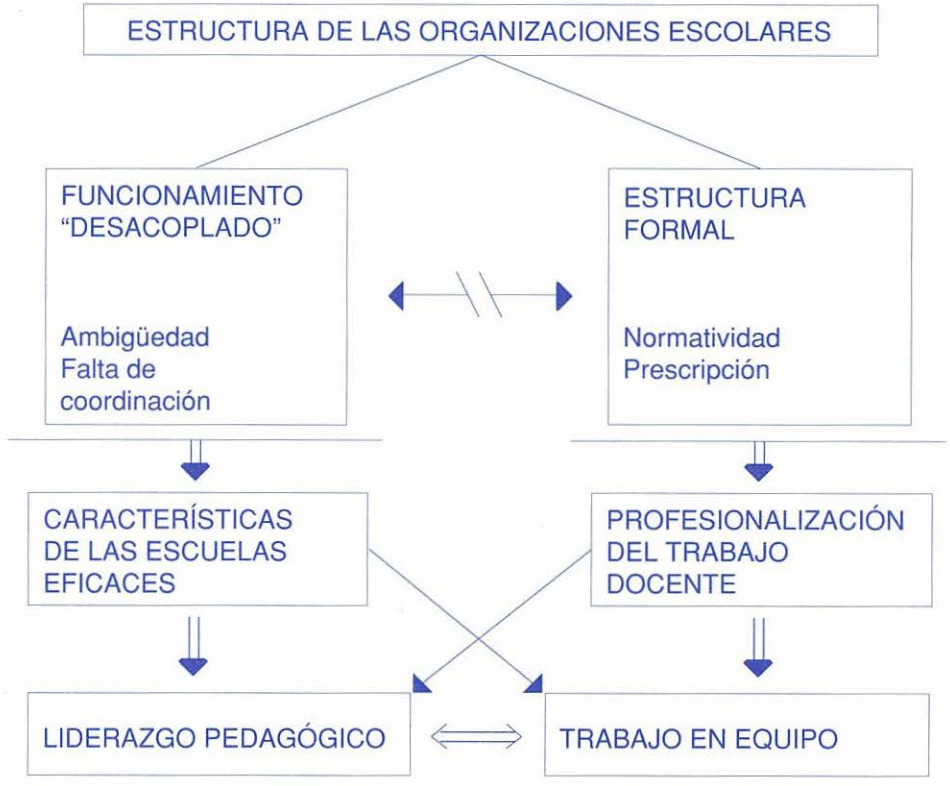
Por otro lado, la investigación sobre "escuelas eficaces" ha mostrado que la Dirección puede desempeñar un papel cohesivo en la estructura de los Centros, potenciando su orientación al logro de los objetivos educativos. Ello es posible si se ejerce un adecuado liderazgo centrado en los procesos de enseñanza.

El/la director/a es ante todo un/a docente, su interés profesional es la enseñanza, antes, durante y después de desempeñar funciones directivas. Muchas veces, buenas/os profesionales de la enseñanza muestran sus recelos a la hora de asumir puestos directivos, al ver poco claras sus posibilidades de contribuir desde ellos a la mejora pedagógica del Centro.

La actual reforma curricular acentúa aún más la necesidad de un liderazgo pedagógico. Sin embargo, este liderazgo no se reduce a un conjunto de rasgos individuales; como liderazgo organizativo, debe ejercerse en equipo, ya que la propia naturaleza del trabajo docente así lo demanda. Desde esta óptica, los equipos y seminarios se convierten en elementos fundamentales de la estructura organizativa de los Centros Escolares y su potenciación en uno de los cometidos más importantes que deben asumir actualmente los Equipos Directivos.

Ante la falta de estimulación intelectual y el sentimiento de pérdida de control que caracterizan el trabajo en muchos Centros Escolares, la Dirección tiene ante sí el reto de revitalizar la práctica profesional de los/as docentes y ampliar sus posibilidades de intervenir en la mejora de la enseñanza, justificación última de cualquier autoridad educativa.

Esquema de contenido



Situaciones prácticas

Testimonio de una profesora:

"...Además, los profesores que investigan, esto es, que hacen su diario, se autoobservan grabando sus clases y reflexionan su práctica, que hacen estudios de casos, entrevistas a sus alumnos, etc., son mal vistos por sus compañeros y la experiencia de los primeros no quiere ser compartida con los segundos, que son escépticos y que piensan que es un trabajo hecho de cara a 'la galería' y que en verdad la verdadera misión que es instruir es la que no se está dando. No entienden que para innovar hay que investigar y asocian este afán investigador y experimentador con la juventud en la docencia y piensan que es un mal que el tiempo cura. Ven a estos nuevos docentes como quijotes o esnobistas...

La elección de un compañero como director es vista por muchos profesores como una forma de declinar toda responsabilidad en él, y ello hace que después éste encuentre muchas dificultades a la hora de lograr una implicación activa del profesorado. El director tiene que estar continuamente 'pinchando' a la gente hasta que termina cansándose. Otros directores ponen mala cara cuando alguien sugiere cualquier cambio o modificación, lo que es visto como una forma de 'complicar' las cosas. Su estrategia se basa en no exigir a los profesores a cambio de que éstos no creen problemas, como si de un pacto implícito y permanente se tratase.

No creen en transformar las estructuras porque las leyes vienen desde arriba y tienen la culpa de lo que está ocurriendo en la actualidad. Los años trabajados, la voz de la experiencia, es muy valiosa, pero sólo sirve como experiencia personal y particular para ese profesional, ya que no figura escrita en ninguna parte y no se puede transmitir ni siquiera verbalmente porque cuesta explicitar el proceso seguido, el porqué se hacen las cosas así y no de otra manera...

A veces, los colegios parecen escuelas unitarias reunidas, ya que el profesorado trabaja sólo para su aula. Los profesores no interactúan, no se relacionan (aunque frecuenten claustros, reuniones, etc.) y a la vez se rutinizan los cambios organizativos impuestos desde arriba a través de leyes y en la práctica las programaciones, las memorias del Centro, los planes anuales de trabajo son papel mojado, es un trámite burocrático, administrativo, pero que no sirve, que no se lleva a efecto; eso sí, se ponen cosas que suenan muy bien y se desliga el buen hacer diario del papeleo, aunque es importante tenerlo por si te lo piden.

Cuando se oye hablar de una reforma se piensa y se entiende como el mismo perro pero con diferente collar. Sólo se trata de acomodar el trabajo a las exigencias de la Administración...".

Cuestiones para el análisis:

a) ¿Qué te sugiere este texto? ¿Qué tipo de situaciones describe? ¿Te es familiar alguna de ellas? ¿Crees que refleja un modo de pensar habitual entre el profesorado? ¿Crees que refleja la situación actual de los Centros?

b) ¿Con qué ideas del texto estás de acuerdo y con cuáles no? ¿Por qué?

c) ¿Qué consecuencias se pueden sacar de él? ¿Qué dilemas plantea a la Dirección escolar? ¿Te identificas con alguna de las actitudes descritas en el párrafo segundo?

d) ¿Qué factores crees que condicionan mayormente el trabajo de un/a profesor/a?

e) ¿Qué oportunidades existen en tu Centro para aprender de los/as compañeros/as? ¿Qué ocasiones tienen para hablar entre sí? ¿De qué suelen hablar: de temas profesionales, se refieren a su enseñanza, a su carrera, al alumnado, etc.?

f) Los docentes que han recibido algún tipo de formación, ¿qué oportunidades tienen de transmitir y extender a otros colegas los conocimientos y destrezas adquiridos?

g) ¿Qué necesidades de formación más importantes crees que tienen las/os profesoras/es de tu Centro?

h) ¿Incluye tu programa directivo o la programación general anual algún programa de perfeccionamiento específico para el profesorado del Centro?

i) ¿Cómo se integran los/as nuevos/as profesores/as que llegan al Centro? ¿Cómo aprenden las normas generales y de funcionamiento existentes en el Centro y en sus diferentes equipos?

j) ¿Cómo puede contribuir el Equipo Directivo de tu Centro a la mejora de las condiciones de trabajo de las/os docentes?

k) ¿Qué autonomía tiene un/a profesor/a para tomar decisiones en distintas áreas de la vida escolar? ¿Debería tener más o menos autonomía? ¿En qué áreas? ¿Cómo?

l) ¿Cuáles son los principales problemas que encuentran los/as profesores/as en su trabajo?

m) ¿Qué posibilidades tiene el profesorado para introducir cierta variedad en su trabajo: cambiando de horario, enseñando a grupos de distinta edad o nivel, desempeñando nuevas funciones...?

n) ¿Cuál es la información que llega al profesorado sobre su propio trabajo: sobre sus relaciones con los alumnos, su eficacia docente, su aportación a la vida del Centro...?

ñ) ¿Existe en tu Centro algún sistema para conocer los problemas que tiene el profesorado en sus clases, conocer los métodos que utiliza cada profesor/a, evaluar los materiales de enseñanza, guiar la realización de esquemas de trabajo, comparar los resultados de los exámenes de distintos profesores/as, comprobar la satisfacción del profesorado con su trabajo?¿Cuáles?

o) ¿Tus problemas profesionales los planteas y resuelves tú solo/a o te sientes apoyado/a por otros/as profesores/as?

p) ¿Piensas que los resultados de la investigación educativa resultan relevantes respecto a los problemas que tienen los docentes y los Equipos Directivos en su trabajo escolar diario? ¿Por qué?

Elementos de reflexión

Desde sus primeras regulaciones en la legislación, se ha dado a la dirección escolar muy diversas funciones: políticas, administrativas, de coordinación, de representación, de mantenimiento del Centro, etc. Pero, ¿qué papel se ha otorgado a la dirección en relación a la organización de la enseñanza y al diseño curricular del Centro?, ¿qué posibilidades tienen los equipos directivos de ejercer como asesores y animadores pedagógicos?, ¿cómo puede contribuir la dirección al crecimiento profesional de las/os docentes?, ¿qué importancia tienen, en definitiva, las estructuras pedagógicas en la organización general del Centro?

Las estructuras organizativas son medios para la obtención de fines, sistemas que facilitan el desarrollo de las actividades; sin embargo, a veces, pueden convertirse en factores limitantes. El principal dilema planteado por la estructura organizativa que la L. O. D. E. establece para los Centros escolares reside en cómo hacer compatible el carácter electivo de sus órganos con la capacitación profesional que requiere el ejercicio de sus competencias.

El modelo democrático de organización, al menos en lo que respecta a los Centros escolares, ha de ser considerado no sólo en su dimensión política, sino también en su dimensión estrictamente educativa. Al intentar conjugar ambas dimensiones se plantean algunos interrogantes: ¿el organigrama que deriva de la L. O. D. E. es adecuado a una organización profesional?; ¿cuáles son las relaciones entre las estructuras de participación y las estructuras técnicas?; ¿no existe el peligro de que funcionen dos organigramas paralelos, el de gobierno y el pedagógico?; ¿qué sentido tiene democratizar la gestión de los Centros si se mantienen relaciones educativas —entre los/as enseñantes y entre éstos/as y el alumnado— individualistas y autoritarias?; ¿cuál es el funcionamiento real de los Centros, cuál su distanciamiento del organigrama formal?; ¿qué papel puede tener la dirección en este juego de relaciones?...

Generalmente se considera a la dirección un elemento clave a la hora de introducir cambios en los Centros escolares. Si las organizaciones escolares están permanentemente expuestas a un funcionamiento esquizofrénico producido por su desajuste o dislocación estructural, ¿puede la dirección escolar actuar como un factor de cohesión y de creación de vínculos internos?, ¿es posible dar apoyo y respetar la autonomía del profesorado al mismo tiempo?

En el Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado se afirma (M. E. C., 1989b):

> *"Habrá que propender, pues, a una experimentación curricular basada en el Centro docente, entendiéndola como una planificación curricular global y que se desenvuelva en una estructura de toma de decisiones participativa y consultiva"* (pág.108).

El nuevo modelo de política curricular, que concede un mayor protagonismo a los Centros en la elaboración de su currículo, va a exigir un funcionamiento eficaz de su estructura pedagógica. Desde esta perspectiva, la dirección escolar puede desempeñar una función decisiva en el cambio organizativo, función que habrá de girar en torno al liderazgo pedagógico. ¿Cómo van a responder los Centros escolares? ¿Qué papel va a desempeñar la dirección en esta nueva y decisiva etapa?

Desarrollo de la unidad temática

1

La estructura organizativa de los Centros Escolares

Estructura y organizaciones escolares

Las organizaciones adquieren realidad objetiva y estable a los ojos de los individuos gracias a la estructura o entramado material, formal y personal en que se apoyan. Esta estructura puede ser horizontal o jerárquica, formal o informal, centralizada o descentralizada, funcional o no, pero existe en todas las organizaciones; es producto inevitable de un funcionamiento coordinado y garantía de una mínima continuidad y efectividad.

El carácter visible y estable de la estructura explica en parte la gran atención que ha recibido de la teoría de la organización, constituyendo el centro de muchos temas clásicos: el número adecuado de niveles de autoridad, la extensión del ámbito de control, el grado de centralización, la relación de la estructura con otras variables como el entorno, la tecnología, el tamaño o el grado de formalización de la organización, etc. (ver Gairín, 1989).

Aunque las teorías modernas de la organización han restado valor al papel que desempeña la estructura formal, su consideración bien puede servirnos para acceder a un mejor conocimiento de los Centros escolares a través del análisis del principio que subyace en toda noción de estructura: *las relaciones entre los componentes de la organización.* De esta manera, lo que inicialmente parece un concepto estático, formal y sobredeterminado adquiere una dimensión dinámica, abierta y procesual.

Es difícil referirse a las estructuras organizativas sin caer en la abstracción ni en la reificación. La estructura no es un modelo abstracto alejado de la realidad ni el corsé paralizador al que todo debe ajustarse, es el producto total de

percepciones, interacciones y reglas que se desarrollan en una organización. Lo que caracteriza a una organización son las relaciones que se establecen entre individuos y estructuras. Pensar en una estructura al margen de los individuos es tan sesgado como confiar en la actividad espontánea de éstos sin ningún grado de formalización.

Estructura es división, diferenciación, jerarquización; pero también coordinación, relación, totalidad. Como señala Peiró (1986), en una estructura es posible considerar dos aspectos: las unidades que la componen y sus relaciones. Entre las primeras están los roles, las posiciones, los órganos, las tareas, que a su vez se relacionan entre sí mediante diferentes sistemas de comunicación de autoridad y de toma de decisiones.

La estructura de una organización se relaciona directamente con la forma que en ella adquiere la organización del trabajo. Tiene que ver, pues, con cuestiones como el tipo y cantidad de trabajo, el tiempo disponible, el número de personas, el equipamiento técnico necesario, etc.

Toda organización implica algún tipo de división del trabajo, la cual puede adoptar diferentes formas en función de los criterios de *especialización y jerarquización.* En un extremo tendríamos una organización con un alto grado de diferenciación —sistema de trabajo altamente especializado y con distintos niveles de control jerárquico—, mientras que en el extremo opuesto estaría una organización con un alto grado de integración (sistema de trabajo poco especializado y con apenas niveles jerárquicos). También puede ocurrir que a una alta jerarquización acompañe una baja especialización (sería el caso de una organización burocratizada), y viceversa, que una especialización elevada se dé junto a una línea jerárquica reducida (el caso de una organización profesionalizada). Esta combinación entre diferentes niveles de jerarquización y especialización en la organización del trabajo puede verse reflejada en el cuadro adjunto.

ESPECIALIZACIÓN

JERARQUIZACIÓN	ALTA	BAJA
ALTA	Organización diferenciada	Organización burocratizada
BAJA	Organización profesionalizada	Organización integrada

En el origen de las estructuras organizativas se encuentra, por un lado, una razón "política", derivada del reparto del poder y la asignación diferencial de responsabilidades; y, por otro, una razón "técnica", derivada de la división del trabajo y la distribución de tareas a personas y grupos. Ambas dimensiones apuntan ya, según el dominio de una u otra, los dos tipos básicos de estructuras organizativas:

— **De línea:** verticales, ligadas a la labor de gobierno, jerárquicas, determinadas, formalizadas, de integración y coordinación.

— **De *staff:*** horizontales, ligadas a la labor técnica, funcionales, flexibles, abiertas, de diferenciación y especialización.

En los Centros escolares existen también dos grandes tipos de órganos según su función estructural: ejecutivos y de *staff*; sin embargo, un análisis detenido nos revela ciertas características estructurales de las organizaciones escolares que hacen poco clara tal diferenciación. Algunas de estas características son de tipo personal (con frecuencia una misma persona forma parte a la vez de un órgano ejecutivo y uno técnico); otras, de carácter legislativo formal (se asignan funciones ejecutivas y técnicas a un mismo órgano); otras, de tipo funcional (los procesos de delegación existentes en muchos Centros hacen que tareas de apoyo se amplíen al ámbito de ejecución); y, por último, existen algunas derivadas de la propia naturaleza del proceso educativo institucional, en el cual se entrecruzan de manera compleja factores instructivos, administrativos y formativos. Todo ello contribuye a que los límites entre planificación, coordinación, apoyo técnico y ejecución no sean fáciles de establecer, y que, por ejemplo, órganos de *staff* como departamentos puedan también ser considerados como ejecutivos en el ámbito de su competencia.

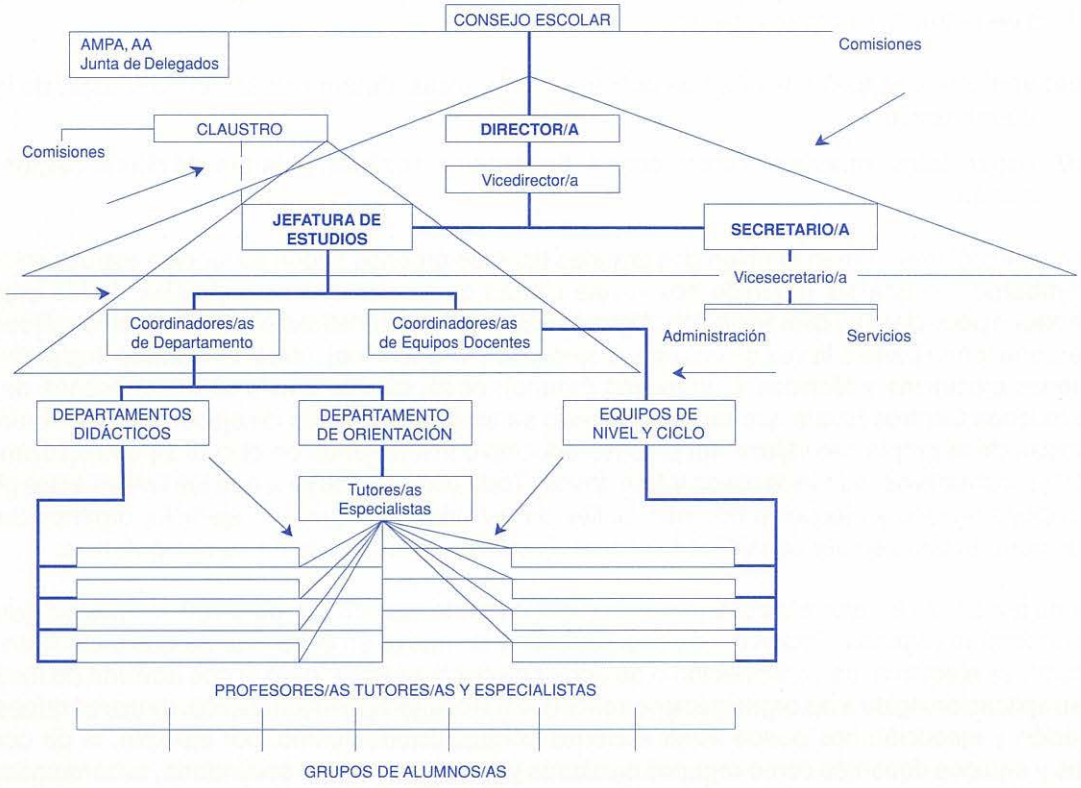
Lo anterior no quita todo el valor a las categorías tradicionalmente empleadas para definir tipos de estructuras, ya que existen ciertamente órganos ejecutivos, de coordinación y de apoyo en el sentido de que su función dominante, o sea, estructural, es ejecutiva, de coordinación o de apoyo respectivamente; pero sí nos advierte de las limitaciones que conlleva su aplicación rígida a las organizaciones escolares. Resaltar la división clásica, de claras raíces tayloristas, entre planificación y ejecución nos puede llevar a ciertas contradicciones como, por ejemplo, la de considerar los departamentos y equipos docentes como órganos auxiliares y asesores, de tipo secundario, subordinados a órganos de línea cuya autoridad se ejerce en la mayoría de los casos de manera burocrática.

Esta problemática nos adelanta, en definitiva, algunos de los conflictos estructurales que tienen su origen en la naturaleza de las organizaciones escolares y que han dado lugar a esa perspectiva ya clásica en la teoría de la organización que considera a la escuela como un sistema "loosely coupled", esto es, de estructura "desacoplada", y que posteriormente podremos analizar.

Relaciones estructurales y modelos organizativos

Las organizaciones escolares son parte de un sistema social más amplio y sus estructuras internas se ven afectadas por los entornos sociales de muy variadas maneras. En la actualidad se asignan a la escuela nuevas funciones técnicas y sociales. La educación se ha ido haciendo más compleja, técnica, social y políticamente, requiriendo a su vez estructuras también más complejas.

El siguiente organigrama nos da una idea simplificada de la estructura general de un Centro escolar:



Organigrama general de un Centro escolar
(Adaptado de Gairin, 1987)

Un primer análisis del organigrama anterior nos muestra que, con la L. O. D. E., la dirección escolar adquiere un carácter más compartido, es decir, las funciones de dirección se extienden a varios órganos: el Equipo Directivo, el Consejo Escolar, el Claustro. Podría afirmarse así que la gestión del/la director/a es una actividad compartida por el/la jefe/a de estudios y el/la secretario/a, controlada por el Consejo Escolar y asesorada por el Claustro.

Tradicionalmente se consideraba que la labor de la dirección había de girar en torno al plantel docente del Centro. La dirección sentía la necesidad de buscar ante todo el apoyo del Claustro, pero ahora debe ganarse también, y a veces de forma primordial, el apoyo del Consejo Escolar. La L. O. D. E., al implantar un sistema más participativo y abierto a la comunidad, ha hecho que la dirección mire más hacia afuera y esté más atenta a las demandas exteriores, especialmente a las que proceden de los padres y madres.

Se han creado desde fuera *nuevas demandas* que exigen nuevas respuestas y consumen importantes energías y recursos a la acción directiva. Ello nos puede llevar a pensar en el/la director/a como representante oficial del Centro, como mediador/a entre la Administración y el Centro o entre el profesorado y los padres/madres, como presidente/a de los órganos colegiados, como supervisor/a del cumplimiento legal, y olvidar su papel de animador/a, coordinador/a y motivador/a del grupo de enseñantes que están bajo su dirección y de los que depende directamente la calidad de la enseñanza ofertada por su Centro. Desgraciadamente, estas últimas funciones quedan frecuentemente arrinconadas por la necesidad de responder a las demandas más imperiosas derivadas del contexto socio político. Las decisiones técnico-pedagógicas quedan suplantadas así por decisiones burocrático-administrativas.

El papel del Equipo Directivo adquiere sentido si actúa como factor estimulador y renovador del trabajo del profesorado, ya que es éste el que habrá de intervenir en la mejora educativa de la comunidad. Si un equipo directivo cumple todas las obligaciones que le asigna la legislación, pero no es capaz de fomentar la iniciativa, la innovación y la cooperación entre el profesorado, incumple su principal misión.

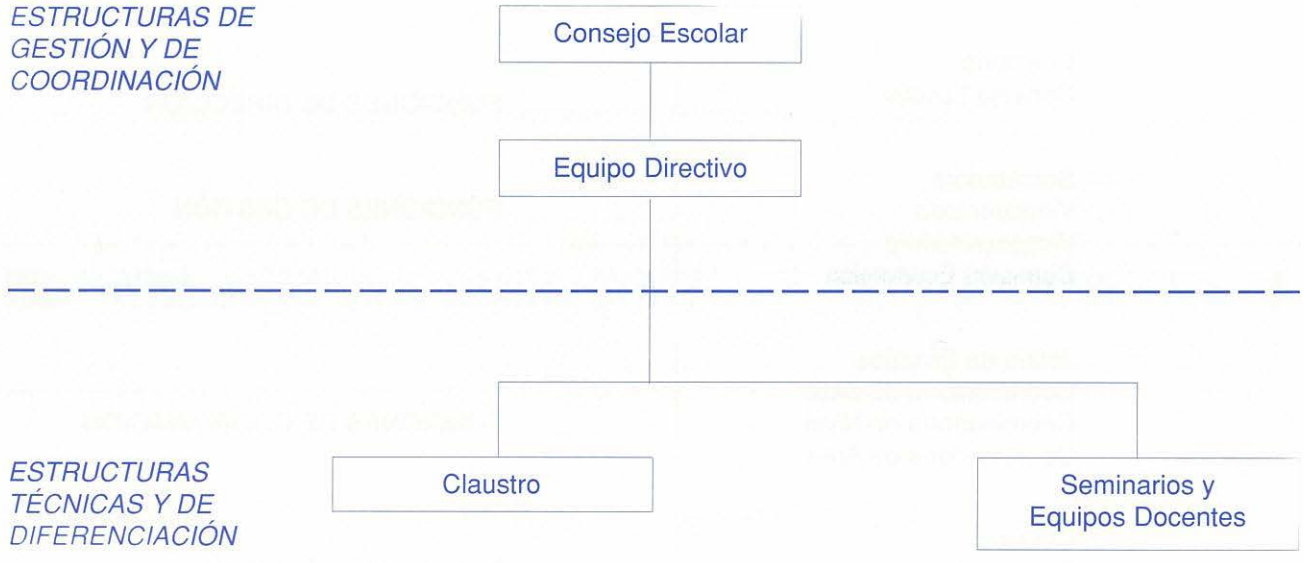
Equipos docentes, departamentos, coordinadores, comisiones de trabajo..., todos estos sistemas de organización "complementarios" son en realidad la médula de una institución pensada para la enseñanza. Como educadores, debemos preguntarnos si la estructura actual de las escuelas obedece a la naturaleza del trabajo que en ella se desarrolla, es decir, a la que se deriva de los objetivos de enseñanza-aprendizaje, o a otras consideraciones.

La legislación crea y regula el funcionamiento de los órganos asignándoles las siguientes funciones generales:

La L. O. D. E., inspirada en la filosofía de la participación, concede a los componentes de la comunidad escolar una cierta autonomía para diseñar su estructura pedagógica en función de sus necesidades, intereses y recursos. A partir de una interpretación no rígida de la legislación, pensamos que ésta concede un margen para determinar posteriormente las estructuras organizativas, las cuales, propiamente, se concretan en un segundo nivel, el de la práctica organizativa del Centro. Esto es posible porque la L. O. D. E., aunque establece una determinada estructura de gestión participativa en los Centros, deja abierta su estructura pedagógica. Ello supone un desafío a la capacidad de dicha comunidad para llegar a *un modelo funcional y profesionalizado sin dejar por ello de ser participativo.*

Desde esta lectura flexible de la legislación actual, y respetando el organigrama básico que de ella se deriva, podemos afirmar que existe un espacio de autonomía para la concreción de ese organigrama y las relaciones entre sus componentes. A partir de las funciones atribuidas a los distintos órganos, los Centros son en parte responsables de desarrollar relaciones, tareas y estrategias específicas derivadas de sus necesidades y características. Dentro de una estructura organizativa general, el funcionamiento de los Centros hace que, en la práctica, las relaciones entre los componentes de esa estructura escolar pueda recibir diferentes concreciones que, a su vez, representan *diferentes modelos organizativos.* A continuación consideramos alguno de ellos.

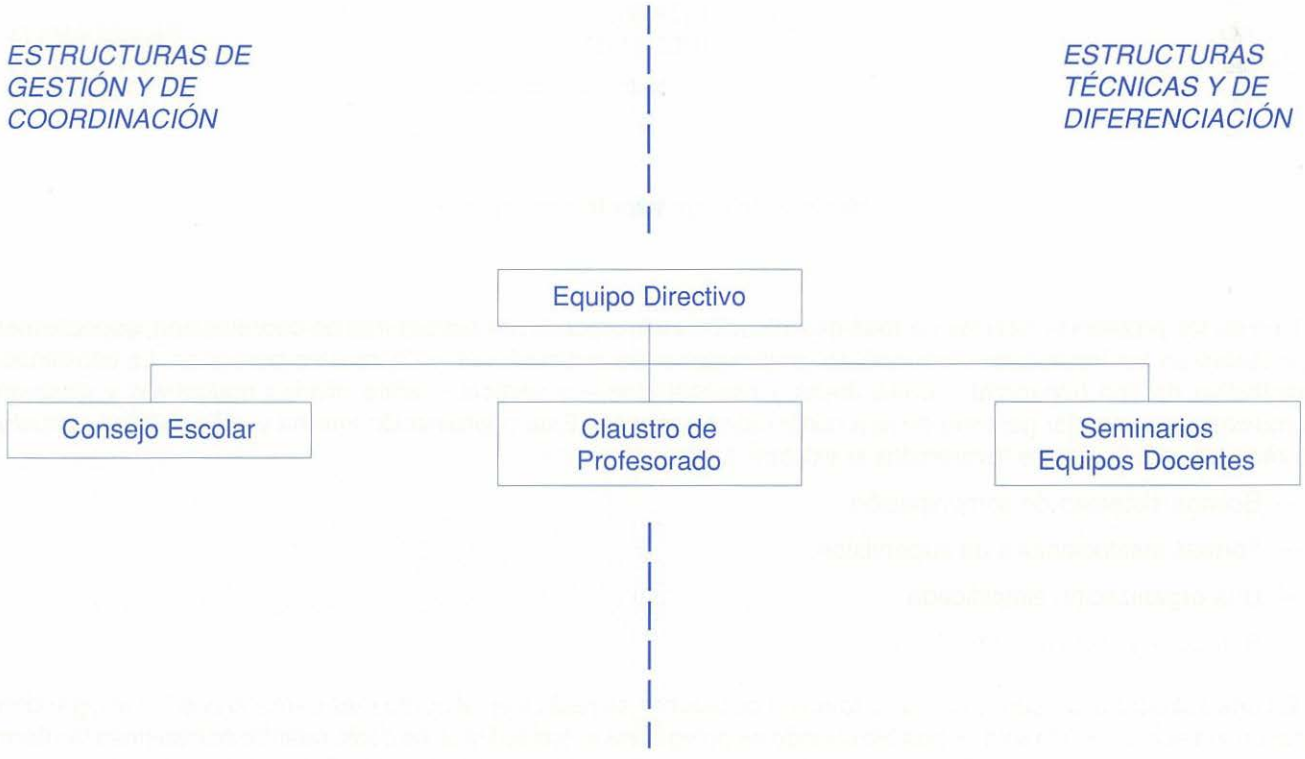
Tradicionalmente, la organización de la enseñanza en los Centros es vista como una distribución de tareas siguiendo unas líneas jerárquicas y burocráticas. Esta perspectiva limita la intervención del profesorado en la organización de su trabajo, reproduciendo así el primitivo concepto de especialización funcional derivado de las teorías organizativas mecanicistas: la separación entre los que planifican y ejecutan, entre los que evalúan y enseñan, etc.



Modelo de organización vertical

Este modelo de organización vertical establece unas relaciones jeráquicas entre los principales órganos de un Centro escolar, aunque en su constitución se sigan, como ocurre en la actualidad, procesos de carácter participativo. Se potencia un distanciamiento entre las estructuras de gestión y coordinación y las estructuras técnicas y de diferenciación, distanciamiento que favorece el desajuste y el funcionamiento paralelo de ambos tipos de estructuras. Más aún, al ser un modelo jerárquico, existe la posibilidad de que se produzca una subordinación de los órganos técnico-pedagógicos a los gestores-administrativos, con el consiguiente peligro de desplazamiento de los fines educativos.

Un organigrama diferente, menos conforme al espíritu de la legislación actual, representa un modelo de organización funcional que potencia una centralización de las decisiones en el Equipo Directivo, el cual hace a su vez de árbitro de las relaciones entre las estructuras técnicas y las de gestión. En este modelo, el Equipo Directivo asumiría las principales funciones —tanto de gestión-coordinación como técnico-pedagógicas—, quedando el resto de los órganos subordinados a él.



Modelo de organización funcional

Un modelo de organización integrado, respetando la estructura básica propuesta en la L. O. D. E., reforzaría el papel del Equipo Directivo a fin de conseguir un funcionamiento más compacto. Desde esta perspectiva integradora, la creación de nuevos órganos se considera menos importante que el aprovechar las potencialidades de los ya existentes. La estructura de los Centros escolares es ya en estos momentos lo suficientemente compleja para hacerla aún más creando nuevos órganos, por lo que deberíamos ir hacia una estructura más simple y operativa, potenciando sus funciones más importantes. Lo difícil no es tanto crear nuevos órganos como lograr su integración en la estructura y el funcionamiento general del Centro. Esta tarea de integración de los órganos existentes giraría en torno al Equipo Directivo, sobre el cual recae la principal responsabilidad a la hora de configurar unas nuevas relaciones estructurales.

Modelo de organización integrado

Uno de los problemas básicos de toda organización es la creación de estructuras de coordinación, especialmente importantes en las instituciones educativas, propensas a discontinuidades y desajustes perennes. La coordinación organizativa de tipo horizontal —entre áreas y especialistas— y vertical —entre niveles educativos y posiciones jerárquicas— es la mejor garantía de una continuidad curricular. Esta coordinación interna y la flexibilidad estructural que requiere pueden verse favorecidas si existen:

— Buenos sistemas de comunicación.

— Formas institucionales de supervisión.

— Una organización simplificada.

— Relaciones sociales armoniosas.

En una estructura descentralizada, la toma de decisiones se realiza en el punto más cercano posible al lugar donde transcurre la acción. Y ello sólo es posible cuando se delega una autoridad real, es decir, cuando se transmite la información necesaria, se muestra confianza y se concede autonomía para tomar decisiones. En ningún caso la comunicación existente entre la dirección y el resto del profesorado debería ser unidireccional, tratando por ambas partes de que las iniciativas sean aceptadas (no provoquen rechazo), pero también comprendidas (no creen sumisión).

No se trata de crear una dependencia de la autoridad, sino de establecer una relación de colaboración, un diálogo, un modelo de interdependencia que evite tanto las formas de trabajo dependientes como las independientes, potenciar estructuras de ayuda y reflexión y no de subordinación y control. Desde este modelo de relaciones interdependientes podrá resolverse mejor el dilema al que se enfrenta toda dirección: mantener el control y fomentar a la vez la cooperación entre los miembros de la organización.

Necesitamos ciertamente estructuras cada vez más dinámicas, flexibles, orgánicas, adaptativas, construidas *ad hoc*, "facilitadoras y no restrictivas de la actividad de la organización" (Gairin, 1989: 162); pero puede que también sea preciso flexibilizar nuestra idea de estructura. Junto a la estructura en funcionamiento, la que se actualiza diariamente en la interacción social, la que se crea a partir de la acción consciente y conjunta de los miembros de una organización.

2

Burocracia y profesionalización: la estructura "loosely coupled" de los Centros Docentes

La estructura "desacoplada" de las organizaciones escolares

Desde una perspectiva racional se considera que el diseño estructural de una organización responde a la consecución de sus objetivos deliberados y explícitos. No obstante, este principio de racionalidad instrumental se ha visto frecuentemente cuestionado por los frecuentes desajustes, contradicciones y desacoplamientos existentes entre estructuras, procesos y fines organizativos. El aumento de la complejidad organizativa puede debilitar la conexión entre sus diferentes partes, formándose sistemas de funcionamiento paralelo y considerando cometidos parciales como finales.

Diversos autores han sugerido que las organizaciones educativas no se ajustan a las teorías convencionales sobre organizaciones y, tomando un modelo que se originó en el campo de la biología, se han referido a *las escuelas como sistemas "loosely coupled"*, débilmente cohesionados, de estructura desajustada, de ajuste débil. Refiriéndose a la escuela, Bidwell (1965) definió la *structural looseness* como "la falta de coordinación entre las actividades y los fines de personas que actúan en unidades funcionales separadas, la existencia de áreas de interés y jurisdicción múltiples y solapadas y procesos complejos de toma de decisiones" (pág. 978). Para Bidwell, el personal de las escuelas trabaja en un contexto marcado por la ambigüedad y el aislamiento.

Esta "flojedad estructural" de la organización escolar hace que las relaciones entre sus distintos componentes muestren con frecuencia un carácter indirecto y ocasional, debido sobre todo a la existencia de fines vagos y diversos,

a una tecnología imprecisa y a sistemas de participación múltiples y fluidos; todo lo cual le da una apariencia de "organización anárquica" (Cohen y March, 1974).

La naturaleza *loosely coupled* de las escuelas nos explica las grandes dificultades que encuentra la implantación de cualquier sistema de control sobre los procesos instructivos y sus efectos. Según Meyer y Rowan (1978), el funcionamiento instruccional, principal actividad de la escuela, tiende a eludir las formas de control organizativo, y el resultado es que la estructura formal se desconecta de la actividad técnica del trabajo y ésta de sus fines.

La diversidad y amplitud de los fines educativos, la dificultad de ajustar la actividad docente a una secuencia estandar y la presión que ejercen sobre el profesorado las demandas situacionales inmediatas hacen de los Centros escolares un ámbito de trabajo "especial" (Dreeben, 1988).

Diversas características reflejan el desajuste estructural de los Centros escolares. La dirección escolar se enfrenta a la difícil tarea de cooperar con expertas/os o especialistas en diferentes áreas del currículo, de forma que la autoridad burocrática puede entrar en conflicto con la profesional. Las estructuras de la escuela refuerzan la independencia de las personas, más unidas por vínculos externos —edad, afinidades extraescolares, afiliaciones políticas, etc.—que intrínsecos a la enseñanza. La unidad básica de funcionamiento es el/la profesor/a en su clase. En el horario apenas hay espacio para intercambios. El sistema de recompensas es individualista. La cooperación no es recompensada y la interdependencia puede ser un riesgo. Existen diferencias, pero no llegan a discutirse "por el bien del Centro". Se considera que todos los conflictos son inoportunos y que deben ser evitados, con lo cual persisten, pero actúan por debajo, etc.

Como profesionales, las/os enseñantes defienden su autonomía como valor fundamental. Sistemas de trabajo en equipo o modelos de desarrollo global de la escuela son difíciles de implantar debido a que, en los Centros, la autonomía de los/as profesores/as individuales constituye un dogma fuertemente arraigado. Los Centros escolares han tendido a organizarse en torno al modelo del/a profesor/a de clase, el/la cual suele ser responsable de la programación, ejecución y evaluación del currículo del alumnado bajo su cargo. La formación profesional del/la docente ha estado orientada hacia el establecimiento de relaciones con el grupo de clase, con sus alumnos/as, y no con sus colegas. La calidad de la educación que el alumnado recibe es consecuencia directa de la calidad del trabajo del/a profesor/a de clase.

Un problema más es que la mayoría de las iniciativas de reforma escolar son promovidas desde fuera más que desde dentro de la institución. Y así, "las iniciativas externas, especialmente aquellas dirigidas hacia el cambio, deben resolver siempre el problema de cómo relacionar sus iniciativas con la estructura organizativa de la escuela" (Simons, 1987:238).

Por tanto, la organización escolar parece estar cruzada por dos dimensiones que se muestran indiferentes entre sí: la dimensión formal y la dimensión técnica. Y, en consecuencia, los medios no siempre vienen determinados por los fines, quedando seriamente amenazada la profesionalidad de la enseñanza.

Entre las consecuencias derivadas de la estructura *loosely coupled* de los Centros escolares, nos interesa destacar aquí aquellas que afectan especialmente a la función directiva.

La dirección escolar en una organización "débilmente cohesionada"

Los estudios sobre el empleo del tiempo del/la director/a escolar señalan que en su mayor parte se dedica a contactos con el alumnado, profesorado, personal no docente y personas externas a la escuela (madres/padres, autoridades, etc.).

Las tareas administrativas —realización de informes, oficios, convocatorias, etc.—, las relaciones —reuniones, entrevistas a docentes y madres/padres, autoridades—, la administración de recursos didácticos y económicos, las actividades de mantenimiento del Centro y la docencia directa ocupan el tiempo del/a director/a. Según Rotger Amengual (1982), el director desempeña excesivas tareas administrativas y de relaciones públicas y asume funciones que no le corresponden, padeciendo muchas veces las deficiencias del Centro: sustituciones de profesores/as ausentes, trabajos de secretaría, demasiado tiempo dedicado a la enseñanza directa a alumnos/as, tutorías, actividades de mantenimiento del Centro, etc. Sus propias clases son interrumpidas numerosas veces para atender a asuntos de dirección, con el menoscabo de la calidad de su enseñanza.

El predominio de las tareas de mantenimiento o de rutina y el carácter reactivo de su actividad parecen contradecirse con el trabajo metódico y reflexivo asignado a la dirección por las teorías de la organización y por la propia imagen popular.

Webb y Lyons (1982: 97-98) exponen las siguientes conclusiones derivadas de la literatura sobre el tema:

— La mayoría de los/as directivos/as realizan tareas que exigen rapidez, en forma de contactos cara a cara o por teléfono. Sus actividades se caracterizan por la brevedad, variedad y discontinuidad. Cuando se enfrentan a situaciones complejas que requieren reflexión sistemática necesitan encerrarse lejos de la escuela.

— El trabajo de la mayoría de las/os directoras/es se ve condicionado por las exigencias inmediatas de acción más que por los planes y previsiones de futuro.

— Los estudios realizados a través de diarios encuentran que la duración de las actividades de las/os directivos/as suelen oscilar entre dos y veinte minutos, y que muchas de esas actividades conllevan habilidades mínimas de tipo administrativo, comunicativo, técnico o ceremonial.

— Numerosas rutinas son desempeñadas por los/as directores/as debido a que los/as subordinados/as no se encuentran momentáneamente disponibles. Prefieren tener a mano la información en forma verbal más que escrita y tienden a discutir las implicaciones de la información escrita con sus iguales o subordinados, dando con frecuencia instrucciones sobre cómo hacerlo.

— La mayoría de los gestores prefieren estar al tanto ellos mismos de los problemas y de los contactos internos y externos: de aquí que trabajen bajo continua presión e interrupciones para asegurarse de que su organización está libre de percances. El trabajo de equipo es raro, y apenas delegan funciones.

Las personas que ejercen funciones directivas emplean la mayor parte del tiempo en la comunicación verbal. Diversos estudios señalan que dos terceras partes o más del horario de trabajo de las/os directoras/es escolares es dedicado a mantener conversaciones con otras personas. Conversar es un recurso, un instrumento de poder, la

herramienta más usada en su trabajo. Diferentes lugares de encuentro, los pasillos, el patio, su despacho y, sobre todo, las reuniones, presentan múltiples ocasiones para ejercer su competencia conversacional.

El papel de la dirección en una organización de objetivos precisos y procesos tecnológicos definidos consiste básicamente en coordinar el trabajo de forma eficaz y protegerlo de las amenazas del entorno. Sin embargo, en organizaciones de fines ambiguos y tecnología incierta como las escolares, la dirección se mantiene apartada de la conducta docente de los/as profesores/as y de los procesos de enseñanza. El Equipo Directivo renuncia así a intervenir en la dimensión técnica de la organización y, por tanto, a mejorar su eficacia. En vez de centrar su preocupación en mejorar las actividades de enseñanza, ejerce su control sobre aspectos externos y formales de dudoso impacto didáctico. Mientras que en sus aspectos administrativos e institucionales las escuelas muestran consistencia y predecibilidad, la ambigüedad, la imprecisión y la ausencia de coordinación dominan su dimensión técnica. ¿Qué puede hacer la Dirección ante esta realidad?

La dirección de una organización "anárquica" requiere revisar el modelo tradicional de toma de decisiones. Problemas, soluciones, participantes y posibilidades de elección interaccionan ahora de modo distinto e imprevisible de forma que las soluciones pueden aparecer de manera eventual. La ambigüedad afecta a las metas, al poder, a la experiencia y al éxito en la toma de decisiones. "Cuando las metas son ambiguas, las teorías ordinarias sobre la toma de decisiones se vuelven problemáticas. Cuando el poder es ambiguo, las teorías tradicionales del orden y el control social son problemáticas. Cuando la experiencia es ambigua, las teorías de aprendizaje ordinarias se hacen problemáticas. Cuando el éxito es ambiguo, las teorías habituales sobre la motivación y satisfacción personal se vuelven problemáticas" (Cohen y March, 1974: 195).

La estructura "débilmente cohesionada" de las organizaciones escolares requiere que la Dirección emplee una parte importante de su tiempo en relacionarse con las personas, acentúa la importancia de las estructuras organizativas provisionales y exige una gran tolerancia a la incertidumbre, así como una mayor capacidad para asumir riesgos y cambios.

Los principios habituales de gestión que enfatizan el control y la coordinación de la organización respecto a un conjunto de fines específicos no son de fácil aplicación a las organizaciones escolares. Aquí, los sistemas de toma de decisiones adquieren un valor en sí mismos como medio de clarificación de preferencias y fines, constituyen una oportunidad para descubrir metas y no sólo para conseguir las ya establecidas.

Estas condiciones exigen a los miembros del equipo directivo flexibilidad y tolerancia a la ambigüedad, pero también iniciativa y energía. La Dirección no puede contentarse con atajar los problemas que surjan, con adoptar una actitud reactiva respondiendo a lo que funcione mal, sino que debe tomar la iniciativa para dinamizar y movilizar las energías potenciales.

La Dirección no puede conformarse con dar órdenes de tipo burocrático, pues éstas no cambiarán sensiblemente la práctica docente en el aula. El problema tampoco queda resuelto desplazando el ejercicio de la autoridad burocrática de la Dirección a otros niveles superiores, sino que es preciso cambiar radicalmente el sentido de la autoridad educativa. En la actualidad, los equipos directivos ejercen casi exclusivamente una autoridad burocrática de rango intermedio: son, si no burócratas, transmisores de decisiones burocráticas que se toman por encima de ellos. Esto les coloca en una

situación incómoda, pero, sobre todo, les impide ejercer un trabajo auténticamente profesional, pues se limitan a reaccionar ante los acontecimientos sin apenas poder intervenir en su modificación.

Ante la complejidad e incertidumbre de los procesos de decisión, parece adecuado descentralizar responsabilidades en unidades menores de la organización, pero al mismo tiempo potenciar los procesos de comunicación e intercambio entre esas unidades. En general, parece conveniente potenciar las estructuras de coordinación vertical —relación entre niveles— en los Centros de E. G. B., así como las de coordinación horizontal —relaciones entre áreas— en los de Enseñanzas Medias. Se plantea una vez más la búsqueda de ese difícil equilibrio entre las fuerzas organizativas de diferenciación y las de integración.

Dada la diversidad de funciones que recaen sobre el Equipo Directivo, su actividad se halla bajo un evidente riesgo de desbordamiento y dispersión. Urge, pues, delimitar más claramente el papel de la Dirección, precisando el tipo de liderazgo que se pretende que ejerza.

3

Hacia un liderazgo integral: la dirección pedagógica de los Centros Docentes

Investigación sobre escuelas eficaces y liderazgo

La hipótesis central de la investigación realizada sobre escuelas eficaces sostiene que existe en los Centros un gran potencial para la mejora y el desarrollo profesional y que su aprovechamiento depende en gran medida del tipo de dirección ejercida, recayendo sobre ésta un papel decisivo en la organización de los Centros de calidad. Por ejemplo, en la revisión de la literatura que hace Edmonds (1983) se exponen las siguientes características de las escuelas eficaces:

— Liderazgo del/la director/a centrado en la calidad de la enseñanza.

— Proyecto Educativo penetrante y ampliamente comprendido.

— Clima de enseñanza-aprendizaje seguro y ordenado.

— Conductas docentes que reflejen altas expectativas de rendimiento para todos/as los/as alumnos/as.

— Empleo de medidas del rendimiento discente como base para la evaluación de los programas.

El liderazgo del/a director/a no sólo aparece en primer lugar, sino que las demás características citadas parecen guardar una estrecha relación con ese liderazgo.

La dirección "eficaz", factor esencial en el funcionamiento de los Centros de calidad, es aquella que presta un

decidido apoyo didáctico, que centra su preocupación en el rendimiento escolar, que ejerce un liderazgo pedagógico, consciente de que su meta es el aprendizaje de los/as alumnos/as. En una organización donde la educación constituye el fin primordial, el liderazgo pedagógico debe ocupar un lugar importante. Los miembros de los equipos directivos deberían ser no sólo gestores o administradores, sino también buenos profesionales de la enseñanza.

Desde esta óptica, la Dirección debe tomar parte activa en los asuntos que se refieren a:

— La creación de equipos de trabajo.

— Las relaciones que se establecen entre los equipos, especialmente entre el Equipo Directivo y los equipos docentes.

— La introducción de innovaciones curriculares.

— La evaluación del progreso del alumnado.

— La observación y el asesoramiento didáctico.

— La facilitación, en general, del desarrollo profesional y la formación permanente en los Centros.

La Dirección escolar debe tener como punto de mira la mejora de las condiciones en las que se imparte la enseñanza y procurar que las decisiones que se tomen en relación a la distribución de recursos, la adscripción del profesorado, la confección de horarios, la formación de equipos, etc., tengan en cuenta los fines educativos.

En definitiva, la investigación sobre escuelas eficaces nos dice que la Dirección puede influir decisivamente en un cambio estructural de las organizaciones escolares, contribuyendo a que toda su actividad gire en torno a lo que es su meta principal la enseñanza. En otras palabras, la dirección puede integrar, hacer más compacta, acoplar la "desacoplada" estructura tradicional de la escuela descrita por la teoría del *loosely coupled*. Ahora bien, la cuestión está en saber cómo influye el Equipo Directivo en la mejora de los procesos de enseñanza que tienen lugar en la escuela, cómo puede favorecer la Dirección ese cambio estructural de los Centros escolares.

Formas de ejercer el liderazgo pedagógico

En su concepción actual, la idea de liderazgo educativo va más allá del ejercicio de la autoridad formal. Se relaciona con la posibilidad de tomar iniciativas en la resolución de los problemas de enseñanza.

A partir de algunas revisiones (Duke, 1987; N.R.E.L., 1984), sintetizamos a continuación los principales hallazgos de la investigación sobre escuelas eficaces en relación al liderazgo del equipo directivo. Esta corriente de investigación, desarrollada en su mayor parte fuera de nuestro país, considera así la buena práctica directiva:

1. ***LA DIRECCIÓN TIENE UN PROYECTO EDUCATIVO Y ES CAPAZ DE TRANSMITIRLO A TODA LA COMUNIDAD ESCOLAR:***

   — Estableciendo fines, objetivos y prioridades claras.

— Poniendo énfasis en el rendimiento escolar y, en general, en el cumplimiento de los objetivos docentes.

— Mostrando satisfacción ante el progreso del alumnado.

— Centrando la comunicación en las metas y prioridades de la escuela.

— Teniendo y expresando altas expectativas hacia el profesorado, los/as alumnos/as y hacia sí misma.

— Buscando activamente apoyo y recursos del entorno.

— Procurando que los recursos sean adquiridos y distribuidos en función de los fines y necesidades de la escuela.

— Siendo eficaz en las tareas rutinarias.

2. ***LA DIRECCIÓN INTERVIENE EN EL ÁMBITO CURRICULAR COLABORANDO ESTRECHAMENTE CON EL PROFESORADO:***

— Fomentando un currículo orientado por fines y prioridades educativas;

— Estableciendo y coordinando metas y objetivos con el profesorado.

— Planificando con los/as docentes la consecución de los objetivos.

— Distribuyendo el tiempo según las prioridades establecidas.

— Sugiriendo recursos y estrategias de enseñanza.

— Estableciendo sistemas de apoyo a los procesos didácticos.

— Hablando regularmente con el profesorado sobre sus clases.

— Trabajando con el profesorado para resolver problemas relacionados con el bajo rendimiento en áreas determinadas.

— Procurando que las clases no sean interrumpidas salvo en ocasiones muy excepcionales.

— Hablando con el alumnado sobre el Centro y la enseñanza.

— Dando facilidades para que el profesorado discuta, adapte y elabore el currículo.

— Visitando las aulas a petición del profesorado.

3. ***LA DIRECCIÓN CREA UN AMBIENTE ORDENADO Y UN CLIMA ESCOLAR QUE FACILITA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE:***

— Colaborando con toda la comunidad educativa en el establecimiento de valores, reglas y expectativas respecto a la conducta social en la escuela y asegurando que todo el *staff* las aplica consistentemente.

— Trabajando con las instituciones exteriores para mantener un entorno seguro y ordenado.

— Trabajando con la comunidad para establecer procedimientos de apoyo al alumnado con problemas de conducta.

— Expresando una actitud de confianza y de cooperación exigente.

— Seleccionando cuidadosamente las personas que han de asumir responsabilidades de coordinación y animación.

— Estableciendo un clima de participación y creando equipos para tomar decisiones y resolver problemas curriculares.

— Concediendo al profesorado tiempo para planificar y trabajar en equipo, adaptando contenidos, diseñando materiales curriculares, aplicando nuevas estrategias docentes, etc.

— Solicitando consejo al claustro desde el principio y de forma continua.

— Reconociendo y recompensando el rendimiento individual y grupal, y expresando apoyo público a las iniciativas de innovación y mejora.

— Poniendo al profesorado en contacto con otros profesionales y expertos.

— Coordinando vertical y horizontalmente los diferentes programas a fin de obtener un aprovechamiento eficaz de los recursos.

— Procurando favorecer el aprovechamiento del horario lectivo.

4. ***LA DIRECCIÓN CONOCE LA ENSEÑANZA DE CALIDAD Y TRABAJA ACTIVAMENTE CON EL PROFESORADO PARA MEJORAR SU CAPACIDAD PROFESIONAL:***

— Ayudando al personal del Centro a hacer explícitos los fines del Proyecto Educativo y comprobando que los métodos de enseñanza, el currículo y la organización de la escuela se orientan hacia ellos.

— Facilitando el crecimiento profesional de los/as docentes descubriendo necesidades y creando oportunidades de formación.

— Fomentando sistemas de agrupamiento de alumnos/as y de adscripción del profesorado que favorezcan la calidad de la enseñanza.

— Dando facilidades para que el profesorado experimente nuevas prácticas docentes.

— Elaborando con el claustro y los Departamentos programas de formación en el Centro.

— Mostrando una actitud de colaboración y estando disponible para escuchar y ayudar cuando el profesorado le plantea sus problemas.

— Haciendo que el/la docente se identifique a sí mismo/a como un/a experto/a en la enseñanza.

— Asegurando al profesorado los recursos adecuados en orden a desarrollar su enseñanza eficazmente.

— Estableciendo procedimientos para obtener información objetiva de la enseñanza impartida por los/as profesores/as.

— Implantando sistemas de observación de la práctica docente entre profesores/as y facilitándoles un detallado *feedback* para ayudarles a mejorar sus destrezas de enseñanza.

5. ***LA DIRECCIÓN SUPERVISA Y EVALÚA EL RENDIMIENTO DEL CENTRO:***

— Recogiendo y analizando una gran variedad de información sobre su funcionamiento.

— Utilizando la información para establecer prioridades de mejora.

— Implantando modelos sistemáticos de evaluación interna de programas y profesores/as.

— Aplicando procedimientos de evaluación para conocer necesidades de formación de la Dirección, de los/as profesores/as individuales, de los equipos y del Centro en su conjunto.

— Dando posibilidades para que los/as docentes realicen análisis y elaboren informes sobre su práctica.

— Controlando la calidad de los procesos, estableciendo mecanismos de información sobre la marcha de los diferentes programas, etc.

— Implantando mecanismos que permitan el seguimiento del progreso del alumnado.

— Evaluando los efectos de la escuela como institución educativa.

— Dando información al profesorado individualmente y en grupo sobre el rendimiento del Centro.

En su mayor parte, estas tareas necesitan ser adaptadas e incorporadas al ejercicio de la función directiva si realmente queremos mejorar la calidad educativa de los Centros escolares. Para ello, habrán de tenerse en cuenta las circunstancias particulares que rodean dicha función en nuestro país y será preciso emprender un proceso gradual de transformación del modelo de dirección escolar imperante a fin de acercarnos progresivamente a este perfil pedagógico. Junto a las funciones de representación, jefatura y gestión, la dirección tiene otras importantes, quizás menos visibles, relacionadas con la dinamización y coordinación del funcionamiento pedagógico del Centro, muchas de las cuales están recogidas de manera explícita o implícita por la legislación vigente. (Ver ANEXO I).

Este perfil pedagógico de la dirección escolar aumenta decisivamente su responsabilidad en la evaluación formativa y en el asesoramiento y apoyo profesional a las/os docentes. Estas/os han de ver en él o ella a una persona que respeta su autonomía profesional no despreocupándose de lo que ocurre en la enseñanza, sino interesándose por los procesos que acontecen en las aulas. Lo mismo que hace el/la docente para crear unas condiciones adecuadas de trabajo en su aula debe hacer la dirección, a otro nivel, para crear unas condiciones adecuadas de trabajo en el Centro. Ello implica un elevado nivel de formación, autoexigencia y sensibilidad.

Se trata de definir mejor su rol, ensanchando su perfil como profesional en la dirección pedagógica y no añadiendo más trabajo al ya recargado horario del/a director/a de Centro. Es cierto que ese perfil conlleva nuevas demandas y responsabilidades, ante lo cual se impone la necesidad de dotar a la dirección de nuevos recursos e incluso descargarla de actividades poco relacionadas con su función de animadora pedagógica, si es que realmente buscamos una mayor profesionalización de su trabajo. En concreto, sería preciso un administrativo eficiente que dispusiera del necesario poder e información para resolver las cuestiones rutinarias y las consultas que se presentan diariamente y que absorben una gran parte del tiempo de los equipos directivos.

El papel de un miembro del equipo directivo debería asemejarse al de un "animador pedagógico profesionalizado" (Fernández Pérez, 1988: 75), alguien que además de poseer una autoridad legal sea un/a experto/a en facilitar el perfeccionamiento permanente del profesorado y los proyectos de innovación o investigación en el aula.

Hoyle (1986: 115) sugiere que es importante que la dirección esté alerta a todas aquellas fuerzas del entorno que tienen potencial relevancia para las actividades internas de la escuela. Esto incluye un doble conocimiento referido:

a) A lo que ocurre en el mundo educativo: política educativa, informes, publicaciones, cursos, conferencias, ayudas, etc.

b) A las situaciones, características y demandas de la población específica a la que sirve la escuela: contexto sociocultural, aspiraciones de los padres y madres, recursos de la comunidad, oportunidades de trabajo, contactos con grupos y organizaciones próximas, etc.

El liderazgo pedagógico requiere *aplicar diversos tipos de conocimiento:*

a) **Conocimiento de las personas:** Aunque las habilidades de percepción interpersonal son muy complejas y adquiridas de forma poco consciente en la relación cotidiana con los demás, los directivos deben someter a reflexión los esquemas y tipificaciones que de forma intuitiva construyen acerca de los demás para evitar estereotipos o simplificaciones excesivas. A fin de que sus juicios sean más imparciales puede ser conveniente:

— Observar a las personas en diferentes situaciones.

— Ofrecer variadas oportunidades a todos los miembros para que desarrollen sus facultades.

— Favorecer encuentros y actividades que permitan a las personas y los grupos conocerse mejor.

— Contrastar su idea de los demás con la que tienen otros participantes, haciéndose consciente de las limitaciones y parcialidad de su percepción, etc.

b) **Conocimiento de la práctica docente:** Los miembros del equipo directivo deben poseer una probada experiencia docente. Han de ser conocedores de la realidad del propio Centro e incluso tener conocimiento de otras escuelas, a nivel organizativo, curricular, tutorial, económico, de relaciones externas, etc.

c) **Conocimiento de las teorías educativas:** Dirigir requiere el empleo de esquemas y teorías para analizar, sistematizar, sugerir posibilidades, actuar críticamente. Conocimientos procedentes de la sociología de la educación, de las teorías del currículo o de la investigación evaluativa pueden ser de gran utilidad a los prácticos de la dirección. Sería deseable que conocieran los resultados más importantes de la investigación sobre la enseñanza eficaz, no considerándola competencia exclusiva de los especialistas, sino procurando actuar como unos especialistas más. El conocimiento de las teorías educativas permitiría hacer una mejor interpretación de todo lo que acontece en los Centros escolares. Este conocimiento puede derivar no sólo de medios académicos, cursillos o fuentes escritas, sino también de sistemas informales, conversaciones, reuniones, debates, etc.

d) **Conocimiento de modelos y técnicas de organización:** El Equipo Directivo se ve implicado en numerosos procesos de toma de decisiones, liderazgo, innovación, creación de equipos, planificación, asesoramiento, supervisión pedagógica, delegación, etc. que requieren conocer y aplicar diversas técnicas y destrezas de comunicación, de investigación, de coordinación, de gestión, de evaluación de equipos, programas y Centros, etc.

A partir de las características ideales que debe reunir un líder en una organización profesional, podemos derivar el perfil básico de la dirección escolar y sus requerimientos organizacionales:

CARACTERÍSTICAS DEL LÍDER	REQUISITOS ORGANIZACIONALES
Persona con capacidad para iniciar, apoyar y recompensar actividades	Tener un estatus y un poder apropiados
Persona que conoce los procesos técnicos del trabajo que se va a desarrollar	Ejercer el poder de experta
Persona que tiene la confianza y el apoyo del grupo	Desarrollar destrezas interpersonales para tomar decisiones y regular conflictos

El ejercicio del liderazgo pedagógico implica, pues, numerosas destrezas, no siempre fáciles de concretar. Sería utópico intentar reunir en una persona todas aquellas características que lo definen. No es una cuestión de todo o nada, el liderazgo pedagógico puede ejercerse en muy diferentes grados y maneras por diferentes personas. Hay, sin embargo, una cualidad que parece reclamar inexcusablemente: no puede ser impositivo, mecanicista ni burocrático. La dirección debe estar atenta a todas aquellas oportunidades que permitan crear espacios de colaboración pedagógica; pero en ningún caso puede imponer su "ayuda", sino que ésta ha de ser vista como una oferta permanente y abierta a la negociación con los/as enseñantes.

Dada la estructura "loosely coupled" de los Centros escolares y el lugar que en esa estructura ocupan los órganos pedagógicos, podemos decir que el nivel de gestión intermedia desempeña un papel decisivo. El liderazgo pedagógico es una tarea de equipo más que la función de un individuo, no teniendo por qué limitarse al rol unipersonal del/a director/a, sino que ha de ampliarse al Equipo Directivo y, en general, a todos los niveles intermedios de coordinación y comunicación, jefatura de seminario, coordinadores/as de ciclo y nivel, etc., con el fin de fortalecer la idea del Centro como una unidad integrada y coherente en lo que se refiere a su funcionamiento curricular. Todo el profesorado debe ejercer en algún grado este tipo de liderazgo, desde los componentes del Equipo Directivo y aquellos con responsabilidades de coordinación pedagógica hasta la totalidad de las personas que trabajan en el Centro.

El proyecto de dirección que el/la candidato/a a director/a debe presentar al Consejo Escolar, para hacer la elección algo más fundamentado en los méritos y el programa que en las preferencias personales, es una buena oportunidad para elaborar un plan de dirección pedagógica, pero no es suficiente. Esta clase de liderazgo necesita cultivarse continuamente en todos los escenarios, en las interacciones formales e informales con los individuos y los grupos, sugiriendo, apoyando, contrastando. El liderazgo educativo es una realidad sometida a continuo cambio y negociación en el conjunto de las relaciones sociales que se establecen en cada Centro, de aquí que deba ser en su parte principal diseñado por el propio Centro en íntima conexión con su Proyecto Educativo.

La Dirección y el Proyecto Curricular de Centro

Puede decirse que existen *dos formas básicas de concebir la enseñanza* y la política educativa:

a) Una de carácter mecanicista, donde el profesorado administra al alumnado, a través de horarios, programas, libros, etc., tratamientos estandarizados que vienen fijados desde arriba y donde las principales decisiones sobre la enseñanza no las toman los/as docentes. Esto requiere desarrollar prescripciones y reglas detalladas de los procedimientos a fin de que sean fácilmente aplicables y evaluables. La función del/la docente consiste en el correcto cumplimiento de los procedimientos prescritos y la enseñanza viene determinada más por los requisitos de control que por la aplicación de los conocimientos didácticos o por las necesidades del alumnado. El profesorado no necesita ser experto sino sólo administrador de un currículo y materiales prefabricados "a prueba de docentes".

b) Una perspectiva diferente de la anterior entiende que la enseñanza, si ha de ser efectiva, no puede ser uniforme, sino que debe diversificarse y adaptarse a las necesidades de los ámbitos en los que se ejerce. La enseñanza no es entonces un asunto de aplicación de materiales o de cumplimiento de programa, sino que requiere un posicionamiento filosófico, psicológico, didáctico y técnico específico, según personas y situaciones. Las diferencias derivadas de las/os alumnas/os, de su nivel de desarrollo, de los estilos de aprendizaje, de los contextos sociales, de sus expectativas y experiencias... exigen situar la toma de decisiones docentes próxima al lugar al que se destina la enseñanza. Se espera que el/la docente, lejos de los procedimientos estandarizados, ejerza un trabajo reflexivo y variado, actúe como profesional y experto/a.

La actividad docente del/a profesor/a no puede ser entendida como un nivel de ejecución de las instrucciones que emanan desde arriba. Las teorías del "loosely coupled" han puesto de manifiesto que las actividades que el profesorado realiza en su clase guardan poca relación directa con las decisiones de política educativa que se toman en esferas superiores y que la jerarquía del sistema escolar parece no servir para transmitir esas decisiones de manera que tengan un impacto real en la mejora del trabajo docente.

Lo que se cuestiona ya no es la conveniencia, sino la posibilidad misma de dirigir y controlar burocráticamente el trabajo del profesorado. El trabajo docente es de otra naturaleza, sus características derivan no tanto de las directrices administrativas como de las exigencias del aula, del Centro o de la comunidad escolar (Dreeben, 1988).

La reforma curricular actualmente en curso abre importantes expectativas en esta segunda línea, al proponer *un currículo abierto* que habrá de ser concretado en diferentes niveles de organización. En el cuadro siguiente se incluyen, a modo indicativo, los posibles niveles:

NIVELES DE DESARROLLO CURRICULAR	NIVELES DE ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	FINALIDAD BÁSICA
DISEÑO CURRICULAR BASE Y PRESCRIPCIONES ADMINISTRATIVAS	Organización del Sistema Educativo. Ministerio de Educación y CC. AA.	Formulación de principios generales del currículo.
PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO	Organización general del centro. Comunidad Escolar.	Adaptación a las características y necesidades de la Comunidad Escolar.
PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO	Organización de la enseñanza del Centro. Claustro.	Concreción del currículo y de la estructura pedagógica del Centro.
PLANES DE EQUIPOS Y DEPARTAMENTOS	Organización del trabajo docente. Equipos y Seminarios.	Adaptación a los grupos de alumnos/as teniendo en cuenta niveles y materias.
PROGRAMACIONES DE UNIDADES DIDÁCTICAS Y DE AULA	Organización de la clase. Profesores/as de aula.	Adaptación a los/as alumnos/as individuales y dirección de la actividad en el aula.

Posibles niveles de Desarrollo Curricular

A partir del documento oficial en el que se formulan de forma general las bases del desarrollo curricular para los diferentes niveles y áreas, los Centros asumen la responsabilidad de adaptar dicho programa a las condiciones sociales, individuales e institucionales que les caracterizan.

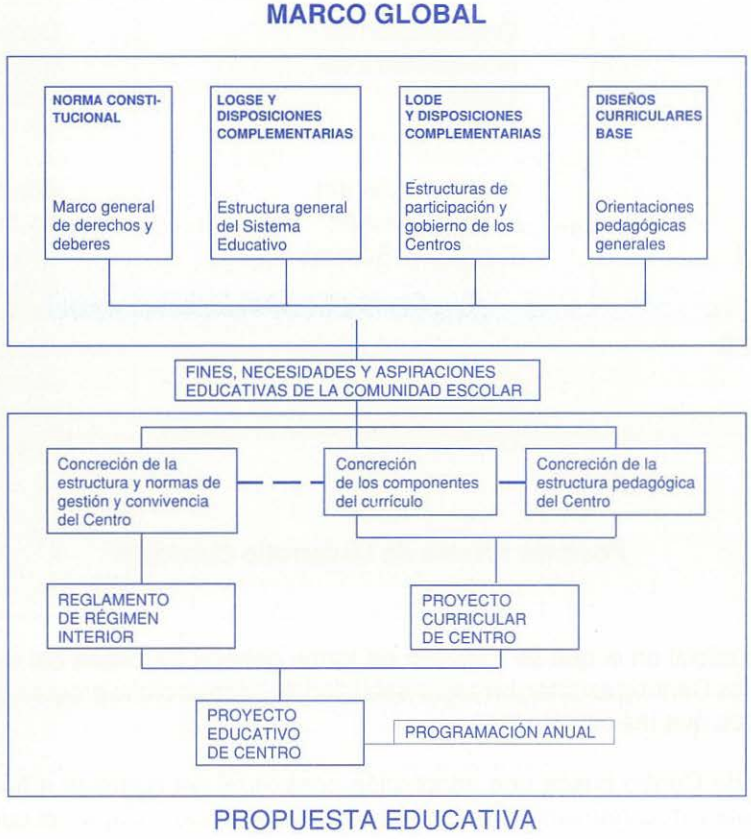
El Proyecto Curricular de Centro busca una adaptación contextual del currículo a fin de hacerlo más afín a las características de la escuela y más relevante a las vivencias del alumnado. Adaptar el currículo significa concretarlo

y diversificarlo, teniendo en cuenta las características del Centro, las necesidades de los/as escolares, las demandas tecnológicas, los resultados de la investigación educativa.

Esta idea (Zabalza, 1988) de currículo como integración de lo general —programa— con lo particular —programación— hace recaer sobre los Centros la principal responsabilidad en el desarrollo curricular y exige del profesorado una capacidad para diagnosticar necesidades curriculares —psicológicas, sociales, pedagógicas— y hacer importantes ajustes en su modo de enseñar.

Sin embargo, hasta ahora, o bien se ha exigido al profesorado adaptarse a programas que se decidían desde fuera, o bien se le ha enseñado a programar su proyecto particular de enseñanza y a desarrollarlo en su totalidad de una manera individual.

Se presenta, pues, todo un reto a la capacidad profesional del profesorado, a fin de llevar a cabo el proceso que exige la actual reforma curricular y que se refleja en el siguiente cuadro:



Como puede observarse, *el Proyecto Curricular de Centro* forma parte del Proyecto Educativo de Centro y hace referencia básicamente a dos tipos de concreciones, relacionadas con

a) Los componentes curriculares:

— Objetivos por etapas y áreas.

— Organización de contenidos.

— Aspectos metodológicos.

— Pautas para la organización del espacio y del tiempo, materiales.

— Criterios de evaluación.

— Recursos necesarios.

b) La organización pedagógica del Centro escolar:

— Organización espacio-temporal.

— Equipos de ciclo y nivel.

— Seminarios didácticos.

— Organos de coordinación pedagógica.

Según Hernández y Sancho (1989):

> *La conversión del currículo oficial en currículo de Centro, incluso de asignatura, tal como está organizada actualmente la enseñanza secundaria, requiere un importante proceso de toma de decisiones, que tendrá como resultado la configuración real del currículo y su experimentación por alumnos y profesores"* (pág 34).

Asumir esta perspectiva implica romper con la enseñanza estandarizada, superar la "tiranía" del libro de texto y, sobre todo, revisar y transformar las teorías del profesorado, porque no ha de olvidarse que la elección entre la opción "A" y la opción "B", descritas al principio de este capítulo, no depende sólo de la política curricular, sino también de la mentalidad del profesorado.

Los nuevos diseños curriculares que propone la actual reforma educativa exigen colectivos de docentes dispuestos/as a adaptar y desarrollar los programas e intenciones educativas generales a las peculiaridades y necesidades de los Centros. Ya ha quedado atrás la época de los paquetes curriculares prefabricados. El profesorado necesitará ejercer a partir de ahora un nuevo rol, desafiante y complejo, el del "liderazgo curricular".

> *"La experimentación de un Proyecto Curricular puede partir de una propuesta de tipo individual, pero, para que pueda ponerse en práctica coherentemente y sea relevante para el alumnado, requiere una implicación de otras instancias dentro del Centro docente"* (M. E. C, 1989b: 107).

El protagonismo de los seminarios y equipos docentes en la adaptación del currículo a las características propias

del Centro es ineludible. Es más, la forma en que se haga esta adaptación constituirá la mejor demostración de su funcionamiento real.

> *"Cada departamento ha de especificar qué se puede aportar, desde las asignaturas y profesores adscritos a él, al Proyecto Curricular común; cada departamento es el espacio académico básico para proponer a la comunidad educativa qué tipo de adaptaciones del programa general, dentro de cada área, conviene realizar, a la vista de las prioridades señaladas para ese Centro escolar"* (Zabalza, 1988: 4).

La Dirección ha de crear un entorno organizativo donde el debate sobre asuntos profesionales tenga lugar preferente, donde sea posible contrastar perspectivas diferentes sobre los problemas y emplear una variedad de criterios para su solución. ¿De qué tiempo disponen los/as profesores/as para este debate?, ¿qué tiempo tienen para leer, para preparar materiales, para organizar recursos?, ¿en qué medida buscan un apoyo profesional en sus colegas?, ¿hasta qué punto se preocupan por obtener un *feedback* de su docencia?, ¿constituye el Centro escolar un entorno propicio para la reflexión, el debate y la discusión?...

En definitiva, la reforma curricular emprendida supone nuevas demandas para la organización de los Centros, y estas demandas afectarán de manera decisiva a la Dirección escolar. "Una propuesta curricular abierta, con sucesivos niveles de concreción, exige otorgar a los equipos directivos de los Centros nuevas funciones que les permitan intervenir en el proceso de elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro. El Ministerio de Educación y Ciencia regulará la normativa necesaria para otorgar de manera eficaz estas funciones a los cargos correspondientes" (M. E. C., 1989a: apartado 4, punto 4).

La elaboración, seguimiento y desarrollo del Proyecto Curricular del Centro supone una ocasión excepcional para que la Dirección ponga a prueba su liderazgo pedagógico.

4

La respuesta organizativa: el trabajo en equipo

Una perspectiva profesional del trabajo docente

Naturaleza del trabajo docente

La organización del trabajo en un Centro escolar requiere, en primer lugar, definir el oficio de enseñante, elaborar el perfil profesional del trabajo docente. Pero, como vimos con anterioridad, no es tarea fácil delimitar la responsabilidad profesional en una organización *loosely coupled*. Además, cualquier parcelación que se haga de la actividad del/la docente es siempre discutible y debe ser considerada a efectos analíticos. Gairín (1989), tras considerar como funciones del profesorado la instrucción, la formación y la gestión, señala que "esta simple caracterización realizada sólo a efectos de análisis, no supone hablar de ámbitos desconexos, antes bien íntimamente unidos y constitutivos de una misma realidad" (págs. 152-153).

El/la licenciado/a es experto/a en un campo de conocimientos, pero desde el momento en que se inicia en el ejercicio de la enseñanza se espera de él/ella que sea también experto/a en pedagogía. Sin embargo, este experto en pedagogía no se forma automáticamente al entrar en contacto con un Centro de enseñanza. Puede ocurrir incluso que su desarrollo quede latente durante muchos años, pues la aplicación de una serie de destrezas prácticas de tipo rutinario y no reflexivo pueden ser suficientes para "ejercer" la docencia.

La enseñanza requiere tanto un conocimiento de experto sobre los contenidos de la asignatura como sobre los procedimientos cognitivos mediante los que son adquiridos. El conocimiento de un dominio específico del currículo ha

de verse completado por el conocimiento sobre los procesos de aprendizaje. Los/as alumnos/as se incorporan a los procesos de enseñanza con estilos de aprendizaje, experiencias, recursos y estrategias cognitivas diferentes. Es preciso conocer su estructura de conocimientos, a veces para modificar algunos de los aspectos que dificultan los nuevos aprendizajes y en cualquier caso para tener un punto de referencia del que partir (Hernández y Sancho, 1989).

En general, suelen asignarse al profesorado las siguientes funciones generales (ver Arribas, 1980: 444):

— Programación de la enseñanza.

— Desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

— Evaluación y control del proceso educativo.

— Tutoría y orientación.

— Investigación, innovación y perfeccionamiento.

— Participación en la vida del Centro, en su gestión y organización.

— Relaciones con el entorno.

(En el ANEXO II puede encontrarse una relación más completa de las actividades que conlleva el trabajo docente.)

¿Hasta qué punto es posible responder a las exigencias que se desprenden de la función docente? ¿Es posible un ejercicio profesional de la enseñanza que responda a dicho perfil? Tradicionalmente, la formación permanente se ha dirigido al profesor/a individual, al perfeccionamiento de sus destrezas individuales como vía para mejorar la enseñanza. Los/as enseñantes aprendieron a trabajar de manera individual y ahora realizan su trabajo de manera individual. Han sido formados/as en un conjunto de habilidades relacionadas con la enseñanza a un grupo de alumnos/as en su aula particular; y, sin embargo, el escenario en el que ejercerán tales habilidades abarca un marco de interacción más amplio. De aquí que sea preciso "ampliar" (Hoyle, 1986) también su profesionalidad mediante la incorporación de un nuevo rol como asesor-experto en cuestiones de enseñanza relacionadas con su especialidad nivel, materia, apoyo psico-pedagógico, etc., y ejercer un "liderazgo curricular" entre sus colegas en un entorno organizacional.

Aunque la formación inicial o los sistemas de selección del profesorado son temas esenciales, sin embargo, si tenemos en cuenta la progresiva desaceleración en la contratación de nuevos/as docentes y la media de edad relativamente baja de los que actualmente están en ejercicio, podemos decir sin temor a equivocarnos que la mejora de la enseñanza sólo será posible si las reformas afectan directamente a este último colectivo.

Este nuevo perfil profesional debe basarse en adecuadas estructuras organizativas, exige un contexto apropiado para su desarrollo. El crecimiento profesional del/la docente no es un asunto que dependa tanto de sus cualidades personales como de las oportunidades organizativas que permitan el cultivo de dichas cualidades. El entorno organizativo, en cualquier caso, nunca es indiferente, actúa como facilitador o como inhibidor de las potencialidades docentes.

El conocimiento de la materia que se imparte es una condición necesaria, pero no suficiente para asegurar el aprendizaje del/la discente (Hernández y Sancho, 1989). El impacto de la asignatura en la enseñanza depende también

de otros conocimientos de tipo práctico, no académico: teorías psicológicas, habilidades metacognitivas, conocimientos sobre técnicas y métodos de enseñanza, conocimiento del alumnado, etc. Existe, pues, un conocimiento académico, pero lo interesante es saber cómo interacciona con diversos factores para producir ese conocimiento práctico, basado en la acción.

El conocimiento especializado de la materia se adquiere fundamentalmente de manera formal, mientras que el conocimiento pedagógico se obtiene de manera informal. Experiencias del/la enseñante como alumno/a, destrezas adquiridas en la práctica, incorporación de imágenes colectivas, imitación de técnicas de otros/as compañeros/as, etc. van interactuando para formar ese repertorio de rutinas que el profesorado emplea para organizar su enseñanza. De hecho, la investigación muestra una sustancial modificación de las ideas sobre la enseñanza antes y después de la práctica docente, así como notables diferencias, en teorías y prácticas, entre enseñantes noveles y experimentados/as.

De ahí la importancia que tiene acceder a las teorías prácticas del profesorado, teorías que guían su práctica docente, resultantes de una compleja interacción de conocimientos. Indagar en ese conocimiento práctico, en esas teorías personales e imágenes de la enseñanza asumidas acríticamente, es un paso obligado para introducir cualquier innovación importante en la enseñanza y promover el crecimiento profesional del/la docente. El problema es, en definitiva, saber qué tipo de relaciones, de lenguaje y de medios son necesarios para iniciar un proceso de autoanálisis de este conocimiento, a fin de identificar áreas de conocimento y destrezas que requieran un perfeccionamiento.

> *"El problema es ayudar a los profesores a 'ver' lo que ocurre en la vida diaria de sus aulas a fin de reflejarlo. Los círculos de rutina que los ritmos de la vida institucional parecen requerir de forma inevitable hacen que los prácticos reconstruyan cada día según su propia imagen, siendo difícil retroceder y mirar, aun por un solo instante, con los ojos de un extraño... ellos ven lo que quieren ver"* (Rudduck, 1988:206).

El proceso de aprender a enseñar se desarrolla a un nivel "semiconsciente" de ensayo y error y el resultado son modelos de conducta docente no fácilmente accesibles a la conciencia y al análisis crítico, por lo que no es de extrañar la dificultad que supone tratar de hacer explícito y analizable el conocimiento que informa la práctica docente. Sería preciso romper con un concepto instrumental de la enseñanza, desafiar creencias, adoptar una perspectiva histórica para analizar las propias prácticas, las trayectorias personales, las tradiciones de la institución.

> *"Dado el dominio de la racionalidad tecnocrática, los profesores no suelen pensar en su trabajo en términos de intenciones, sino en cómo conseguir medios para lograr fines que se dan por asumidos"* (Gitlin y Smyth, 1989: 68).

Desde una visión integral de la profesionalidad docente, los Centros escolares no son sólo aulas para enseñar, sino ante todo entornos para aprender a enseñar. Es contradictorio pensar en el aula como entorno educativo para el alumnado, si el Centro escolar no lo es para el profesorado. Si las escuelas no permiten que los/as profesores/as aprendan, es dudoso que las escuelas estén organizadas para enseñar.

La complejidad que caracteriza la enseñanza en un Centro contrasta con las escasas oportunidades que tienen los/as docentes de someter a análisis sistemático su actividad. Esta se encuentra marcada por la inmediatez y la intuición, quedando poco sitio para la reflexión y el trabajo colectivo.

Si queremos profesionalizar la escuela, es preciso crear estímulos para trabajar con los demás, para dedicar tiempo y energías a la observación de la enseñanza y a su mejora. A fin de que el profesorado tome conciencia de la necesidad y posibilidad del cambio es también importante que disponga de modelos que imitar, que conozca colegas que ya han llevado con éxito una transformación de su enseñanza.

La enseñanza como reflexión colectiva

Todo/a profesor/a posee una "teoría práctica" que emplea para guiar su enseñanza, de forma que si se quiere modificar ésta es preciso articular de forma consciente aquélla. Transformar la enseñanza depende así de las posibilidades y la capacidad del profesorado para ejercer la reflexión crítica.

Hay que aceptar la realidad de que todos los/as docentes tienen un conjunto de ideas sobre lo que constituye la mejor manera de enseñar en sus circunstancias. Intentar convencerles de que sus ideas no siempre son las mejores y que deben cambiarlas por otras suele ser un ejercicio no sólo infructuoso sino también contraproducente. Un planteamiento más racional intentaría ayudarles "simplemente" a tomar sus decisiones sobre la enseñanza de una manera más consciente y crítica. Una forma de contribuir a ello puede ser crear un entorno de confianza y apertura en el que se vean estimulados a reflexionar y cooperar, a la vez que se sientan respetados profesionalmente.

Las *condiciones indispensables del cambio curricular* son, por una parte, un sentimiento de descontento, malestar, desorientación; pero, por otra, un sentimiento de control sobre la propia realidad.

> *"La profesionalización se refiere no sólo al estatus y la compensación otorgados a los miembros de una ocupación; se relaciona con el grado de control que los miembros de esa ocupación poseen sobre el contenido de su trabajo y con el grado en que la sociedad valora el trabajo de tal ocupación"* (Darling-Hammond, 1985: 205).

Es importante que los/as docentes adquieran una mayor autodirección, que tomen sus decisiones sobre la enseñanza de forma más consciente, que sean capaces de identificar sus propios modelos de enseñanza y ampliar su repertorio profesional adquiriendo nuevos métodos y estrategias docentes. Se trata de ayudar al profesorado a hacer explícitas sus intenciones y a relacionarlas con su práctica, a fin de que recupere progresivamente el sentido de control sobre su trabajo, no el pseudocontrol derivado del aislamiento del/la docente en su aula ni de los sistemas tecnológicos de enseñanza por objetivos, sino el control que proviene de la reflexión sobre su práctica.

Ha de procurarse que los/as enseñantes reconozcan su responsabilidad en los procesos de aprendizaje que se producen en sus aulas, no culpándoles de todos los males del sistema educativo sino facilitándoles los medios para intervenir más eficazmente en su trabajo.

Los/as colegas ejercen una influencia decisiva en la socialización profesional de los/as docentes y esta influencia ocurre en su mayor parte de manera informal. Hasta ahora se ha entendido por liderazgo instruccional aquel que ejerce el/la profesor/a en un aula con sus alumnos/as, sin considerar la posibilidad de que tal liderazgo fuera extendido a sus colegas de profesión.

En estos momentos en que se trata de acabar con la organización del profesorado en unidades autosuficientes incluso donde ésta se ve más reforzada por la configuración del mapa escolar, esto es, en las pequeñas escuelas rurales sería una contradicción mantener sistemas de trabajo individualistas en Centros en los que concurren varios docentes. Por desgracia, la escuela graduada no siempre ha sabido aprovechar la ventaja que supone para la enseñanza el trabajo conjuntado de varios/as docentes.

Si queremos una enseñanza de calidad que no dependa de la abnegación individual de personas excepcionales, necesitamos transformar la cultura profesional del/la docente en una nueva cultura que permita la reflexión colectiva, la discusión permanente de los principios que guían la práctica.

El trabajo en grupo promueve la implicación colectiva en la búsqueda de soluciones, favorece un mayor compromiso con las decisiones tomadas, aumenta la diversidad y con ella el enriquecimiento y la imparcialidad, estimula la participación, evitando sentimientos de manipulación.

Mediante el trabajo en equipo el profesorado puede hacerse más consciente de sus "teorías prácticas" y, de esta forma, modificarlas. El trabajo en grupo puede ayudar a descubrir el conocimiento y los valores que subyacen en las prácticas educativas, al servicio de quién están esos valores, y las contradicciones y conflictos existentes en sus "teorías prácticas" (ver Gitlin y Smyth, 1989).

> *"Si estamos interesados en un cambio sustancial del currículo, necesitamos encontrar estructuras y recursos para ayudar a los profesores a reexaminar sus propósitos, desprendiéndose del sedimento de la socialización y adquiriendo un mayor control de su dirección y metas profesionales"* (Rudduck, 1988: 210).

La autonomía del discente, su capacidad para resolver problemas y dominar situaciones es, sin duda, un objetivo ampliamente aceptado en la enseñanza. Incrementar la capacidad del profesorado para intervenir conscientemente en su propia realidad profesional, ¿no es igualmente una meta deseable?, ¿cómo van a servir las escuelas para educar a niñas/os y jóvenes si obstaculizan el desarrollo de los/as adultos/as que en ellas trabajan?

Equipos Docentes

La característica esencial que define a un grupo de personas implicadas en un mismo Proyecto Educativo es la cooperación. Organización significa cooperación de distintos elementos, actuación conjunta hacia unos mismos objetivos. Cuando en los Centros escolares se habla tanto de coordinación, ¿no será porque no exista una auténtica cooperación y las fuerzas de diferenciación han ganado a las de integración? Evidentemente, dada la complejidad y especialización interna que han adquirido los Centros escolares, se hace necesaria una mínima coordinación; sin embargo, ésta no debe ser utilizada como "remedio" y refuerzo del mantenimiento de esferas de actividad independientes que poco tienen que ver con la auténtica cooperación.

Hablar de cooperación en educación es hablar de enseñanza en equipo, modelo de organización docente que se inicia de forma más o menos sistemática en los EE. UU. hacia 1956. La enseñanza en equipo constituye en realidad

la única forma razonable de trabajar en una institución construida sobre supuestos de enseñanza-aprendizaje. En ella el/la docente se hace responsable junto con otros/as compañeros/as de la enseñanza de un mismo grupo de alumnos/as. La enseñanza en equipo permite potenciar y aprovechar la especialización del profesorado, asignar diferentes niveles de responsabilidad, aplicar variadas formas de agrupamiento escolar, crear oportunidades de promoción, formar enseñantes noveles, etc.

En otros sistemas educativos se habla de "programas extendidos", de "subescuelas", de "miniescuelas", de "organización en niveles", de "unidades de trabajo", o simplemente de "equipos". En todos los casos se trata de establecer unidades menores a la de la escuela total que permitan una estrecha colaboración docente entre el grupo de profesionales que trabajan en ella.

Los individuos necesitan construir dentro de las organizaciones unidades más pequeñas a través de las cuales se forman su idea concreta de la organización. Puede incluso que la organización, globalmente considerada, sea menos importante para los individuos que esas porciones o microambientes con los que se vinculan de manera directa y real (Peiró, 1986: 260). Los equipos y departamentos constituyen el ambiente organizativo inmediato del/la docente en su esfera profesional.

Para Fernández Pérez (1988: 126-127), el hecho de que los/as profesores/as se reúnan en grupos para mejorar su práctica escolar significa una ayuda psico-profesional —les saca de su soledad profesional y personal—, una ayuda técnico-profesional —se contrastan puntos de vista, se comunican ideas, se comparte o construye conjuntamente material didáctico, etc.—, y una posibilidad de mayor solidez científica (al disponer, por ejemplo, de una mayor base de confirmación).

El apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje, la individualización de los métodos y ritmos de enseñanza, la diversificación de opciones curriculares, el perfeccionamiento profesional dentro del propio Centro... son algunas de las nuevas demandas dirigidas al profesorado que hacen cada vez más urgente adoptar algún sistema de trabajo en grupo. Sin embargo, estas demandas y la descripción por numerosos autores de las excelencias del trabajo en equipo no han servido para extender este modelo en la práctica docente.

Existen escasas referencias legislativas a los equipos docentes *en relación a la E. G. B.* Se mencionan en la Nueva Orientación Pedagógica (O. M. de 2 de diciembre de 1970), si bien carecen de una regulación legal concreta. En la Resolución de la Dirección General de la Educación Básica (11-2-1981) encontramos quizás la excepción más significativa al respecto: "Los profesores que impartan la enseñanza en el Ciclo Inicial programarán conjuntamente las actividades educativas... [para los siguientes fines:] coordinación de la metodología, fijación de criterios de evaluación, selección y uso de material didáctico y distribución horaria del trabajo escolar."

Los equipos docentes ponen énfasis en la coordinación horizontal de la enseñanza, agrupan a docentes responsables de la educación de un mismo grupo de alumnas/os y se relacionan con los sistemas de adscripción del profesorado a grupos de docencia y tutoría, niveles y/o especialidades. En Preescolar y Ciclo Inicial, el profesorado rota con el alumnado hasta acabar el ciclo, continuando a veces con él en el Ciclo Medio. El profesorado del Ciclo Medio suele rotar con su grupo de alumnas/os los tres años que éste dura. En la Segunda Etapa se adopta un sistema mixto en el que se tiene en cuenta, ya, la adscripción del profesorado a áreas de aprendizaje. Y es en las Enseñanzas Medias cuando encontramos una especialización del profesorado por materias.

Lorenzo Delgado (1985: 239) destaca el carácter complementario que tienen los equipos respecto a los departamentos, al destacar los aspectos horizontales, centrados en los grupos, generalistas y ejecutivos de la enseñanza; frente a los verticales, centrados en la materia, especializados y de apoyo a la enseñanza que caracterizan a los segundos.

Organización horizontal de la enseñanza

Así pues, los equipos docentes son básicamente de dos tipos:

a) Equipos de ciclo, que tienen como función principal la de unificar criterios metodológicos, de evaluación y de orientación entre los diferentes cursos.

b) Equipos de nivel, cuyas principales funciones consisten en adaptar los contenidos, metodologías y recursos a los grupos específicos, preparar el material didáctico de apoyo, organizar reuniones colectivas con las madres y los padres para informarles de la evolución de la programación y recibir sus sugerencias.

García Hoz (1975: 205) asigna las siguientes funciones a los equipos docentes:

a) Planteamiento de las actividades docentes y orientadoras, de acuerdo con las informaciones de los departamentos.

b) Realización de la enseñanza y orientación de los escolares.

c) Control del proceso educativo total del grupo de escolares y del rendimiento de cada escolar.

Los equipos se encargan de la elaboración, aplicación y revisión de la programación horizontal de la actividad docente, teniendo en cuenta las directrices de los departamentos y el P. C. C. Entre sus funciones específicas destacan las de:

— Diagnóstico de las características del alumnado.

— Adecuación de los objetivos y actividades al tipo concreto de alumnas/os.

— Selección de sistemas de agrupamiento de escolares.

— Coordinación de la metodología del profesorado.

— Cuidado y preparación del material utilizable por los miembros del equipo.

— Unificación de criterios de actuación docente.

— Elaboración del plan de intervención diaria: asegurar la claridad de los objetivos y la relevancia de los temas, establecer un ambiente de aprendizaje, proponer actividades adecuadas a los objetivos, preparar ejemplos para ilustrar modelos y relaciones, realizar comprobaciones informales de la comprensión por parte del alumnado, etc.

— Propuesta de criterios de evaluación específicos del ciclo o nivel, adaptando los criterios marcados por el claustro.

— Preparación de las actividades de recuperación necesarias.

— Realización de actividades de orientación.

— Validación de pautas de observación, pruebas psicotécnicas.

— Estudio y seguimiento de casos individuales.

Los/as profesores/as coordinadores/as de ciclo y nivel tendrán la función de dinamizar los equipos: convocando y animando las reuniones, coordinando sus actividades de programación y evaluación, creando un clima cooperativo, haciendo de puente de comunicación del equipo con los departamentos y con la jefatura de estudios. Esta, junto con los/as coordinadores/as de ciclo, puede constituir un equipo de "coordinación didáctica" (Álvarez *et al.*, 1988: 235).

Departamentos y Seminarios Didácticos

La asignatura como subcultura

El principal elemento estructural en torno al que gira la coordinación de un departamento es la materia o asignatura. En los últimos cursos de la E. G. B. y en la Educación Secundaria, el profesorado, por su titulación o experiencia docente, se adscribe a determinadas áreas o materias curriculares. Estas especialidades, que suelen arrancar de la formación inicial recibida por el profesorado, tienen sus propias tradiciones académicas, formando verdaderas "comunidades epistemológicas" o "subculturas" (Goodson, 1984). Tales tradiciones influyen en la orientación epistemológica del/la docente a la hora de sistematizar y jerarquizar los contenidos, en los recursos metodológicos disponibles y, en general, en la manera de entender el rol docente.

Goodson (1984: 185) distingue tres grandes tradiciones:

"Académica", donde se da gran importancia al conocimiento teórico y abstracto.

"Utilitaria", pone de relieve los conocimientos de tipo práctico y las destrezas básicas.

"Pedagógica", preocupada por una educación activa y centrada en el educando.

Cada tradición tiene su propio estatus, lo que a su vez suele relacionarse con el estatus social del conocimiento al que se refiere; por ejemplo, la tradición "utilitaria" suele gozar de un estatus inferior que la "académica". Las diferencias

de estatus son posibles de identificar en la distribución del horario, los recursos asignados, la menor proporción de profesoras, la importancia de los exámenes, etc. En general, aprobar las asignaturas "académicas" —por ejemplo, matemáticas— es considerado como un criterio de éxito y de capacidad para estudiar.

Parece, pues, que no debe infravalorarse el papel que desempeña la asignatura, no sólo en la organización del conocimiento, sino también en la organización de la enseñanza y del propio Centro escolar. Puede incluso que la asignatura sea el principal punto de referencia a la hora de organizar el trabajo docente. El conocimiento formal impartido por las instituciones escolares es seleccionado y transmitido a través de las asignaturas, el profesorado es identificado por las/os escolares mediante la asignatura que imparte, los horarios se organizan por asignaturas, etc.

La enseñanza está dominada por una organización de los conocimientos de tipo disciplinar, lo que puede deberse a varias razones:

— "*La carga cultural que arrastran docentes y reformadores del currículo.*

— *Las ventajas que esta opción ofrece al enseñante en lo referente a las implicaciones pedagógicas, la planificación de recursos y la organización y control de la clase.*

— *La perspectiva disciplinar también está más cerca de la visión tradicional del papel del/la docente como experto/a o como instructor/a.*

— *Otras: facilita el control educativo desde la Administración, el protagonismo recae sobre la/el docente, presenta un contenido de la realidad fragmentado, adopta una aproximación pedagógica centrada en la función instructiva y reproductiva, su desarrollo se basa sobre todo en abordar información previamente digerida por los libros de texto, etc."*

(Hernández y Sancho, 1989: 80-81)

La asignatura puede informar la práctica docente de varias formas: a través de la estructura lógica del contenido que debe ser enseñado; mediante la tradición académica vinculada a esa asignatura —no sólo se han adquirido contenidos distintos, sino que ello ha tenido lugar en ámbitos institucionales diferentes— y por el propio nivel de conocimientos que se tenga de la asignatura.

La especialización en la materia, derivada de la formación inicial o adquirida posteriormente, es el punto de partida desde el que se constituye un seminario. La materia es el terreno común desde el que se plantean temas, se discuten problemas, se distribuyen recursos. Pero esta preocupación inicial enseguida se amplía a todos aquellos aspectos que repercuten en el trabajo del profesorado: las finalidades de la educación, las técnicas de enseñanza, los sistemas de evaluación, la actividad investigadora, el perfeccionamiento profesional...

Ámbitos de actuación de los Seminarios Didácticos

Aquí hablaremos indistintamente de seminarios y departamentos para referirnos a aquellos equipos de programación, investigación y asesoramiento en torno a un área del plan de estudios o actividades educativas especiales.

Los departamentos ofrecen un marco grupal para desarrollar los aspectos técnicos del trabajo docente, constituyendo la principal unidad organizativa de participación y coordinación técnica del profesorado en un Centro. Se trata de un grupo de profesores/as que, compartiendo una misma área curricular, se organizan para colaborar de forma sistemática en la preparación de la enseñanza y en su propio desarrollo profesional. Siguiendo los conceptos clásicos de organización, podemos definir el seminario como un órgano de apoyo técnico al proceso instructivo dirigido a su coordinación vertical.

Junto a los departamentos específicamente didácticos de áreas o asignaturas pueden existir otros como el de orientación, de infraestructura, organizativos —de biblioteca, de actividades extraescolares, de recursos, etc.—; en estos últimos pueden participar padres, madres y alumnado. En los Centros de Formación Profesional existen Departamentos Generales (de Orientación y de Extensión Cultural), de Prácticas y de Materias (Humanidades, Ciencias, Tecnológico).

En principio, puede decirse que *las tareas del seminario* se relacionan con cada una de las diversas fases que configuran el proceso de enseñanza —diagnóstico inicial, definición de objetivos, selección de contenidos, determinación de estrategias y recursos, actividades, evaluación, recuperación— en su doble aspecto de preparación de la misma y perfeccionamiento del profesorado.

Principales ámbitos de actuación de los Seminarios Didácticos

En términos generales, los seminarios hacen posible:

— Dotar a los programas de enseñanza de unidad y coherencia.
— Utilizar más eficazmente los recursos.
— Evitar duplicaciones y lagunas graves en los contenidos.
— Diversificar los sistemas de agrupamiento del alumnado.
— Desarrollar y aprovechar especializaciones del profesorado.
— Experimentar nuevos sistemas de enseñanza.

— Mejorar las destrezas de organización del aula.

— Formar e integrar en el Centro a docentes noveles.

— Colaborar al progreso profesional docente.

La O. M. de 9-6-1989 (*B. O. E.* 13-6-1989) asigna a los seminarios didácticos de los Centros de Bachillerato las tareas de:

— Promover la investigación educativa y el perfeccionamiento de sus componentes.

— Renovar la metodología didáctica.

— Elaborar criterios comunes para la evaluación:

- Establecer actividades de recuperación para escolares con asignaturas pendientes, así como profundizaciones y refuerzos.
- Organizar y realizar actividades complementarias.
- Realizar las pruebas correspondientes al alumnado libre y pruebas parciales al alumnado con asignaturas pendientes.

En la E. G. B., el desarrollo de los departamentos ha sido escaso, no sólo en lo teórico, sino también, y sobre todo, en lo práctico y legislativo. La primera referencia legislativa aparece en la Nueva Orientación Pedagógica de E. G. B. (*B. O. E.* 8-12-1970), como "pequeñas agrupaciones de especialistas de las distintas áreas", entre cuyas principales funciones se encontrarían:

— El perfeccionamiento científico y didáctico del profesorado adscrito al departamento.

— La renovación y experimentación de nuevas técnicas y medios de enseñanza.

— La elaboración, actualización, revisión y coordinación de los programas del área en todos sus niveles.

— La coordinación de actividades de evaluación dentro del área.

Consideramos que el enfoque prescriptivo que se limita a establecer largas listas de tareas a realizar por un departamento es de dudosa utilidad, pudiendo incluso provocar el desánimo en los equipos que inician su andadura. A continuación haremos una referencia breve a aquellas funciones más importantes que los equipos y los Centros tendrán después que articular y desarrollar: preparación y coordinación de la enseñanza, evaluación del alumnado, perfeccionamiento científico-didáctico docente y dinamización-evaluación interna.

a) Los seminarios asumen la **programación y coordinación de la enseñanza** de la asignatura en sus diferentes fases, recogidas en el cuadro anterior. Básicamente tienen la misión de adaptar y concretar las prescripciones curriculares generales a las necesidades educativas del Centro, para lo cual se necesita partir de un diagnóstico de la realidad que incluya las dimensiones individuales, sociales, formales y materiales del contexto de aprendizaje en el que se ha de desarrollar su labor.

Es tarea del seminario adquirir, seleccionar y elaborar diferentes medios y materiales de enseñanza. Ello incluye establecer criterios para la selección de libros de texto, asesorar la compra de material especializado, etc. Igualmente pueden crearse archivos de documentación pedagógica y científica que serán periódicamente actualizados.

Adaptar los diseños curriculares implica no sólo seleccionar y organizar los contenidos, sino también la metodología de la enseñanza, la cual ha de recibir especial atención, tratando de incrementar el repertorio de técnicas, métodos y estilos de enseñanza entre el profesorado. Es conveniente que los seminarios dispongan de una variedad de programas, recursos y técnicas potencialmente utilizables ante grupos y casos particulares. Tampoco deben olvidarse las actividades complementarias, cuya organización ha de estar vinculada a los objetivos educativos del seminario.

La interdisciplinariedad, exigencia básica de la programación de la enseñanza en cualquier Centro docente, debe ser asumida por cada departamento. Al ser éstos unidades de diferenciación y especialización, podría verse en peligro la globalidad y coordinación de la actividad escolar. Quizás no sea necesario un órgano o equipo específico de coordinación interdisciplinar (ej.: las áreas), pues ésta ha de ser una responsabilidad de todos los departamentos, si bien, para iniciar ciertos procesos, pueden asignarse responsabilidades a determinadas personas. El intercambio entre las/os docentes que imparten diferentes materias a un mismo grupo debe abarcar no sólo el ámbito metodológico y evaluador, sino también el tutorial y el extraescolar.

Un medio importante para aumentar la coordinación educativa entre los distintos departamentos lo constituye el desarrollo de temas transversales. Cada grupo de enseñantes, al incorporar a su especialidad un tema transversal —educación medio-ambiental, educación para el consumo, educación para la salud, educación no-sexista, educación para la paz, etc.—, estrecha su vinculación con los demás equipos, y de esta forma se refuerza en la práctica la identidad y la coherencia del Proyecto Educativo del Centro.

Finalmente, las necesidades de coordinación curricular del departamento pueden ir más allá del Centro, promoviendo una vinculación efectiva con otros niveles educativos.

b) Aunque se trata de una fase más de la programación de la enseñanza, **la evaluación del alumnado** representa una actividad suficientemente importante para dedicarle una atención particular. Sus repercusiones sobre la organización de la enseñanza y sus dimensiones institucionales sitúan a los temas de la evaluación en el centro del debate departamental.

Son de sobra conocidas las tareas que se asignan a los seminarios en relación a este asunto: análisis de los resultados de las evaluaciones, preparación de actividades de recuperación de las/os alumnas/os con evaluaciones o asignaturas pendientes, evaluación de alumnos/as libres, etc. Pero, ¿qué justificación tiene la evaluación del alumnado?

Si la evaluación se plantea como un elemento más del sistema didáctico, parece que el profesorado ha de preguntarse por el sentido pedagógico de la evaluación de los/as escolares. Esto nos plantea de nuevo cuál es el sentido dado al aprendizaje del alumnado en las teorías explícitas e implícitas del profesorado, es decir, qué importancia se concede a la comprensión, a la homogeneidad, a la significatividad subjetiva, a la utilidad, a la autonomía del/la alumno/a, a su desarrollo moral, etc.

Las propuestas de evaluación deben corresponderse con los objetivos y presupuestos psicopedagógicos elegidos previamente y han de servir para saber si los/las alumnos/as aprenden lo que se les pretende enseñar. Éstos han de conocer con claridad los criterios de evaluación, que harán públicos los departamentos.

La evaluación, entendida como sistema de información al docente, tiene dos grandes objetivos (ver Hernández y Sancho, 1989: 153-161):

a) Facilitar apoyo suplementario al aprendizaje del alumnado.

b) Comprobar la validez de las estrategias empleadas.

Ambos objetivos implican dar un nuevo sentido a las deficiencias de las/os escolares detectadas en la evaluación, asumiéndolas como punto de partida para la revisión de los procesos y condiciones de aprendizaje y no como punto de llegada para emitir una sentencia.

Si la evaluación no sirve para informar al docente sobre el nivel de aprendizaje del alumnado y de esta forma tomar decisiones que lleven a una mejora de la enseñanza, habrá perdido su sentido educativo.

Los seminarios suponen una oportunidad para racionalizar los procesos de evaluación escolar. Rodríguez Diéguez (1988), tras comprobar, mediante el análisis de los resultados de varias investigaciones, que los/as enseñantes muestran patrones más o menos estables de evaluación independientemente de las características de los cursos a los que evalúan, propone la sustitución de normas evaluadoras individuales por criterios adoptados en forma grupal: "En principio parece claro que la participación de todos los profesores del departamento en la definición de criterios evaluadores contribuirá a la desaparición de la constancia individual o subjetiva, que puede y debe ser sustituida por una constancia de equipo" (pág. 15). Según este autor, la elaboración de criterios evaluadores por parte del departamento incluye, al menos, tres niveles de determinación:

— La eliminación o atemperamiento de la varianza individual o constancia subjetiva.

— La suavización de las situaciones de discrepancia entre evaluadores distintos.

— El fortalecimiento de una mayor clarificación y definición de objetivos educativos.

La legislación educativa no ha sido del todo ajena a esta problemática. La Resolución de la D. G. E. M. (18-9-1972; punto 4.°, *d* y *e*) incluye entre las tareas del departamento: "De vez en cuando, corrección y calificación de las pruebas propuestas por otro profesor para contrastar los juicios... [y] analizar conjuntamente los resultados de los ejercicios." En el B. O. M. E. C. (18-9-1982, punto 4.°, *c* y *e*) se asigna a los seminarios didácticos las tareas de "determinar de antemano los criterios de calificación de pruebas y ejercicios escritos para evitar la disparidad en la formulación de las cuestiones según los distinos profesores... [y] analizar conjuntamente los resultados de las pruebas y ejercicios de los alumnos a fin de descubrir los errores metodológicos que se pueden haber cometido".

c) Las actividades de experimentación, investigación y **perfeccionamiento científico-didáctico del profesorado** constituyen otra faceta ineludible de los seminarios. En realidad, la diferenciación entre programación de la

enseñanza y formación del profesorado es bastante artificial, sobre todo porque si la programación se hace en equipo, ésta ya es en sí una actividad formativa.

"La formación de los profesores debe partir del equipo que trabaja en un Centro, y debe ser el mismo grupo de profesionales quien a través de la puesta en común y análisis de sus experiencias y resultados descubra la necesidad de reciclarse en aquellos aspectos que más le preocupan desde el punto de vista técnico" (Álvarez, 1984: 42).

Los departamentos son el cauce para introducir la investigación en los Centros y reducir el distanciamiento entre teoría y acción educativa. "La escuela que se perfila para un futuro próximo no puede limitarse a ser un laboratorio de aprendizaje para el alumno, sino que debe empezar por serlo para el profesor" (De la Orden, 1988: 10). Según este autor, los departamentos hacen posible que el Centro pueda llegar a ser un "laboratorio pedagógico" en el que los profesionales de la enseñanza ensayen, intercambien y debatan sus experiencias. Su carácter de foro para el debate, junto con sus proximidad a los problemas cotidianos de las aulas, hacen que sean el marco más apropiado para reflexionar e intervenir colectivamente en la mejora de la propia práctica. Constituyen el ámbito organizativo más adecuado para desarrollar propuestas de investigación en la acción. En principio, los postulados de la investigación en la acción parecen encajar bastante bien en la estructura departamental:

— Investigación centrada en el aula.

— Atención a la resolución de problemas prácticos y a la mejora de la acción docente.

— Fomento de actitudes de búsqueda y reflexión colectiva.

— Planificación, realización y evaluación de la investigación por los propios prácticos.

Como señalan Sarramona y Pont (1988), "en última instancia, cuando la formación haya de traducirse en actuaciones concretas, el departamento hará el puente entre la reflexión fruto de la teoría pedagógica y la aplicación educativa a la realidad del aula escolar" (pág. 6).

Junto a la realización de proyectos de innovación pedagógica, los departamentos pueden realizar otras actividades más puntuales:

— Organización de cursos y sesiones de seminario monográficas en las que se planteen temas de interés colectivo.

— Realización y análisis de estudios de casos.

— Creación de relaciones estables con personas, equipos e instituciones que puedan contribuir a mejorar los procesos de enseñanza e investigación.

— Elaboración conjunta con otros Centros de proyectos de renovación.

— Visitas a otros Centros donde se lleven programas o actividades de especial interés.

— Asistencia a congresos, conocimiento de experiencias en otras ciudades o países, etc.

Sería deseable igualmente que todo seminario, como unidad de perfeccionamiento profesional en el Centro, contase

con algún programa de formación y ayuda a los/as enseñantes noveles e incluso estableciese algún sistema para facilitar la integración del profesorado que con experiencia docente se incorporase al Centro por primera vez.

d) Todo seminario necesita **dedicar una atención permanente a su propia dinamización y evaluación**. Como grupo humano, el seminario, una vez creado, pasa por diferentes etapas de desarrollo —conocimiento, organización cooperación...—, sin que nunca pueda decirse que esté definitivamente constituido (ver Anexo III).

La organización de un seminario ha de caracterizarse por la sencillez y operatividad, tal como se corresponde a su composición y cometidos. Aunque podrían establecerse distintos niveles —jefe/a, secretario/a, profesores/as principales, profesores/as auxiliares...—, abogamos más bien por una estructura simple y predominantemente horizontal, tal como corresponde a un órgano reducido y en el que las relaciones de tipo profesional son dominantes.

Alguien que dinamice y coordine al grupo parece, no obstante, conveniente, alguien capaz de tomar iniciativas y ejercer un liderazgo profesional. En un Centro de E. G. B., el/la coordinador/a de departamento puede ser elegido/a por sus miembros atendiendo a méritos y experiencia en la especialidad. En los Centros de Bachillerato la jefatura del seminario recae sobre el/la catedrático/a de la materia respectiva, y de no existir, en el profesor/a agregado/a de la misma que la dirección designe, oído el seminario. Cuando no hay profesorado se podrá nombrar un/a interino/a, y si hay más de una cátedra, la jefatura recaerá en quien designe la dirección oído el seminario. Si un catedrático o catedrática desempeña un cargo directivo, el/la director/a podrá adscribir como jefe/a de seminario a otra persona.

Sobre este/a coordinador/a o jefe/a de seminario recaen varias funciones (ver Álvarez, 1984: 48-49; Lorenzo Delgado, 1985, y O. M. del 9-6-1989):

— Convoca, preside y modera reuniones, responsabilizándose del cumplimiento del calendario fijado.

— Redacta la programación de principio de curso y la memoria del seminario en conformidad con los acuerdos adoptados por el conjunto de sus componentes y teniendo en cuenta las directrices y criterios emanados del Consejo Escolar y del Claustro.

— Coordina el trabajo individual y colectivo, fomentando un clima de apertura y participación.

— Recoge datos sobre la calidad educativa, los interpreta y transmite los resultados a los demás miembros del equipo para su análisis.

— Actúa como portavoz del grupo y sirve de enlace con otros equipos e instituciones.

Para el mejor cumplimiento de sus funciones se recomienda que el/la coordinador/a del seminario:

— Favorezca la comunicación entre el profesorado y potencie un lenguaje común.

— Tenga en cuenta los distintos ritmos de trabajo de los miembros que lo componen.

— Respete la autonomía docente e investigadora del profesorado.

— Consiga una aceptación consensuada de su rol.

—Asigne tareas y reponsabilidades siguiendo criterios educativos.

— Manifieste en su práctica docente el mismo modelo profesional que defiende ante sus colegas.

La adscripción del profesorado a los seminarios se realiza siguiendo criterios de especialización; pero en la E. G. B., en los ciclos inicial y medio, se pueden tener en cuenta criterios como su afinidad o preferencias. Es conveniente que formen parte de cada departamento docentes de los distintos ciclos a fin de conseguir una auténtica coordinación vertical.

En Centros pequeños puede ser conveniente asociar entre sí departamentos afines formando otros más generales: Matemáticas y Ciencias Naturales, Lengua, Ciencias Sociales... hasta la máxima reducción posible, un departamento de "Ciencias" y otro de "Letras". También podrían crearse departamentos con profesorado de Centros diferentes o permitir, si fuera necesario, que un/a mismo/a docente se adscribiera a más de un departamento.

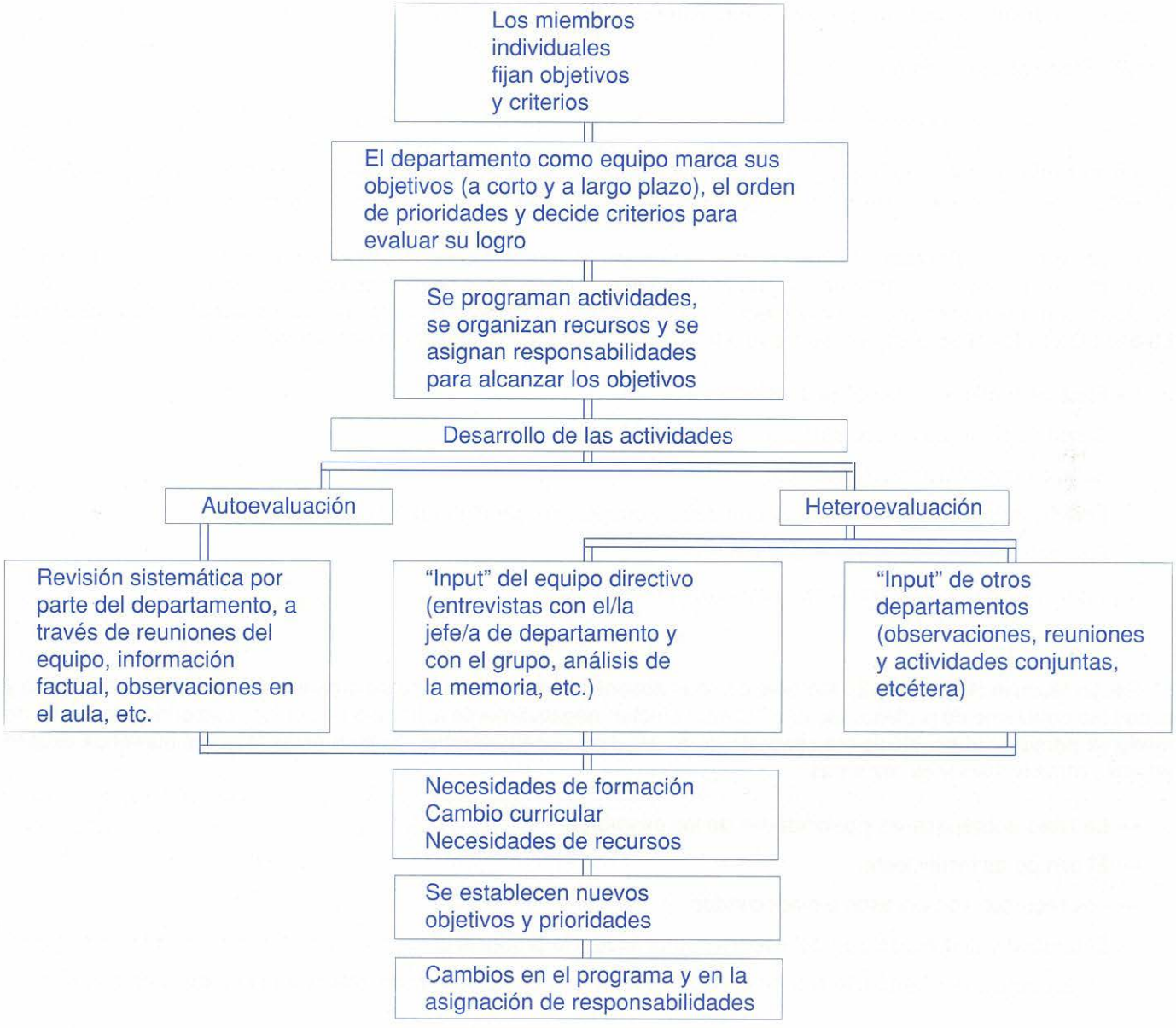
La responsabiidad de dinamizar las relaciones entre departamentos de un mismo Centro recae sobre la jefatura de estudios, pudiéndose establecer además relaciones institucionales con especialistas y departamentos de otros Centros. La dirección también deberá estimular y apoyar las relaciones entre los departamentos y los Centros de Profesores.

Los seminarios han de elaborar, a principios de curso, una programación en la que se incluyan, al menos, objetivos, metodología, distribución temporal de los contenidos, programaciones de las E. A. T. P. adscritas al seminario y sistemas de evaluación y recuperación, con especial referencia a los mínimos exigibles y a los criterios de calificación.

La O. M. de 9-6-1989 (*B. O. E.* 13-6-1989) asigna al Servicio de Inspección Técnica la revisión y el seguimiento de dichas programaciones, el cual enviará a cada seminario "un informe en el que se contengan las observaciones, a la programación que se consideren oportunas" (4.1.*b*). Esta programación, que se incluirá en la programación general anual del Centro, será dada a conocer, no sólo a la Administración, sino también a todos los miembros de la comunidad. Igualmente se elaborará una memoria final en la que se valoren las actividades desarrolladas y los resultados obtenidos, adjuntándose como anexo a la memoria de Centro.

Los seminarios celebrarán reuniones semanales, en las que se levantará acta de los acuerdos tomados, para preparar sus actividades y, al menos una vez al mes, para evaluar el desarrollo de la programación, aplicando en su caso medidas correctoras.

La mejor forma que un departamento tiene de garantizar un funcionamiento dinámico consiste en establecer modelos regulares de autoevaluación y heteroevaluación. En términos generales, un ciclo de evaluación departamental incluiría estas etapas:



Ciclo de evaluación departamental
(Adaptado de Slater, 1988: 98)

Es conveniente utilizar, junto a datos cuantitativos, como calificaciones escolares, nivel de asistencia, faltas de disciplina, etc., otros de tipo cualitativo, obtenidos a partir de diarios, grabaciones de clases, notas tomadas durante las clases, observaciones, entrevistas, etc.

Si la evaluación de la enseñanza tiene como principal fin mejorar la enseñanza, la evaluación de un departamento didáctico no puede desviarse de ese objetivo. El criterio esencial de evaluación de su actividad ha de ser el efecto que ésta tiene sobre la educación de las/os escolares, sin olvidar por ello otros criterios importantes como son la participación y satisfacción de los miembros del seminario o la producción de materiales didácticos e investigaciones.

Diversos factores pueden dificultar el correcto funcionamiento de los departamentos (ver Rotger Amengual, 1984), desde la falta de material —armarios, archivadores, etc.— o de un lugar de reunión propio —con frecuencia se utilizan espacios como el laboratorio o la biblioteca— hasta problemas derivados de relaciones personales insatisfactorias. Lorenzo Delgado (1985: 230), refiriéndose a la E. G. B., destaca los siguientes obstáculos:

— Falta de tradición y de obligatoriedad legal.

— Carencia de tiempo disponible por parte del profesorado.

— Falta de remuneración específica.

— Espíritu independiente y poco dado al trabajo cooperativo de algunos/as docentes.

— Diferentes ideologías entre el profesorado.

— Carencia de medios materiales y espacios necesarios.

— Bajo rango legal.

Según Municio (1982: 10-12), factores como el absentismo laboral, la falta de organización del tiempo no lectivo y el cambio constante de profesorado en el Centro afectan negativamente al trabajo en equipo, pudiendo ser la falta de madurez personal el obstáculo más importante en algunos departamentos. Junto a estos factores humanos existen además otras limitaciones "externas":

— La tarea sobrepasa las posibilidades de los miembros.

— El tiempo es insuficiente.

— Los recursos son escasos o inadecuados.

— El tamaño y la composición del departamento limitan la productividad.

— La estructura del Centro, la tecnología dominante y el entorno son incoherentes con el trabajo en equipo.

Es preciso tener en cuenta, además, numerosos problemas derivados de las micropolíticas o "estrategias mediante las cuales individuos y grupos en los ámbitos organizativos emplean sus recursos de poder e influencia para promover sus intereses" (Hoyle, 1982: 88). Junto a los grupos formalmente constituidos, como son los equipos docentes y los seminarios, existen otros que actúan de manera informal e influyen decisivamente en la definición de las relaciones y

estatus predominante en una organización. Ser profesor o profesora, llevar mucho o poco tiempo en el Centro, pertenecer a una cohorte de edad o proceder de un determinado grupo social pueden determinar en gran medida la forma y los límites de la interacción de una persona en la vida organizativa.

Todos estos obstáculos pueden convertir a los seminarios en meras unidades administrativas o "pequeños claustros" que se limitan a cumplimentar documentos oficiales y a distribuir turnos, asignaturas y grupos de alumnos/as. Si esto fuera así, significaría que el Centro escolar ha desaprovechado su mejor recurso para mejorar la calidad docente. ¿Cómo puede la dirección del Centro crear un entorno favorable al trabajo de los equipos?

El Departamento de Orientación

La función orientadora

Entre las funciones escolares, la orientadora es seguramente la que reclama una más estrecha colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar: profesorado, padres y madres, alumnado, especialistas, entorno social inmediato. La tutoría, como forma particular de orientación, no puede reducirse a la acción de un/a profesor/a sobre un/a alumno/a, es, al igual que la enseñanza, una tarea de equipo.

Aunque orgánica y funcionalmente podemos distinguir entre la estructura docente —equipos y seminarios didácticos— y la estructura orientadora —departamento de orientación y tutoría—, en la práctica educativa, separar ambas dimensiones es tan difícil como separar lo cognitivo de lo afectivo, la enseñanza de la formación. El/la profesor/a-tutor/a no es sino el/la profesor/a que, consciente de su influencia educativa global en el alumnado, se preocupa por su formación integral.

> *"El profesor en el acto mismo de enseñar ya está orientando la actividad intelectual del alumno. Además, el proceso enseñanza-aprendizaje rectamente realizado implica acciones intermitentes de "feedback" o de reorientación del proceso. El profesor en cuanto mero enseñante ya es orientador"* (Sánchez Sánchez, 1980: 38).

De lo anterior no se deriva la eliminación de la figura del tutor/a; al contrario, dada su importancia, debe asignarse la función tutorial a un/a profesor/a determinado/a.

La orientación tampoco es una actividad excepcional realizada en determinados momentos o dirigida a determinados/as alumnos/as. Se trata de un proceso permanente que se inicia desde que el/la alumno/a se matricula en el Centro, sin que esto signifique que no existan ciertos momentos en los que la orientación se intensifique, bien por los cambios evolutivos del discente o por los que derivan de su paso a través de los distintos niveles educativos.

La función orientadora, siendo esencial en todos los niveles del sistema educativo, ha de adaptarse a las características de cada uno de ellos. Si en los niveles básicos adquieren mayor importancia la adquisición de aprendizajes instrumentales y el ambiente familiar, la orientación académica y profesional se hacen imprescindibles en los niveles en los que aumenta la diversidad y opcionalidad del currículo.

La orientación ha de abarcar los diferentes dominios de la realidad discente —personal, escolar y profesional— en distintos niveles educativos —individual, de aula, de curso, de Centro, de zona o comarca—. Ello implica establecer una amplia red de relaciones entre el alumnado, el profesorado, las familias, el Equipo Directivo, los especialistas —psicopedagogo, logopeda, asistente social, médico— y las instituciones externas.

El Departamento de Orientación en la estructura del Centro Escolar

Como cualquier otro departamento, el de orientación asume *funciones* de diagnóstico, documentación, asesoramiento, seguimiento de experiencias, investigación, etc., eso sí, centradas en los problemas y necesidades derivadas de la actividad orientadora. Es el órgano de formación e investigación en la función tutorial.

Con frecuencia, sus funciones diagnósticas y orientadoras —en el ámbito personal, escolar y profesional— han sido consideradas en su actuación directa con las/os alumnas/os. Sin embargo, si tenemos en cuenta que la orientación requiere una acción global y que la acción orientadora directa con los/as alumnos/as, salvo en casos especiales, le suele

corresponder al tutor/a, las relaciones que se establezcan entre el departamento de orientación con los/as tutores/as y con el Centro en su conjunto adquieren una mayor relevancia.

En este sentido, cabe resaltar *la aportación del departamento de orientación:*

— Al Proyecto Educativo y Curricular de Centro, reforzando las metas formativas, la concepción unitaria del aprendizaje y la adaptación a las necesidades de los/as alumnos/as.

— A la individualización de la enseñanza, asesorando la realización de adaptaciones curriculares y programas de desarrollo individual, con particular atención a alumnos/as con necesidades educativas especiales.

— A la coordinación de la labor educativa de las/os tutoras/es, así como la del profesorado de apoyo y del profesorado de aula de educación especial.

— Al diagnóstico, evaluación y recuperación del alumnado, integrando la actuación de diversos especialistas y, en especial, la del equipo psicopedagógico del sector en el Centro. Igualmente debe asesorar al profesorado en la utilización de instrumentos de diagnóstico: técnicas de observación, confección de escalas y cuestionarios, empleo de pruebas psicométricas, realización de entrevistas, sociogramas, etc.

— A la continuidad de la labor educativa, asegurando la conexión con otros Centros de la zona de diferente nivel a fin de facilitar la transición de los alumnos/as de un Centro a otro.

— A la formación psicopedagógica del profesorado, a través de seminarios, mesas redondas, estudios de casos, etc., en relación a diversos temas: problemas de aprendizaje, técnicas de estudio, técnicas de dinámica de grupos, técnicas de enseñanza cooperativa, psicología del niño y del adolescente, el dominio afectivo, la convivencia escolar, la educación sexual, legislación sobre tutoría, etc.

La *planificación de las actividades de orientación del Centro* incluirá aspectos como (Sánchez Sánchez, 1980: 47):

— La normalización de los documentos referidos a la recogida, organización y utilización de la información sobre el alumnado.

— La elaboración del calendario de sesiones de evaluación y, en general, de las actividades de orientación, distribuyéndolas a lo largo del curso: unas, al principio —confección del plan, información a las familias, diagnóstico—; otras, al final —información y consejo orientador—; otras, durante el mismo —entrevistas a padres, madres y alumnos/as, etc.—.

— La formación en técnicas de trabajo intelectual.

— El establecimiento de criterios generales sobre el modo de llevar a cabo las recuperaciones y lo referente a trabajos para casa.

— La confección y selección de pruebas adaptadas al Centro.

— La preparación de reuniones colectivas con grupos de padres y madres y de alumnos/as.

— La orientación profesional, informando a alumnos/as y padres y madres de las alternativas que existen al terminar un nivel, asesorando sobre sus exigencias y posibilidades reales y formulando un consejo orientador. Para ello,

habrán de tenerse en cuenta aspectos tales como el rendimiento escolar, el nivel de inteligencia, las aptitudes especiales, los intereses, la personalidad...

— La organización de la educación sexual, que incluya los aspectos fisiológicos, afectivos, comunicativos y sociales de la sexualidad, en estrecha colaboración con el profesorado y las madres y padres.

— El asesoramiento de las actividades extraescolares comunes a todos o a varios grupos de alumnos/as.

— La evaluación del programa de orientación.

Además del programa general del Centro, es preciso confeccionar un programa de orientación válido para cada grupo-clase, estableciendo objetivos por niveles, determinando áreas de exploración diagnóstica, seleccionando instrumentos y pruebas para la exploración, preparando las entrevistas individuales con las/os alumnas/os, etc.

Por su repercusión en la organización del Centro y su relevancia educativa, destacamos aquí su función de *formación, asesoramiento y coordinación de la actividad tutorial.* Aunque la tutoría es ciertamente sólo una parte de la función orientadora, es su parte esencial:

> *"La tutoría aparece como la participación en la orientación del alumno que un profesor puede realizar desde su puesto precisamente de profesor"* (Sánchez Sánchez, 1980: 43).

Uno de los principales obstáculos que impiden el correcto desarrollo de la actividad tutorial es la falta de formación y apoyo técnico. El departamento de orientación, órgano de apoyo a la función tutorial del profesorado, tiene la responsabilidad de conseguir la implantación efectiva de un sistema tutorial en el Centro, de crear un equipo de tutores/as.

Todo departamento de orientación debe elaborar un plan de acción tutorial donde figuren las principales actuaciones del/a tutor/a por niveles: con los/as alumnos/as individuales y como grupo, con el profesorado, con los padres y las madres y con el Equipo Directivo (ver ANEXO IV).

Así pues, el horario del tutor/a deberá repartirse entre la atención al alumnado, la colaboración con las/os docentes de su grupo, la relación con las madres y padres y el trabajo con el departamento de orientación. En determinados momentos y niveles de la enseñanza, puede ser necesario dedicar, dentro del horario lectivo, sesiones periódicas de tutoría grupal.

En general, puede decirse que el departamento de orientación estará formado por las/os tutoras/es, más el personal especializado existente de forma fija o itinerante. Aunque existen varias *modalidades organizativas* dependiendo del modelo teórico, la disposición de recursos y la propia configuración del mapa escolar, habría que tender a la creación de un equipo orientador permanente, donde al menos un/a orientador/a especializado/a con formación psicopedagógica y experiencia docente tenga presencia habitual en el Centro.

En caso de no existir este/a orientador/a, el departamento estará formado por los coordinadores/as de tutores/as y los profesores/as-tutores/as, coordinados a su vez por la jefatura de estudios. Junto al orientador/a y a los/as

tutores/as, se integrarán en él igualmente, cuando existan, los especialistas en dificultades de aprendizaje, logopedas, asistentes sociales, profesorado de apoyo a la integración, etc.

En los Ciclos Inicial y Medio de E. G. B. la función tutorial recae en el/la profesor/a encargado/a de cada grupo y en el Ciclo Superior la dirección designará, oído el claustro, al profesorado correspondiente razonando y dejando constancia de su decisión. Por otra parte, en los Centros de Enseñanza Media, la dirección designa, a propuesta de la jefatura de estudios, a un/a profesor/a entre aquellos/as que impartan una materia común al alumnado del grupo, considerando los criterios que el claustro proponga. El resto del profesorado, a excepción de los miembros del Equipo Directivo, también podrán ser nombrados tutores/as de grupos específicos de alumnos/as necesitados/as de una atención especial o bien tutores/as de apoyo al departamento de orientación.

A la hora de asignar tutores/as a los grupos de alumnos/as deben primar los criterios pedagógicos: perfil del tutor/a, características del grupo, objetivos a conseguir, tareas fijadas. Su asignación no debería imponerse a ninguna de las partes implicadas, pudiéndose consultar sus preferencias.

Como señalan Román y Pastor (1979), es preciso también disponer de un local —para reunirse, guardar el material, realizar entrevistas— y de un material psico-pedagógico adecuado —informes psicológicos, tests, material de reeducación, expedientes académicos, etc.—.

El ejercicio de la acción tutorial requiere unas determinadas *condiciones organizativas.* Muchos proyectos de orientación no llegan a realizarse por no encontrar un lugar apropiado en la estructura del Centro.

El carácter global de la orientación demanda que el equipo orientador se inserte en el funcionamiento pedagógico general del Centro. Con frecuencia se piensa que el departamento de orientación es un "añadido" a la estructura del Centro escolar, un "lugar de reparaciones" al que se acude esporádicamente para "casos especiales", cuando en realidad se trata de una exigencia de la calidad de enseñanza.

El Equipo Directivo debe dar un apoyo decidido al departamento de orientación y contribuir a que se integre en la estructura organizativa del Centro, reforzando sus funciones de tipo "cooperativo" con el resto del profesorado y equipos docentes, sin que ello lleve a eliminar sus funciones "exclusivas" (Asensi, 1978).

No se trata de restar importancia o tiempo de dedicación a la enseñanza para dársela a la orientación, sino de conseguir integrar ambas dimensiones, incorporando las metas y actividades tutoriales al trabajo curricular habitual. En este sentido sería conveniente que la/el responsable del departamento de orientación participase en algunas de las reuniones convocadas por los seminarios y equipos docentes, en especial cuando se traten asuntos como: criterios de agrupamiento, observación del alumnado, confección de pruebas exploratorias de niveles, técnicas de estudio, métodos didácticos, estrategias de comunicación, preparación de actividades de recuperación, actividades extraescolares, elaboración de informes sobre rendimiento... De esta forma la orientación tendría como base fundamental el currículo del Centro. Su articulación se refleja en este cuadro:

La articulación de la orientación con el currículo

La implantación del departamento de orientación debe hacerse gradualmente, ya que las organizaciones escolares suelen ser remisas a la introducción en ellas de nuevos especialistas de forma permanente. Además, un plan de orientación puede chocar con el estilo docente dominante en el Centro.

> *"Es indudable que no se puede pensar en una estructura máxima desde el primer momento, sino que habrá un proceso gradual de puesta en funcionamiento de los servicios de orientación en el Centro, que vendrá determinado tanto por la implantación real de la orientación como por el proceso de desarrollo que hayan alcanzado las estructuras organizativas del Centro"* (Gairin, 1985: 52).

En los cursos 1987/88 y 1988/89 se inició un Plan de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en Centros de Enseñanza Media y E. G. B. respectivamente, dirigido a incorporar las funciones y servicios de orientación a la organización interna de los Centros.

El papel asignado a la orientación, así como el modelo elegido, deberían ser hechos explícitos en el Proyecto Educativo de Centro. Además, la programación general anual debe reflejar el proyecto orientador en un plan de acción

tutorial, elaborado por la jefatura de estudios y el departamento de orientación en colaboración con el claustro. Este plan de acción tutorial deberá ser conocido por el alumnado, padres y madres.

El trabajo en equipo: Posibilidades y estrategias

Ante la falta de una normativa específica en E. G. B. que hace voluntaria la pertenencia a equipos y departamentos, la atmósfera socioemocional y la capacidad motivadora del/la líder se convierten en elementos decisivos. Por otra parte, la obligatoriedad que tiene la pertenencia a un seminario en B. U. P. tampoco es garantía de su correcto funcionamiento. La habilidad para iniciar y mantener procesos de trabajo en equipo es esencial a la función directiva.

Trabajar en equipo implica procesos complejos de aprendizaje e interacción que pueden verse en peligro si no concurren circunstancias favorables. Un grupo no se crea por mandato legislativo ni por la simple asignación de tareas y recursos; es preciso establecer una dinámica de trabajo en equipo, utilizar técnicas de grupo adecuadas, construir una atmósfera participativa, crear, en definitiva, un entorno adecuado. El entorno inmediato de los equipos docentes lo constituye el propio Centro, y el mediato, la política educativa en materia de desarrollo profesional.

Aunque equipos y seminarios son las unidades técnicas de una organización profesional, en ellos se entrelazan de manera compleja lo profesional y lo socioafectivo, pudiéndose incluso afirmar que son ámbitos donde se establecen relaciones humanas mediatizadas por cuestiones técnico-profesionales. La existencia de unas *buenas relaciones interpersonales* son requisito de cualquier actividad de grupo, por lo que la dirección y los/as coordinadores/as de seminarios y equipos deben interesarse por los/as enseñantes también como personas.

Álvarez (1984: 46-47) destaca como importantes las siguientes actitudes entre los miembros de un seminario:

— Capacidad de diálogo y comunicación.

— Capacidad de autocrítica.

— Capacidad de rectificar.

— Capacidad de aprender de los demás.

— Capacidad de aceptar y ejecutar las decisiones de la mayoría y los acuerdos comunes.

Es importante que el/la docente se sienta miembro de un equipo en el que pueda encontrar un apoyo constante. Si la calidad profesional de una organización escolar se relaciona con las oportunidades que brinda a los/as profesores/as para aprender de sus compañeros/as, la dirección debe propiciar que aquéllos/as establezcan entre sí relaciones profesionales, que vean en los/as colegas un estímulo y un apoyo continuo a su perfeccionamiento. El trabajo de los departamentos se verá facilitado en aquellos Centros en los que es habitual trabajar en equipo.

La calidad de las relaciones entre el profesorado de un Centro es, pues, un factor decisivo para crear un adecuado clima de trabajo en equipo, sin que ello nos haga olvidar que la confianza y la participación no son suficientes en sí mismas, sino que han de servir además para encontrar soluciones a los problemas planteados en la docencia. Se trata una vez más del difícil equilibrio entre las necesidades del individuo y las necesidades de la escuela como organización.

Además de perseguir la cohesión interna de los equipos, es preciso incardinarlos en la totalidad de la organización, conseguir que se integren en la estructura existente, *articular sus relaciones con el resto de órganos del Centro.*

> *"Será muy difícil que un departamento aislado emprenda tareas de investigación y formación al margen del resto de la institución escolar. Quizá en algunos casos haya que iniciar de este modo, pero llegará un momento en que la aplicabilidad de las acciones educativas precisará de la corresponsabilidad de los restantes profesores y departamentos; de ahí que tenga pleno sentido la consideración del Centro en su conjunto como el marco de acción formativa"* (Sarramona y Pont, 1988: 8).

Los Centros escolares están formados por personas y grupos que mantienen actitudes, valores y percepciones diferentes, las cuales pueden entrar en conflicto. A la dirección le corresponde velar no sólo por el adecuado funcionamiento interno de los grupos, sino también por hacer compatibles las diferentes demandas que de ellos derivan.

El programa de todo Equipo Directivo debería tener entre sus objetivos crear un espacio propio de actuación para los departamentos y equipos docentes. Esto implicaría brindarles un apoyo decidido, respaldar sus iniciativas, delegarles funciones en materia curricular, fomentar adecuadas relaciones entre ellos y el resto de los órganos del Centro, en especial el consejo escolar, órgano que debería ser continuamente asesorado por los departamentos en todo aquello que se refiera a la enseñanza.

En general, la dirección de un Centro ha de asumir, entre sus obligaciones, la de **mejorar la variedad y la calidad del puesto de trabajo docente.** Para ello, habrá de tender a: hacer del trabajo docente una tarea cada vez más compartida; facilitar la realización de actividades que permitan aprovechar las especialidades de los/as enseñantes; ofrecer posibilidades para elegir y para asumir tareas de manera voluntaria; incrementar la variedad de tareas realizables —enseñanza en equipo, formación de grupos de evaluación y supervisión, visitas a Centros, talleres didácticos, charlas, seminarios...—; implantar sistemas flexibles de organización del horario y recursos adaptables a las necesidades de las personas y a las exigencias del trabajo, etc.

Desde esta perspectiva, Evans (1989: 14) considera que es posible incrementar la calidad del trabajo docente en los Centros:

- — Aumentando el control del profesorado sobre el presupuesto, el currículo, el horario, la distribución del espacio, etc.
- — Dando oportunidades a los/as docentes para plantear y desarrollar nuevos modelos de enseñanza y de estructuras organizativas.
- — Fomentando y permitiendo que el profesorado exija una mayor responsabilidad a sus compañeros/as en relación a los problemas de rendimiento.
- — Limitando las exigencias de rendimiento impuestas externamente e incrementando el papel del profesorado en la determinación de los resultados que deben ser evaluados.

Si aceptamos que las esferas de control han de estar próximas a las de ejecución, parece lógico atribuir a la dirección un papel en la evaluación de la práctica docente, hecho habitual en otros sistemas educativos. No obstante, tal cometido

plantea un importante dilema que habrá que resolver: ¿evaluación como ejercicio de control de la enseñanza o evaluación como asesoramiento y mejora de los procesos docentes? El profesorado sabe muy bien cuándo se coopera con él para mejorar la enseñanza y cuándo se le está "evaluando". De la capacidad para distinguir entre ambas prácticas puede depender el éxito de cualquier iniciativa evaluadora en una organización profesional. Aunque guarden relación entre sí, se pueden distinguir **diferentes tipos de responsabilidad docente:**

— *Responsabilidad moral* ante los clientes o personas que se benefician directamente del servicio educativo.

— *Responsabilidad contractual* ante el empleador, cuya finalidad es informar a los distintos sectores políticos y sociales, y que puede afectar la promoción del profesorado y la distribución de recursos a los Centros.

— *Responsabilidad profesional,* ante los colegas, ejercida en la práctica habitual de la actividad docente y dirigida al desarrollo profesional de los individuos y de los equipos.

En lo referente a las estructuras técnicas, consideramos que los sistemas de evaluación y asesoramiento horizontal han de ser los dominantes si se quiere mejorar la profesionalidad de la enseñanza. *Clinical supervision, appraisal, coaching,* son expresiones referidas a diferentes modelos de evaluación formativa, cada vez más extendidos en otros países, que tienen en común la búsqueda de unas relaciones de colaboración con los/as profesores/as para ayudarles a dar sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje, creando hábitos, instrumentos y espacios de reflexión sobre la propia práctica. Dichos modelos surgen como una alternativa a los modos tradicionales de evaluación, caracterizados por contextos autoritarios, jerárquicos y burocráticos. Inspirados por la amplia corriente de la enseñanza en equipo, los procedimientos de evaluación horizontal constituyen un intento de llegar a un análisis más sistemático de los procesos docentes sin lesionar los derechos ni la autonomía del profesorado. Tratan de fomentar las relaciones simétricas entre todos/as aquellos/as que participan en la evaluación basándose en los principios de reciprocidad y no jerárquicos, y con una finalidad de mejora del ejercicio docente.

Los/as enseñantes necesitan *feedback* de sus colegas para ejercer adecuadamente su trabajo y, sin embargo, una actitud ambivalente de autoestima y desconfianza hace que este *feedback* sea raro y esporádico, no sistemático. Conseguir sistemas cooperativos e interactivos que permitan valorar la calidad del trabajo docente sin dejar de ser profesionales es hoy la mejor contribución que puede hacerse al prestigio del trabajo en equipo. No es suficiente medir el progreso del alumnado; aunque ésta sea la finalidad última, se necesita entrar en el diagnóstico de los procesos que pretenden ser mejorados, tener información directa de las estrategias docentes y de su influencia sobre el aprendizaje. (En el ANEXO II puede encontrarse una pauta para evaluar estos procesos.)

La evaluación formativa debería estar desligada de los sistemas de promoción administrativa, y los miembros del Equipo Directivo, los/as jefes/as de seminario y demás colegas podrían llegar a tener una presencia habitual en las aulas como auxiliares pedagógicos del/la docente:

— Observando y corrigiendo los trabajos que realiza el alumnado.

— Trabajando con pequeños grupos.

— Recabando información del alumnado útil para el/la docente.

— Tomando parte activa y desempeñando diferentes funciones en el desarrollo de las clases.

— Evaluando el trabajo del profesorado.

— Asesorando a las/os compañeras/os cuando se presenten dificultades.

Esta evaluación, entendida no como una forma de ejercicio de autoridad, sino como una actividad cooperativa y de apoyo profesional, contribuiría a:

— Establecer un vocabulario común sobre la enseñanza.

— Aumentar la cooperación y el diálogo profesional.

— Mejorar la enseñanza partiendo de datos objetivos y dentro de un clima de confianza.

— Introducir nuevas metodologías de enseñanza.

— Comunicar y extender innovaciones educativas de unos/as enseñantes a otros/as.

— Adquirir destrezas de análisis y evaluación de las propias decisiones de enseñanza, creando hábitos de reflexión y perfeccionamiento de la práctica.

— Desarrollar habilidades de comunicación interpersonal, de planificación y de resolución de problemas.

— Estimular destrezas de investigación: observación, recogida, análisis y valoración de datos.

Lo ideal sería que tales **sistemas de evaluación-formación** de la práctica docente, ejercidos por la dirección u otros/as compañeros/as, lleguen a formar parte de la cultura profesional de la organización. La dirección necesitará contar con una formación y unos recursos apropiados: conocimiento de metodologías de enseñanza; habilidades en entrevistas, observación, recogida y análisis de datos; habilidades para las relaciones de tipo cooperativo; tiempo para realizar las entrevistas, observaciones, análisis, propuesta de mejoras, seguimiento; acceso a especialistas y a fuentes documentales, y una gran responsabilidad y coherencia, pues los/as docentes suelen estar muy atentos/as a la actuación de la dirección y, en general, son muy críticos/as con los/as compañeros/as que desempeñan funciones de responsabilidad.

Los Equipos Directivos habrán de hacer frente a numerosos obstáculos y argumentos que podrán ser utilizados en supuesta defensa de la autonomía, la profesionalidad y la experiencia docente. ¿Qué aceptación puede tener la propuesta de apoyo, observación y asesoramiento que hiciera un miembro del equipo directivo, por ejemplo, especialista en Historia, a un Departamento de Matemáticas? Ciertamente el/a director/a no puede saber de todo, y para enseñar matemáticas hay que saber matemáticas; pero también es cierto que no es preciso ser especialista en matemáticas para tener criterios pedagógicos de valoración. Además, la dirección puede ser ayudada o sustituida en esta labor por el/la jefe/a de departamento u otros colegas. Lo importante es que la dirección potencie esa "comunicación horizontal" (Fernández Pérez, 1988) profesional intra e intercentros.

En cualquier caso, los miembros del Equipo Directivo, junto con otros/as profesores/as como coordinadores/as y jefes/as de seminario, han de ser capaces de **identificar necesidades de formación** empleando para ello una variedad de datos: entrevistas con el profesorado, el alumnado y sus familias; niveles de rendimiento académico; seguimiento del éxito académico/profesional del alumnado egresado, etc.

La dirección no sólo participa en las reuniones de los equipos o en sus clases para enseñar, sino también para aprender. Aprender observando y dialogando con los demás es una técnica válida para todos. Aprendiendo de la experiencia de otros/as docentes, observando sus prácticas y discutiendo sus problemas se amplía su capacidad para asesorar ante nuevas situaciones. También puede beneficiarse observando la práctica de directoras/es de otros Centros.

En este proceso continuo de aprendizaje, la dirección se dará cuenta de que no existe un correcto sistema de enseñanza aplicable a todas las situaciones y que la estrategia útil en una ocasión puede no serlo bajo otras circunstancias. Ha de admitir sus errores, ha de ser flexible, adaptarse al profesorado y a las aulas y adoptar distintos enfoques ante diferentes problemas. Conviene tener en cuenta que toda oferta de ayuda corre el peligro de ser considerada una amenaza a la autoestima y autonomía del individuo, y que descubrir necesidades y problemas sin aportar medios para su solución puede llevar a un mayor desánimo.

Conviene que la dirección conozca diversos modelos de supervisión para responder a la variedad de situaciones que plantea la enseñanza. No ha de tratar de imponer un mismo modelo de funcionamiento para todos los departamentos y equipos, pues hay grandes diferencias entre unos departamentos y otros a nivel de procedimientos, estilos, tradiciones, cohesión entre los miembros, etc. Cada equipo tiene su microcultura.

Las intervenciones de la dirección han de dirigirse, en última instancia, a que los equipos docentes asuman mayor responsabilidad en la dirección y organización de su trabajo, adquiriendo cada vez mayor autonomía. La actividad del Equipo Directivo será negativa si aumenta la dependencia, si trata de imponer su filosofía educativa, si el profesorado adopta sus sugerencias acríticamente y, en definitiva, si éste no actúa de forma más reflexiva. En este sentido, la sumisión puede ser tan nefasta como el rechazo de la gestión directiva.

Otro gran problema al que debe enfrentarse la dirección es la falta de interés por participar que pueden mostrar algunos/as docentes, factor que no debe atribuirse tanto a predisposiciones personales como a experiencias y aprendizajes previos. En cualquier caso, se ha de tener en cuenta que la participación, para que sea real, ha de ser voluntaria; no existe mayor contradicción que el propósito de obligar a participar. Como profesionales, los enseñantes necesitan sentirse respetados en el ejercicio responsable de su trabajo y con autonomía para tomar decisiones. Lo importante es que surja del profesorado la iniciativa, que sean ellas/ellos quienes reclamen este tipo de servicios y ayudas a la dirección.

Una manera de iniciar la implantación de formas estables de trabajo en equipo consiste en potenciar los grupos de carácter temporal y las comisiones formadas por docentes —y, en su caso, madres y padres y alumnas y alumnos— que, de una manera voluntaria, se constituyen para el análisis y realización de tareas específicas.

La dirección también puede buscar apoyo fuera del Centro. La O. M. del 9-6-1989 (punto 4.1.c) señala que "las Direcciones Provinciales, a través de sus servicios de Inspección, estimularán, asesorarán y coordinarán las actividades de los Seminarios o Departamentos de los diferentes Centros y difundirán las experiencias y aportaciones que sean de interés general".

Finalmente, sería deseable que el liderazgo instruccional se extendiese no sólo a los profesionales de la institución, sino también a todas aquellas personas de la Administración educativa local, autonómica y periférica que se relacionan más directamente con ella.

Bibliografía

Bibliografía utilizada

ÁLVAREZ, M. (1984): *Organización y Renovación Escolar.* Ed. Popular, Madrid.

ÁLVAREZ, M., *et al.* (1988): *Organización de la vida escolar.* Consejería de Educación/Dirección General de Educación, Madrid.

ARRIBAS, C. (1980): *Estructuras pedagógico-administrativas de la E. G. B.* Interduc, Madrid.

ASENSI, J. (1978): "Las funciones del tutor y sus relaciones con el Departamento de Orientación en un Centro de E. G. B.". *Bordón*, 222, págs.107-120.

BIDWELL, C. (1965): "The school as a formal organization". En J. F. MARCH (Ed.): *Handbook of Organizations.* Rand-McNally, Chicago, págs. 972-1022.

DARLING-HAMMOND, L. (1985): "Valuing teachers: The making of a profession". *Teachers College Record*, n.° 87, 2, págs. 339-358.

COHEN, M. D., y MARCH, J. G. (1974): *Leadership and Ambiguity: the American College President.* McGraw Hill, New York.

DREEBEN, R. (1988): "The School as a Workplace". En J. OZGA (Ed.): *Schoolwork. Approaches to the labour process of teaching.* Open University Press, Milton Keynes, págs. 21-36 (e. o. 1973).

DUKE, D. L. (1987): *School Leadership and Instructional Improvement.* Random House, New York.

EVANS, R. (1989): "The Faculty in Midcareer: Implications for School Improvement". *Educational Leadership*, n.° 46, 8, págs. 10-15.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988): *La profesionalización del docente.* Escuela Española, Madrid.

GAIRIN, J. (1985): "El Departamento de Orientación desde la perspectiva de la organización escolar". *Educar*, n.° 8, págs. 33-60.

GAIRIN, J. (1987): *Elements i tècniques d'organització. Curs experimental per a directors de centres públics d'EGB.* Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyement, Barcelona.

GAIRIN, J. (1989): "La estructura organizativa en los Centros docentes". En Q. MARTÍN-MORENO (Ed.): *Organizaciones Educativas.* UNED, Madrid, págs. 133-168.

GITLIN, A., y SMYTH, J. (1989): *Teacher Evaluation: Educative Alternatives.* The Falmer Press, London.

GOODSON, I. (1984): "Beyond the subject monolith: subject traditions and sub-cultures". En P. HARLING (Ed.): *New Directions in Educational Leadership.* Falmer Press, Lewes. Reprint in A. WESTOBY (Ed.): *Culture and Power in Educational Organizations.* Open University Press, Milton Keynes, págs. 181-196.

HERNÁNDEZ, F., y SANCHO, J. M. (1989): *Para enseñar no basta con saber la asignatura.* Laia, Barcelona.

HOYLE, E. (1982): "Micropolitics of educational organizations". *Educational Management and Administration*, n.° 10, 2, págs. 87-98.

HOYLE, E. (1986): *The Politics of School Management.* Hodder and Stoughton, London.

LORENZO DELGADO, M. (1985): "El profesor: departamentos y equipos didácticos". En O. SÁENZ (Ed.): *Organización Escolar.* Anaya, Madrid, págs. 224-247.

M. E. C. (1989a): *Diseño Curricular Base. Introducción general.* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

M. E. C. (1989b): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado.* Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

MEYER, J. W., y ROWAN, B. (1978): "The structure of educational organizations". En M. W. MEYER *et al.*: *Environments and Organizations.* Jossey Bass, San Francisco, págs. 78-109.

MUNICIO, P. (1982): "¿Por qué fracasan los departamentos? y Eficacia en los departamentos", *Apuntes de Educación*, núms. 6 y 7, págs. 8-10 y 9-12.

NORTHWEST REGIONAL EDUCATIONAL LABORATORY (1984): *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis.* Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, Oregon.

ORDEN, A. DE LA (1988): "Departamentos e investigación en la escuela". *Apuntes de Educación*, n.° 30, págs. 9-12.

PEIRÓ, J. M. (1986): "Organizaciones y medio ambiente". En F. JIMÉNEZ BURILLO y J. I. ARAGONÉS (Eds.): *Introducción a la psicología ambiental.* Alianza, Madrid, págs. 251-282.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1988): "Departamentos y evaluación", *Apuntes de Educación*, n.° 30, págs. 13-15.

ROMÁN, J. M., y PASTOR, E. (1979): *La tutoría.* CEAC, Barcelona.

ROTGER AMENGUAL, B. (1982): "Direcciones escolares. El director como técnico, como líder y como ejecutivo". *Escuela Española*, Madrid.

ROTGER AMENGUAL, B. (1984): *Los departamentos didácticos. Organización y funcionamiento.* Anaya, Madrid.

RUDDUCK J. (1988): "The Ownership of Change as a Basis for Teachers' Professional Learning". En J. CALDERHEAD (Ed.): *Teachers' Professional Learning.* The Falmer Press, London, págs. 205-222.

SAN FABIÁN, J. L. (1989): "La Reforma de la organización escolar". *Comunidad Educativa*, n.° 172, págs. 14-18.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (1980): "La tutoría". *Escuela Española*, Madrid.

SARRAMONA, J., y PONT, E. (1988): "Departamentos y formación permanente". *Apuntes de Educación*, n.° 30, págs. 6-8.

SIMONS, H. (1987): *Getting to know schools in a democracy. The politics and process of evaluation.* The Falmer Press, London.

SLATER, S. M. (1988): "Whole-School Evaluation and Staff Appraisal in Secondary Schools". En L. BELL (Ed.): *Appraising teachers in schools. A practical guide*. Routledge, London, págs. 85-103.

WEBB, P. C., y LYONS, G. (1982): "The Nature of Managerial Activities in Education". En H. L. GRAY (Ed.): *The Management of Educational Institutions. Theory, Research and Consultancy*. Falmer Press, Lewes, págs. 85-108.

ZABALZA, M. A. (1988): "Departamentos y proyectos curriculares". *Apuntes de Educación*, n.° 30, págs. 2-5.

Bibliografía comentada

ÁLVAREZ, M. (1984): *Organización y Renovación Escolar.* Popular, Madrid.

Este libro incluye diferentes capítulos referidos a la tutoría, los seminarios didácticos, la jefatura de estudios, la dirección por objetivos, la participación de los padres y madres y la evaluación de un Centro docente. En ellos se da una visión general de su problemática organizativa en estrecha conexión con la experiencia práctica del autor. Se incluyen diversas sugerencias para dinamizar la vida pedagógica de un Centro en torno a una idea central: la importancia del trabajo en equipo. Dada la variedad de temas tratados, es de destacar su claridad, sencillez y síntesis expositiva.

ÁLVAREZ, M. (1988): *Organización de la vida escolar.* Consejería de Educación/Dirección General de Educación, Madrid.

Esta obra supone un meritorio esfuerzo de exposición y síntesis de las principales dimensiones organizativas de los Centros escolares no universitarios: su entorno, las estructuras de participación, el Equipo Directivo, la gestión administrativa y económica, los equipos y seminarios, el departamento de orientación, la evaluación del Centro. Es un libro denso en el que los temas destacan por su rigurosa fundamentación legislativa, sin convertirse por ello en un manual de legislación. A pesar de ser una obra colectiva, mantiene un sentido de unidad, en parte gracias a la misma estructura que comparten los capítulos: objetivos, actividades, contenidos y bibliografía.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988): *La profesionalización del docente.* Escuela Española, Madrid.

El autor hace una propuesta abierta y a la vez sistemática para mejorar la profesionalización pedagógica de la enseñanza. Con este fin, plantea un Sistema Integrado de Perfeccionamiento del Profesorado en Ejercicio (S. I. P. P. E.) basado en el perfeccionamiento, la investigación en el aula y el análisis de la propia práctica docente. Sugiere diversas medidas para instrumentalizar dicho modelo, entre las que destaca la confección de un Mapa Permanente de Renovación Educativa (MAPRE) que ayude a la institucionalización de la "comunicación horizontal" entre el profesorado. Además, recoge un conjunto de técnicas e instrumentos utilizables en la investigación en el aula y en el análisis de la práctica escolar, mostrando algunas aplicaciones.

GITLIN, A., y SMYTH, J. (1989): *Teacher Evaluation: Educative Alternatives.* The Falmer Press, London.

En este libro los autores proponen un modelo de supervisión clínica de profesores/as fundamentado en una pedagogía crítica. Dicho modelo se define como una actividad dialógica dirigida a problematizar la enseñanza, confrontar biografía e historia y actuar sobre la propia realidad. Es un sistema de comunicación no distorsionada, una iniciativa que surge de un ambiente de colaboración y no "algo impuesto como consecuencia de un acto administrativo dirigido a obtener algún estándar homogéneo de enseñanza" (pág.103).

ROTGER AMENGUAL, B. (1984): *Los departamentos didácticos. Organización y funcionamiento.* Anaya, Madrid.

Aunque el título se refiere a los departamentos didácticos, se hace en este libro una buena síntesis del funcionamiento general de un Centro escolar. Los departamentos didácticos son considerados en el conjunto de órganos y programaciones que rigen la vida de un Centro. Todo el libro es coherente con el objetivo del autor: brindar una herramienta útil a las/os docentes a la hora de poner en marcha un departamento didáctico en un Centro de E. G. B.

Actividades

Actividades de aplicación

Las actividades que a continuación se proponen están ordenadas siguiendo en su numeración los apartados de la Unidad Temática con los que guardan una mayor relación.

(I)

I.1. Intenta reflejar en un organigrama *la estructura y el funcionamiento actual de tu Centro.*

a) ¿A cuál de los tres modelos sugeridos en el punto I.2 se parece más, al vertical, al funcional o al integrado? ¿Por qué? ¿Estás satisfecho con esa configuración? ¿Qué modificarías?

b) Señala en el organigrama aquellos puntos más problemáticos: relaciones conflictivas entre órganos, relaciones inversas, desviación de la legislación, inexistencia de relaciones...

c) ¿Qué estructuras y actividades de coordinación pedagógica existen en el Centro?

d) ¿Propondrías algún cambio en la estructura de tu Centro? ¿Cuál?

I.2. Una vez elaborado el organigrama completo de tu Centro, realiza *un análisis de su estructura* a partir de las siguientes preguntas (Gairin, 1987:89):

a) ¿Quedan adecuadamente explicitadas las relaciones orgánicas?

b) ¿Se han considerado suficientes elementos para el adecuado cumplimiento de los objetivos propuestos?

c) ¿Se consigue una descentralización idónea y una participación efectiva?

d) ¿Cada puesto de trabajo recibe una cantidad suficiente de tarea y en un grado similar a los de su nivel?

I.3. Señala dos o tres *características que definen la organización del trabajo en tu Centro.* Pon algunos ejemplos que reflejen en la práctica esas características. Suponte en la siguiente situación: como miembro del equipo directivo has de dar información sobre tu Centro escolar a un/a profesor/a que es nuevo/a en él: cómo es, cómo funciona, qué peculiaridades tiene, cuáles son los sistemas de trabajo, etc.

(II)

II.1. ¿Qué significa realmente *la teoría del "loosely coupled"*? ¿Se ve apoyada por tu experiencia del funcionamiento de los Centros escolares? ¿Puedes poner algún ejemplo? ¿Qué dilemas plantea a los equipos directivos escolares dicha teoría? ¿Puedes sugerir algún medio para hacer de los Centros escolares organizaciones más coordinadas internamente?

II.2. *La imagen que el profesorado se forma de los miembros del Equipo Directivo* es muy importante para entender las relaciones que se establecen en el Centro.

A veces se oyen comentarios de este tipo:

"No tiene mucho interés por impartir la enseñanza, más bien huye de ella." "Su trabajo es poco exigente: se conforma con unos mínimos rutinarios, se pasa mucho tiempo conversando con sus amigos sobre asuntos triviales..."

"Su responsabilidad es puramente formal: no ejerce un control y asesoramiento real."

"No entiende los problemas que el profesorado tiene planteados en sus clases. Está muy alejado de todo lo que sea docencia directa."

"No suele ser accesible. Se encierra en su despacho..."

"Es un simple administrador. Procura no crearse problemas con nadie, llevarse bien con todos. Su actitud es defensiva: rehúye todo tipo de conflicto abierto. Carece de un criterio firme y definido sobre lo que debiera ser el funcionamiento del Centro."

"Con frecuencia las clases que imparten los/as directores/as no están debidamente atendidas, ya que son numerosas las veces en que han de interrumpir la clase para atender asuntos de la dirección y por disponer de menos tiempo para preparar sus clases."

a) ¿Qué te parecen estas opiniones? ¿Crees que son frecuentes? ¿Suelen tener alguna justificación?

b) ¿Cómo podrían cambiarse tales opiniones? Sugiere algunas medidas para ello.

c) ¿Conoces las opiniones que de ti tienen profesores y profesoras, el alumnado y sus madres y padres?

(III)

III.1. Se trata de realizar un análisis reflexivo del *programa presentado al Consejo Escolar con motivo de la elección a director/a,* para lo cual sería conveniente disponer de los programas presentados. Se proponen los siguientes pasos a seguir:

a) ¿Qué aportaciones de las que haces en el programa consideras que son más importantes? ¿Por qué?

b) ¿Cuáles son, según tu opinión, las principales debilidades que tiene el programa?

c) ¿Qué lugar ocupan en él las propuestas relacionadas directamente con la mejora de la enseñanza? ¿Qué objetivos, criterios, estrategias, medidas, etc., incluidas en el plan se dirigen a una potenciación de los equipos docentes y/o seminarios? ¿Hay en el proyecto directivo algún apartado o plan referente a los departamentos y equipos docentes? Pon ejemplos.

d) ¿Cómo enfocarías ahora una reestructuración de tu programa? ¿Qué cambios introducirías en él? Describe a grandes rasgos el perfil que darías a un nuevo programa.

III.2. Ejercer el liderazgo pedagógico implica en cierta medida asumir el papel de formador de enseñantes. El/la líder tiene como meta influir en otros/as docentes para mejorar la enseñanza; su acción se dirige directamente hacia personas adultas. De aquí se deduce que este liderazgo requiere preguntarse no sólo sobre las formas de aprendizaje del alumnado, sino también sobre cómo las personas adultas aprenden. Aunque no deben exagerarse las diferencias entre las condiciones que favorecen el aprendizaje de unos respecto a las que favorecen el aprendizaje en otros, a continuación se recogen algunas de las *características que parecen ser especialmente relevantes en el aprendizaje de los/as adultos/as:*

— Se potencian intereses prácticos y motivaciones realistas, relacionados con sus expectativas profesionales, a fin de implicarse activamente en programas de formación y mejora.

— Pueden elegir temas que tienen relación con los problemas que viven en la práctica. Junto a las descripciones teóricas o explicaciones, se les ofrecen prácticas, demostraciones, aplicaciones.

— Se respeta su autonomía y se les da oportunidades para la reflexión.

— Ante la propuesta de nuevos aprendizajes se evita cuestionar su competencia o dedicación, evitando crear situaciones de ansiedad o recelos.

— Ven recompensados sus esfuerzos y se les facilita información sobre su progreso durante el aprendizaje.

— Tienen posibilidades de elegir el programa de formación más adecuado a sus necesidades.

— Se cuenta con ellos/as a la hora de programar, desarrollar y evaluar sus procesos de aprendizaje. Puede establecerse una relación de igual a igual con el formador o formadora.

— Tienen oportunidades para participar activamente y para compartir con los demás sus experiencias.

— Se les brinda oportunidades para aprender en situaciones de aprendizaje informal, buscando soluciones a problemas concretos.

— Se satisfacen sus necesidades de:

- Afiliación: sentimiento de pertenencia a un grupo o equipo.
- Rendimiento: sentimiento de eficacia, de que se realiza algo importante.
- Valoración: sentimiento de que su esfuerzo es valorado por los demás.
- Influencia: sentimiento de que pueden influir en lo que ocurre en su lugar de trabajo.
- Responsabilidad: sentimiento de implicación personal en el proceso de evaluación y sus resultados.

¿En qué medida se dan en tu Centro escolar estas condiciones?

Si no se dan, ¿a qué se debe? ¿Cómo podrían fomentarse?

III.3. Ejercer el liderazgo pedagógico en los Centros escolares es ante todo una forma de *difundir conocimientos y destrezas curriculares entre el profesorado.* Su finalidad debería ser la creación de redes de comunicación

profesional permanente, lo más cercanas posibles al propio puesto de trabajo, donde la/el docente acepte ser a la vez formador de y formado por sus propios colegas. El liderazgo pedagógico busca por su propia naturaleza extenderse cada vez a un mayor número de personas. De aquí que su impacto real vaya a depender no tanto de las excelentes cualidades de unas pocas personas como de la capacidad y actitud general de todos/as los/as docentes. Por desgracia, existen aún muchas dificultades que obstaculizan la difusión de este proceso. ¿Hasta qué punto las siguientes dificultades se reflejan en tu Centro?

— Numerosos conflictos personales y prejuicios entre el profesorado hacen fracasar muchos proyectos de colaboración educativa.

— La idea elevada que se tiene del experto, como el que lo sabe todo, contribuye a rehusar cualquier responsabilidad formadora.

— El tono de superioridad que ciertos/as docentes adoptan por el hecho de ocupar puestos de responsabilidad o por haber asistido a unos cursos de formación.

— Acostumbrados a enseñar a estudiantes, les resulta difícil a las/os docentes hacer sugerencias y recomendaciones a sus propios colegas, dadas las diferentes relaciones.

— El temor a que un fracaso de la actividad formativa se asocie a un fracaso personal.

— La inexistencia de un clima adecuado que ayude a asumir responsabilidades e introducir innovaciones.

— La falta de medios suficientes para organizar en los Centros actividades de formación.

— La carencia de modelos iniciales adecuados que sirvan de referencia e impulsen un movimiento en cascada.

III.4. *a*) **Trabajo individual:** Propón cinco actividades que consideres importantes en el ejercicio del *liderazgo pedagógico.* Si no se te ocurren dichas actividades puedes seleccionar cinco de la "lista de tareas para el ejercicio de la dirección pedagógica" (ANEXO I). Indica las razones por las que has elegido esas actividades y ordénalas por orden de importancia.

b) **Trabajo en grupo:** Compara las actividades que has elegido con las que han propuesto los demás miembros del grupo. ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias? ¿Por qué se han elegido unas y no otras? ¿Qué entiende cada miembro por liderazgo pedagógico? ¿Es posible llegar a un consenso?

(IV)

IV.1. *a*) Se forman diversos grupos de trabajo para que cada uno de ellos elabore una *propuesta sobre la organización de los departamentos didácticos* siguiendo las siguientes pautas:

— Un grupo, que representa a la Dirección del Centro, planifica sus actividades y relaciones con los seminarios, teniendo en cuenta la normativa vigente y las posibilidades reales que se derivan de la organización de un Centro.

— Otro grupo, que representa a los profesores y profesoras de un departamento, diseña un plan óptimo de funcionamiento departamental, atendiendo sobre todo a criterios pedagógicos y científicos.

— Un tercer grupo trata de buscar todas aquellas dificultades y obstáculos que impiden el buen funcionamiento departamental.

b) Una vez que los diferentes grupos han realizado sus propuestas, éstas habrán de ser expuestas y contrastadas en un debate general.

IV.2. Texto para comentar. Seminarios Didácticos:

"La abulia, los conflictos interpersonales, la rutina, la escasa dotación económica, y a veces hasta la carencia de local, el desdibujamiento e incluso 'aplastamiento' de la estructura seminario por otras más fuertes, como la Junta Directiva, Claustro o Consejo Escolar, etc., conforman el síndrome más común de la patología de nuestros seminarios de hoy. Lo que nació como una medida progresista, que trasvasaba el poder omnímodo y solitario de un hombre sabio —el catedrático— a un equipo de profesores constituido en grupo de trabajo, se ha quedado en el intento, a medio camino entre la realidad y el deseo, y por ello resulta especialmente insatisfactorio.

"... creemos que grandes ventajas se derivarían para el funcionamiento de los seminarios y de su acción docente y formativa (incluidos los aspectos de autoformación profesional de los propios docentes) si el cargo de jefe o director de los mismos pudiera hacerse por elección. Introducir este elemento democratizador, sin afectar a la jerarquización inherente a todo equipo profesional, supondría, creemos, un paso gigante en los aspectos didácticos, comparablemente a lo que ha supuesto la creación de los consejos escolares en el ámbito organizativo y en la vida participativa general de los Centros.

"... también podría considerarse la participación de alumnos en los mismos. La representación de, al menos, un alumno por curso (no grupo) o por asignatura puede pensarse que tendría efectos positivos en la realización de las etapas de programación, evaluación, etc. Por último, sería conveniente la creación del cargo de secretario del seminario, encargado no sólo de confeccionar las actas, sino de custodiar el material, organizar la biblioteca, etc., mientras que al jefe o director del seminario le correspondería más un papel de 'animador' del grupo. Pero esta capacidad de liderazgo grupal no puede esperarse mientras se mantenga la situación actual, en la que al grupo seminario le resulta imposible elegir, siendo la imposición burocrática de efecto letal para cualquier hipotético intento de la reforma y/o innovación pedagógica en la estructura y funcionamiento de los seminarios didácticos".

(Comunidad Escolar, 22 de febrero de 1989)

Cuestiones para el comentario del texto:

a) ¿Crees que el texto refleja un sentimiento general entre los/as enseñantes acerca de la situación de los seminarios?

b) ¿Estás de acuerdo con las propuestas que se hacen en el texto: elección del/la jefe/a de seminario, representación del alumnado, cargo de secretario? ¿Cuáles son sus ventajas e inconvenientes?

c) ¿Crees que el diagnóstico que se hace es adecuado? ¿Las propuestas que hace pueden mejorar sensiblemente el funcionamiento de los seminarios didácticos? Si no es así, ¿qué debería hacerse para renovar los seminarios didácticos?

IV.3. A continuación se recogen algunas de las principales *tareas que debe desarrollar un departamento didáctico.* Dichas tareas, sacadas en parte del libro de Rotger Amengual (1984), no siguen necesariamente una secuencia cronológica. Su finalidad es servir de guía para analizar y contrastar las posibilidades con las realidades de los seminarios didácticos. Una posible utilización puede ser ésta:

a) Indicar en pequeños grupos el grado de importancia y el grado de dificultad que reviste cada tarea de la lista. Para ello, todas las personas han de emplear una misma escala, por ejemplo, de 1 a 5. También se podrán añadir observaciones y propuestas a las tareas que se considere oportuno.

b) Una vez valoradas todas las tareas, seleccionar las diez más importantes, las diez menos importantes, las diez más difíciles y las diez menos difíciles. Seleccionar igualmente aquellas observaciones o comentarios más significativos de los realizados.

c) Comparar con los demás grupos los resultados obtenidos.

d) ¿En qué tareas es posible una colaboración entre los seminarios didácticos y el departamento de orientación?

PLANIFICACIÓN GENERAL	**GRADO DE IMPORTANCIA**	**GRADO DE DIFICULTAD**
1. Revisar la memoria del Curso anterior		
2. Elaborar el Plan Anual del Seminario		
3. Establecer criterios para el agrupamiento de alumnos/as		
4. Adscribir al profesorado a los grupos		
5. Confeccionar los horarios de clase		
6. Confeccionar el calendario de reuniones		
7. Coordinar con otros seminarios		
8. Establecer criterios para las actividades de evaluación y recuperacion		
9. Inventariar los recursos del seminario		
10. Analizar las necesidades de recursos		
11. Elaborar criterios para la construcción y utilización del material		
12. Determinar criterios para la elaboración de la Memoria		

PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA **DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN INICIAL** 13. Elaborar pruebas básicas de conocimientos referidos al área o materia		
14. Seleccionar baterías de test para el diagnóstico		
15. Adoptar procedimientos y técnicas para la observación directa de alumnos/as		
16. Analizar las técnicas de estudio empleadas por el alumno en el área		
17. Realizar un estudio sobre el medio próximo del Centro		
DETERMINACIÓN DE OBJETIVOS 18. Determinar los objetivos estableciendo los diferentes niveles de consecución		
19. Determinar el contenido instructivo que debe conocer el alumnado		
20. Establecer las unidades temáticas		
21. Destacar aquellos contenidos que se consideren fundamentales		
22. Analizar las partes del programa cuyo aprendizaje implica mayores dificultades		
23. Proponer centros de interés en torno a los aspectos más relevantes del medio		
24. Elaborar el programa de recuperación y atención a alumnos/as retrasados/as		
DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS 25. Sugerir una variedad de actividades por cada unidad temática		
26. Adoptar los programas a las capacidades e intereses del alumnado		
27. Establecer estrategias de motivación		

28. Seleccionar métodos y técnicas de enseñanza		
29. Preparar el material que va a necesitar el alumnado (fotocopias, libros de consulta, etc.)		
30. Elaborar y aplicar escalas de valoración de libros de texto		
31. Organizar las clases prácticas		
32. Preparar las actividades extraescolares		
EVALUACIÓN 33. Elaborar pruebas y ejercicios para determinar en qué grado el alumnado ha alcanzado los objetivos propuestos		
34. Determinar los criterios de calificación de las pruebas		
35. Corregir conjuntamente las pruebas de los alumnos		
36. Elaborar estadísticas e informes sobre el rendimiento		
37. Elaborar criterios para evaluar objetivos sociales y afectivos		
38. Elaborar escalas para conocer el grado de participación del alumnado		
39. Evaluar los resultados de las actividades de recuperación		
PERFECCIONAMIENTO E INVESTIGACIÓN 40. Elaborar el plan de necesidades de perfeccionamiento		
41. Diseñar proyectos de innovación y experimentación de métodos y procedimientos didácticos		
42. Mejorar la comunicación con el alumnado y los padres y madres		
43. Favorecer la observación mutua de la práctica docente		
44. Informar al profesorado sobre distintos métodos didácticos		
45. Preparar seminarios de actualización y perfeccionamiento		
46. Colaborar con otros grupos o centros en proyectos de investigación		

47. Facilitar la integración de los/las profesores/as que inician la docencia		
AUTOEVALUACIÓN 48. Valorar la coordinación con otros seminarios		
49. Elaborar índices de utilización del material didáctico		
50. Fijar criterios para la evaluación del trabajo del profesorado		
51. Elaborar instrumentos para evaluar al profesorado		
52. Determinar el grado de participación del profesorado en las actividades del seminario		
53. Fijar el sistema de evaluación periódica del seminario		
54. Valorar la Programación Anual del seminario y elaborar la Memoria		

IV.4. *a*) ¿En qué ámbitos de la vida escolar se da una *cooperación entre el profesorado?* ¿En qué ámbitos la cooperación es pequeña o no existe? ¿Qué podría hacerse para promover la cooperación en esos ámbitos?

b) Describe situaciones en las que el profesorado de tu Centro es capaz de trabajar en equipo. ¿Qué circunstancias son las que influyen? ¿Cuáles son los resultados que se obtienen?

c) Describe situaciones en las que el profesorado de tu Centro no es capaz de trabajar en equipo. ¿A qué se debe? ¿Qué circunstancias son las que influyen? ¿Cuáles son los resultados que se obtienen? ¿Cómo podría fomentarse el trabajo en equipo en estos casos?

d) ¿Sería posible iniciar sesiones de *observación y asesoramiento mutuo* entre el profesorado de tu Centro? ¿Cómo? ¿Qué problemas se podrían plantear en su inicio y desarrollo? Sugiere medidas para solucionar los posibles problemas.

IV.5. Análisis de un caso

"En un claustro, una profesora toma la palabra en nombre propio y de otra compañera para plantear una situación problemática relacionada con la disciplina en 7.° curso. A dicho curso acuden un grupo numeroso de niños repetidores conocidos por todos por su conducta inadaptada. Gritos, carcajadas, bromas y juegos en clase, insultos a profesores y a alumnos son algunas de sus conductas habituales. Amenazan continuamente a sus compañeros si no les siguen la corriente, se niegan a realizar las actividades e impiden que otros niños aprovechen el tiempo adecuadamente. El resultado más visible es que todo el grupo de clase obtiene un rendimiento muy bajo.

El claustro escucha atentamente el relato de la profesora, por lo demás, ya de todos conocido. El profesorado de los Ciclos Inicial y Medio se limitan a expresar: '¡Qué suerte que no estamos en el Ciclo Superior!' Los demás profesores no dicen nada, a pesar de que muchos tienen el mismo problema.

El jefe de Estudios dice que 'estas cosas hay que hablarlas antes con el tutor'. Las profesoras manifiestan haberlo hecho varias veces y haber anotado en los partes lo que sucede diariamente. Dichas profesoras proponen reunir a todos los padres de los niños de 7.° curso y explicarles lo que está ocurriendo. Sin embargo, nadie se interesa por elevar esta propuesta a votación.

El director toma la palabra y dice que se trata de un problema personal, que quizás es que no han sabido tratarlos [a los alumnos conflictivos], añadiendo: 'Yo les doy música y no tengo ningún problema con ellos: saben bien con quién lo hacen: con las mujeres."

Cuestiones para el análisis:

a) ¿Cuáles son los principales problemas que plantea el caso anterior?

b) ¿Qué te parece la actuación del director?

c) ¿Qué puede decirse sobre el funcionamiento del Centro, a partir de la situación descrita?

d) ¿Cuál sería, según tu opinión, la respuesta más adecuada del claustro y del Equipo Directivo ante ese tipo de problemas?

IV.6. Cuestiones de autovaloración para coordinadores/as de equipos docentes:

a) ¿Implico a todos los componentes del equipo en la elaboración de la programación?.

b) ¿Los fines y objetivos son discutidos entre todos?

c) ¿Tengo en cuenta las cualidades y méritos de cada uno?

d) ¿Asigno roles y responsabilidades específicos a cada persona?

e) ¿Trato de que todos/as adopten compromisos para llevar adelante los planes propuestos?

f) ¿Me preocupo por conocer experiencias interesantes en otros Centros (a través de la Inspección, responsables de los CEP, etc.)?

g) ¿Trato de aprovechar recursos existentes fuera del Centro (municipales, universitarios, etc.)?

h) ¿Trato de que el programa de trabajo del equipo sea coherente y no un agregado de partes?

i) ¿Transmito al grupo toda la información que me llega como coordinador/a del mismo, facilitando suficiente información antes de las reuniones?

j) ¿Calculo adecuadamente el tiempo y demás recursos necesarios para realizar las actividades?

k) ¿Considero la evaluación como parte integrada en la programación del trabajo de equipo?

Actividades de desarrollo

1. Anota, a lo largo de una semana, en *un diario de dirección,* todas aquellas actividades y contactos que tienes con otras personas y grupos de manera formal o informal durante tu trabajo de dirección: qué personas son, qué temas tratan, qué duración tienen los encuentros, qué importancia tienen esos contactos, cómo pueden mejorarse, etc. Puedes ayudarte de un diario o pauta de registro como la que a continuación se propone, anotando cada actividad en el orden en que ocurre e indicando el tiempo en que empieza y acaba.

PLAN PREVISTO		ASUNTOS NO PREVISTOS			
HORARIO	**ASUNTO**	**HORARIO**	**MODO**	**CON**	**ASUNTO**
8,30-9,00	Despachar con el Jefe de Estudios	9,30-9,45	Visita Charla Teléfono Escrito Lectura Atender	Madre Profesor X Inspector Directora La misma Alumna	Notas Sustitución Visita Horario Informe Herida

Diario de dirección
(Adaptado de Webb y Lyons, 1982):

Una vez realizado el seguimiento de tu actividad, trata de responder a las siguientes preguntas:

a) ¿Qué porcentaje de tiempo has gastado en tareas administrativas, en docencia propia, en tareas de coordinación, en apoyo didáctico...? ¿Te parece adecuada esa distribución?

b) ¿Son razonables las interrupciones que tienes? ¿Cuántas actividades parten de tu iniciativa (están previstas en tu agenda)?

c) ¿Podrías modificar su distribución? ¿Cómo podrías reducir el tiempo dedicado a ciertas tareas y aumentar el dedicado a otras?

2. Confecciona una lista con las diversas **actividades que realiza un miembro del Equipo Directivo** a lo largo de un mes.

a) Desde tu propia experiencia, ¿cuáles consideras que son profesionalmente más valiosas? Considera tanto las actividades "extraordinarias" (cursos de formación, congresos, viajes, etc.) como, y sobre todo, las ordinarias

(intercambios informales con compañeros/as, intercambios con madres y padres, interacción con el alumnado, actividades de equipos o seminarios, reuniones de órganos colegiados, etc.).

b) ¿Cuáles son más gratificantes? ¿Por qué?

c) ¿Cuáles tienen una repercusión clara en la mejora de la enseñanza del Centro? ¿Qué proporción aproximada suponen en el total de actividades?

d) Numerosos estudios realizados sobre la actividad de los/as directivos escolares llegan a similares conclusiones a las que exponen Webb y Lyons (1982) (ver punto 2.2). ¿En qué medida su descripción te recuerda tu propia actividad directiva? ¿A qué crees qué es debido?

3. **Percepciones contrastadas.** Los miembros del Equipo Directivo, al igual que los demás profesores/as, necesitan sistemas de información sobre su actuación:

   a) Actividad individual. Describe cómo es el tipo de dirección que ejerces en tu Centro, tal como es vista por ti: actitudes, estilo, conductas, técnicas, estrategias concretas, etc., referidas a los distintos ámbitos y funciones —representativas, de coordinación, pedagógicas, en los órganos colegiados, ante la presencia de conflictos, cuando hay que introducir alguna innovación, cuando hay que distribuir el trabajo, en las relaciones con los padres y madres, en las relaciones con la Administración, etc.—. Trata de responder en forma de frases breves (por ejemplo, "estoy abierto a nuevas ideas", "tengo muy poco tiempo...", "me preocupan los...", etc.).

   b) Confecciona una escala de valoración añadiendo a cada frase los valores: "Estoy en total desacuerdo", "Estoy algo de acuerdo", "Estoy bastante de acuerdo", "Estoy totalmente de acuerdo".

   c) Pasa esa escala a los profesores y profesoras de tu Centro.

   d) Analiza las coincidencias y discrepancias entre tu percepción y la percepción que tienen de tu gestión.

   e) ¿Existen diferencias a la hora de definir el rol directivo entre profesores y profesoras, grupos de edad, especialidad académica, etc.?

Una variante de esta actividad puede hacerse partiendo no de la conducta autopercibida real, sino de la conducta ideal de un miembro del Equipo Directivo, para lo cual, en el punto *a*), habría de confeccionarse una lista que incluyese las principales características, conocimientos, destrezas y conductas que aquél debe tener, a juicio de las personas que realizan la actividad.

4. **Análisis de la actividad directiva.** A continuación se formulan una serie de cuestiones que pretenden servir para reflexionar sobre la propia realidad directiva, de forma individual primero y de forma colectiva después:

   a) ¿Qué demandas recibe tu trabajo? ¿Qué esperan de ti el profesorado, las madres y padres, el alumnado, tus superiores, personas de fuera de la escuela, etc.? ¿Son compatibles sus demandas? ¿Qué haces en caso de conflicto?

   b) Cuando delegas trabajo en alguien, ¿permites que tome decisiones sobre ello? ¿Puede decidir hacerlo o no hacerlo? ¿Puede decidir qué hacer? ¿Puede decidir cómo hacerlo? De entre todas las tareas que realizas,

¿cuáles podrían y deberían ser desempeñadas por otras personas (jefes/as de departamento, coordinadores/as, etc.)?

c) ¿En qué se basa tu credibilidad dentro de la escuela? ¿Por qué acuden en busca de tu ayuda? ¿Hasta qué punto esta credibilidad se basa en hechos concretos realizados anteriormente por ti? ¿En qué eres experto/a para los demás?

d) ¿Qué problemas y limitaciones te impiden realizar tus planes? (Recursos, legales, limitaciones de equipo técnico, actitudes de otras personas, etc.).

e) Señala diferentes formas y situaciones en las que actualmente ejerces un liderazgo pedagógico en tu Centro.

— ¿Qué aspectos de tu trabajo se relacionan más con ese liderazgo?

— ¿Qué ocasiones tienen los miembros del Equipo Directivo para colaborar con el profesorado en el trabajo didáctico?

— Sugiere ahora algunas formas nuevas en que podrías ejercer este liderazgo.

— ¿Qué obstáculos existen para su desempeño?

— ¿Qué acciones podrían iniciarse para preparar un clima de debate pedagógico en el Centro y la adopción de sistemas de asesoramiento y ayuda didáctica?

5. Cuestionario de autovaloración de la función directiva

a) ¿Cuáles crees que han sido tus principales aportaciones al Centro como miembro del Equipo Directivo?

b) ¿Cuáles consideras que son las principales tareas y responsabilidades desde tu puesto en el Equipo Directivo? ¿Qué aspectos del trabajo contribuyen decisivamente al buen funcionamiento del Centro? ¿Por qué?

c) ¿Qué tareas requerirían más tiempo del que las dedicas actualmente? ¿Qué tareas están menos relacionadas con tus objetivos e intereses?

d) De las tareas que realizas en la Dirección del Centro, ¿cuáles te producen una mayor satisfacción? ¿Qué partes de tu trabajo producen una mayor insatisfacción y cómo podrían modificarse?

e) ¿Has experimentado cambios importantes en tu trabajo directivo durante los últimos meses?

f) Ejercer la función directiva siempre es difícil, pues se espera de ti que seas un árbitro imparcial... ¿Existe en tu Centro alguna persona o grupo que se sientan discriminados en tus actuaciones?

g) ¿Qué capacidades tuyas están siendo desaprovechadas o poco utilizadas? ¿Cómo podría beneficiarse mejor de tus capacidades y experiencia el Centro escolar? ¿En qué facetas podrías hacer una mayor contribución?

h) ¿Qué cambios en la organización del Centro podrían beneficiar tu trabajo? ¿Qué podría hacer para ello el Equipo Directivo, los/as coordinadores/as de equipos, tú mismo, otras personas?

i) ¿Qué aspectos de tu trabajo presentan más problemas en la actualidad? ¿Qué tipo de ayuda y qué necesidades echas en falta?

j) ¿Cuáles son tus principales objetivos para el próximo año? ¿Cómo te gustaría que fuese tu futuro profesional? ¿Qué expectativas tienes?

6. Ejercer el liderazgo pedagógico exige el **conocimiento de técnicas e instrumentos de observación y registro para el análisis de la práctica escolar.** Como técnicas de investigación, su utilización adecuada requiere una descripción amplia y detenida, así como práctica en su aplicación; no obstante, dada su importancia, a nivel introductorio, consultar la breve descripción que de las principales técnicas hace Fernández Pérez (1988: 85-101 y 158-173):

   — Autodescripción diferida.

   — Heterodescripción diferida.

   — Heterodescripción en directo.

   — Grabación audio.

   — Grabación audiovisual.

   — Rastreo de los procesos de pensamiento y de decisión de los/as docentes.

   — Entrevista previa y posterior.

   — Otras: listas, cuestionarios, inventarios, diarios, análisis de documentos, notas de campo, estudio de casos, etc.

7. Si la innovación curricular no puede hacerse al margen del cambio organizativo, la reforma de la enseñanza plantea numerosos interrogantes y desafíos a la organización de los centros escolares. Por ello, el equipo directivo debe realizar un análisis crítico permanente de las relaciones entre las estructuras organizativas y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el artículo "La reforma de la organización escolar" (San Fabián, 1989) pueden encontrarse algunas ideas útiles al respecto.

8. **Otras sugerencias** de interés para la formación del Equipo Directivo:

Una de las prácticas aconsejadas a las personas que ejercen la dirección escolar para mejorar sus habilidades en liderazgo pedagógico es colaborar con los colegas de otros Centros, creando grupos de trabajo e intercambio. Aunque esto no resulta fácil, se deberían potenciar al menos encuentros de Equipos Directivos en los que fuera posible intercambiar experiencias y sugerir innovaciones y recursos concretos útiles. Ello permitiría crear redes de personas que formen parte de Equipos Directivos para discutir temas de interés común, elaborar e intercambiar materiales, realizar entrevistas e informes...

No debe descartarse ningún medio de formación: cursos ofrecidos por instituciones dedicadas a la formación del profesorado, visitas a otros Centros, reuniones y talleres de formación dentro del Centro, trabajo conjunto con otros colegas, lectura de libros, etc.

Anexos

Anexo I

Guión de tareas para el ejercicio de la dirección pedagógica

Función

Asesora y participa activamente en la elaboración de la planificación general

Tareas

— Define y comunica un ideal pedagógico teniendo en cuenta las necesidades y deseos de la comunidad.

— Ayuda a formular fines y objetivos.

— Elabora, con el Equipo Directivo, la propuesta del plan anual de actividades del Centro.

— Sugiere recursos y facilita medios para el logro de los objetivos y prioridades fijadas.

— Coordina la realización del Proyecto Educativo.

Función

Interviene en la organización de la enseñanza

Tareas

— Propone el/la jefe/a de Estudios y colabora estrechamente con él o ella en la dirección pedagógica del Centro.

— Emplea criterios educativos a la hora de establecer sistemas de adscripción del profesorado y agrupamiento de alumnos/as.

— Propone, junto con los demás miembros del Equipo Directivo, la jornada escolar y el horario general del Centro al Consejo Escolar.

— Procura subordinar la distribución de horarios, espacios y recursos a las necesidades de la enseñanza.

— Asigna responsabilidades diversas a profesores/as que hayan de completar su horario lectivo personal.

— Designa tutores/as a los grupos de alumnos/as.

— Designa el/la jefe/a de Departamento cuando no hay catedráticos/as o hay más de uno/a.

— Coordina, con el/la jefe/a de Estudios, las actividades docentes e investigadoras.

— Utiliza el Proyecto Educativo, sus fines y prioridades, como base para tomar decisiones en todos los ámbitos.

Función

Potencia los equipos pedagógicos y los seminarios didácticos

Tareas

— Pone énfasis en el rendimiento y en la enseñanza.
— Estimula el trabajo en equipo en la organización de la enseñanza.
— Asiste a reuniones de equipos docentes y seminarios didácticos.
— Preside sesiones de evaluación.
— Fomenta actividades para identificar, analizar y resolver problemas de enseñanza.
— Informa al profesorado sobre recursos y actividades de formación.
— Facilita materiales curriculares.
— Solicita la opinión del profesorado sobre cuestiones de organización de la enseñanza.
— Estimula la experimentación de nuevas ideas.
— Propone directrices para el funcionamiento del Departamento de Orientación.

Función

Fomenta la creación de un clima positivo

Tareas

— Crea un ambiente ordenado de trabajo.
— Se muestra interesado por el rendimiento del alumnado y los problemas de enseñanza.
— Planifica y anima las reuniones sin adoptar una actitud impositiva.
— Desarrolla la responsabilidad y la autoestima.
— Muestra altas expectativas de rendimiento del profesorado y del alumnado.
— Crea un sistema de comunicaciones abierto a comentarios y sugerencias.
— Impulsa el establecimiento de normas claras.
— Facilita la adecuada coordinación con el Centro de Profesores/as y otros servicios educativos de apoyo de su demarcación.
— Mantiene relaciones positivas con las personas e instituciones del entorno del Centro educativo.

Función

Aplica sistemas de evaluación del Centro

Tareas

— Introduce modelos sistemáticos de evaluación y realimentación.
— Ayuda a establecer criterios de evaluación del rendimiento escolar.

— Incorpora técnicas de evaluación adaptándolas a las características y necesidades del Centro.

— Asume la responsabilidad en el correcto seguimiento y evaluación de la programación general anual.

— Coordina la elaboración de la Memoria de fin de curso y participa en ella activamente.

— Garantiza la información sobre la vida del Centro a los distintos sectores de la comunidad escolar.

— Facilita información a la Administración sobre los fines, la organización, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación del Centro.

— Eleva una Memoria anual a los Servicios Provinciales de Educación sobre las actividades y situación general del Centro.

Anexo II

Actividades que guardan una relación más directa con la enseñanza

El profesorado realiza en su trabajo un gran número de actividades. A continuación se recogen algunas de las *actividades que guardan una relación más directa con la enseñanza:*

***a*) Organizar tiempos, materiales y espacios**

— Organizar, clasificar y cuidar recursos y materiales.

— Elaborar y adaptar materiales necesarios.

— Distribuir adecuadamente el tiempo de la clase en diferentes actividades.

— Adaptar el espacio de la clase a las necesidades didácticas.

***b*) Elaborar programas de enseñanza**

— Conocer los principales modelos y técnicas de enseñanza empleados en la actualidad.

— Emplear técnicas e información diagnóstica sobre la situación psicológica y pedagógica del alumnado, detectando dificultades específicas de aprendizaje.

— Saber conectar con los intereses de las/os alumnas/os.

— Adaptar la enseñanza a las capacidades y estilos de aprendizaje de los/as escolares.

— Usar estrategias apropiadas a los fines deseados.

— Seleccionar y preparar los materiales adecuados a cada clase o actividad.

— Prever adecuadas transiciones entre actividades y clases.

***c*) Facilitar y apoyar procesos de enseñanza**

— Elaborar esquemas y proyectos concretos para cada clase.

— Saber comunicar claramente al alumnado lo que pretende conseguir.

— Emplear una variedad de técnicas.

— Aplicar diferentes formas de agrupamiento.

— Saber dirigirse adecuadamente a todo el grupo de la clase y seguir de forma individualizada el trabajo del alumnado.

— Poner ejemplos significativos, mostrar casos y hacer demostraciones para asegurar la comprensión de conceptos y la adquisición de habilidades.

— Hacer resúmenes de las ideas principales.

— Asignar trabajos a las/os alumnas/os adaptados a sus necesidades.

***d)* Mejorar actitudes y conductas en el alumnado**

— Negociar un conjunto de normas claras para participar y actuar en la clase.

— Confiar en la capacidad de los/as alumnos/as.

— Tratar de elevar el autoconcepto de los/as alumnos/as.

— Ser capaz de valorar adecuadamente la conducta del alumnado.

— Crear un ambiente ordenado de trabajo en clase.

— Mantener el control de la clase respetando los derechos de los/as alumnos/as.

— Respetar la autonomía del/la discente y promover su autodisciplina.

— Favorecer la adaptación al grupo de los nuevos/as alumnos/as.

***e)* Evaluar y hacer el seguimiento del progreso del alumnado**

— Dar información específica al alumnado sobre su progreso.

— Aplicar técnicas e instrumentos de evaluación adecuados.

— Preparar materiales y actividades de recuperación adaptadas a los aspectos fundamentales de la programación en diferentes niveles de dificultad.

— Emplear diversas fuentes de información: orales y escritas, individuales y colectivas, cuadernos de trabajo del alumnado, observaciones realizadas por el profesorado, controles puntuales, etc.

***f)* Establecer relaciones con el entorno del aula**

— Contribuir a la elaboración del Proyecto Curricular de Centro.

— Participar activamente en los equipos pedagógicos y de gestión del Centro.

— Realizar actividades de investigación y desarrollo profesional.

— Asumir su responsabilidad en el cumplimiento de la programación general del Centro.

— Compartir criterios básicos docentes con otros/as profesionales de la enseñanza.

— Trabajar en coordinación con otros/as tutores/as a través del Departamento de Orientación.

— Establecer y mantener unas relaciones cordiales con los padres y madres del alumnado.

Anexo III

Etapas por las que pasa un Departamento[1]

ETAPA DE INICIACIÓN Y CONTACTO	ETAPA DE COOPERACIÓN Y CONFLICTO	ETAPA DE COMPROMISO Y ESTRUCTURACIÓN	ETAPA DE MADUREZ Y PRODUCTIVIDAD
Sentimientos y emociones ocultas	Se empiezan a expresar sentimientos	Se pone a prueba la madurez personal	Se comparten sentimientos
Comunicación superficial	Salen a la luz discrepancias	Se reanuda la comunicación	Todos se sienten implicados
Actitud defensiva, evitación de riesgos	Actitudes de identificación y de retirada a la vez	Actitud de búsqueda y negociación	Se centran en la tarea fácilmente
Liderazgo poco establecido	Los posibles líderes se enfrentan	El/la líder es activo/a, impulsa y motiva al grupo	Se asume una responsabilidad común
Objetivos confusos y ambiguos	El grupo se centra en sí mismo	Se definen problemas y objetivos	Sentimiento de pertenencia y apertura a otros departamentos
Funcionamiento formal e inducido desde el exterior	Se pierde tiempo, sentimientos de ineficacia e insatisfacción	Se busca una estructura de trabajo	El grupo adquiere una estructura
El/la líder **toma decisiones,** no hay debate	Las decisiones se toman por mayoría	Se crean normas aceptadas por todos los miembros	Se definen colectivamente objetivos, se plantean y desarrollan alternativas, se evalúan sus resultados

[1] Adaptado de Municio, 1982.

Anexo IV

Principales actuaciones del/la tutor/a por niveles

Nivel individual:

1) Conocer a los/as alumnos/as como individuos, explorando diferentes áreas: física, psicológica —aptitudes, personalidad, sociabilidad, actitudes, intereses—, pedagógica —adaptación escolar, dificultades específicas y ritmos de aprendizaje, rendimiento escolar, hábitos de trabajo intelectual—, sociológica —adaptación familiar, nivel sociocultural, etc.—.
2) Conocer los intereses, actitudes y grado de integración del alumnado en el grupo.
3) Realizar entrevistas de diagnóstico, de información y de orientación.
4) Hacer el seguimiento didáctico del alumnado: rendimiento escolar, detección de dificultades individuales de aprendizaje, cumplimentación y custodia del expediente personal del alumnado, control de asistencia.
5) Aplicar técnicas de tratamiento de problemas aptitudinales, de rendimiento y de conducta.
6) Informar sobre las salidas académicas, Centros de estudios, planes de los mismos, niveles de exigencia, salidas profesionales, becas, convalidaciones, etc.
7) Facilitar un consejo orientador en los momentos de transición.
8) Atender a problemas de personalidad, afectivos, morales...

Con el grupo de alumnos/as:

9) Conocer el rendimiento y, en general, proporcionar y recoger información del grupo.
10) Preparar las sesiones de evaluación, mediante una exploración adecuada de los condicionantes del aprendizaje, los métodos empleados y las características del alumnado.
11) Intervenir en las decisiones relativas a la promoción del alumnado.
12) Elaboración de monografías y perfiles profesiográficos, organización de mesas redondas con profesionales, conferencias, contacto directo con diversas profesiones, etc., garantizando una orientación profesional y educativa no discriminatoria que permita a alumnas y alumnos elegir libremente más allá de los estereotipos sexuales tradicionales (véase M. E. C.,1988)[2]. Garantizar una orientación, elaborado, organizado, etc.

[2] M. E. C. (1988): *Guía didáctica para una orientación no sexista*. M. E. C., Madrid.

13) Supervisar las actividades complementarias.

14) Favorecer la convivencia y la cooperación entre las/os alumnas/os. Organizar asambleas, convivencias, etc.

Con el equipo de profesoras/es asignadas/os a su grupo:

15) Coordinar la realización de las actividades docentes y complementarias.

16) Recoger las observaciones y sugerencias del equipo docente sobre el grupo de alumnas/os.

17) Informar al profesorado de las características de los/as alumnos/as.

18) Asesorar sobre métodos didácticos, formas de agrupamiento, pruebas de evaluación.

19) Informar de las actividades del Departamento de Orientación.

20) Planificar y coordinar las sesiones de evaluación de su grupo a fin de que no se reduzcan a una lectura de las calificaciones, sino que se realice un diagnóstico de la situación y se adopten nuevos métodos y medidas de recuperación.

21) Asesorar la observación y autoevaluación del profesorado.

22) Ayudar al profesorado a lograr un equilibrio de personalidad.

Con los padres y madres:

23) Iniciar y establecer relaciones entre el Centro y las familias.

24) Realizar entrevistas individuales con los padres y madres, en un horario establecido semanalmente.

25) Informar a las familias mediante informes escritos individuales y reuniones colectivas.

26) Orientar a los padres y madres sobre la problemática educativa de los hijos.

27) Asesorar opciones académicas y profesionales.

28) Contribuir a la mejora de las condiciones socio-familiares.

Con el Equipo Directivo:

29) Asesorar a la Dirección del Centro cuando se traten problemas referidos a su grupo de alumnos/as —ejemplo: disciplina, etc.— con repercusión en la vida del Centro.

30) Hacer propuestas para mejorar la organización y coordinación tutorial en el Centro.

31) Exponer necesidades de tiempo, espacio y material para la realización de la actividad tutorial.

Anexo V

Obstáculos que dificultan la investigación en el aula

Los seminarios tienen la función de fomentar la investigación desde la práctica docente. Sin embargo, son numerosos los obstáculos que dificultan la investigación en el aula. Fernández Pérez (1988: 181-182) recoge los siguientes tomados de Walker (1985)[3].¿En qué medida tales obstáculos se reflejan en la realidad actual de los Centros?

1) Las estructuras de toma de decisiones en la escuela.
2) La falta de tiempo.
3) El aislamiento del profesor/investigador.
4) Criterios vigentes acerca de qué es y qué no es investigación.
5) El no reconocimiento de la necesidad de la investigación.
6) La falta de confianza y la seguridad por parte del investigador.
7) Choques personales.
8) Suspicacias y sospechas hacia actividades nuevas.
9) Fines y objetivos distintos por parte de los colegas.
10) Dificultades de comunicación.
11) Barreras jerárquicas respecto del Equipo Directivo (en los dos sentidos).
12) La actitud del director/a del Centro.
13) La falta de claridad acerca de los propósitos y la viabilidad del proyecto.
14) Temor a lo probablemente desconocido y, por tanto imprevisible, que toda investigación puede descubrir.
15) Desconocimiento de la metodología de la investigación.
16) Percepción de amenaza a la autonomía de los profesores.
17) Baja moral (poco espíritu, estado de ánimo pusilánime).
18) Miedo a la crítica.
19) Conseguir que los padres realicen una aportación efectiva.

[3] WALKER, R. (1985): *Doing research: A handbook for teachers*. London, Methuen, 1985.

20) Incomprensión de los fines de la investigación.
21) El profesor/investigador es percibido como una amenaza por la autoridad académica del claustro.
22) Las distintas actitudes y niveles de compromiso por parte de los profesores.
23) La implicación de los alumnos/as.
24) El reconocimiento de resultados negativos ante otros.
25) La utilización de una jerga esotérica.
26) La asociación de la investigación con la educación progresiva ("izquierdosa").
27) El acceso a medios y recursos diversos.
28) Dificultad para llegar a un acuerdo en materia de difusión de los resultados de la investigación.
29) Problemas sobre el carácter confidencial de algunas investigaciones.
30) El dilema direccional: amplitud *versus* profundidad de la investigación.
31) Falta de voluntad para tomar decisiones y pasar a la acción.
32) Temor a empañar o perjudicar la imagen de la escuela.
33) Uso/abuso político de la investigación por parte de personas de dentro o de fuera de la escuela.
34) Escasa comunicación dentro de la escuela.
35) Falta de familiaridad y comprensión por parte de la dirección de la escuela, ya de cierta edad.
36) Ausencia de procedimientos participativos para la toma de decisiones en la escuela.
37) ¿Cómo saber lo que acontece realmente en nuestra investigación?
38) Los aspectos éticos que conlleva la implicación de los estudiantes
39) Mantenerse a flote, una vez que ya se han soltado las amarras y el barco se ha hecho a la vela.

Anexo VI

Autodiagnóstico del funcionamiento pedagógico del Centro. Ejemplos de ítems[4]

1) Actitudes del conjunto del profesorado en un Centro:

1. Tenemos un profesorado conservador, individualista, instructivista, pesimista. Sin deseo alguno de renovación y perfeccionamiento.
2. Tenemos un funcionariado especializado ("científico"), sin más horizontes personales y hacia el Centro.
3. Participativo y colaborador. Intenta actualizarse. Tiene en conjunto una actitud profesional hacia el hecho educativo.
4. Profesorado participativo, abierto, entregado, educador. Dispuesto y que apuesta por el carácter educativo de los Centros. Con actitud de trabajo en equipo, con actitud globalizadora en base a un Proyecto Educativo y un Plan de Centro.

2) Roles y papeles del profesorado en un Centro:

1. Profesor instructivista, de clase o aula, fundamentando todo en la materia, en las disciplinas o asignaturas fruto del instructivismo... Sin más horizontes.
2. Es un profesorado que, además de lo instructivo, se siente, y obra en consecuencia, con el rol de tutor-educador.
3. Además de enseñante y tutor, se suma a la dinámica que intenta ir más allá: ve el Centro como responsabilidad y globalidad.
4. Entra, además, en la dinámica renovadora y se siente protagonista, desde el Proyecto Educativo, de una posible transformación y renovación del mismo. Abierto, para ello, a todas las corrientes de dentro y de fuera de tipo renovador.

3) Perfeccionamiento y cambio o avance personal:

1. Desde una actitud y mentalidad conservadora, de que no es necesario ni posible cualquier cambio —todo está bien o no tiene remedio—, no usa ningún medio de perfeccionamiento: lecturas, cursillos...
2. Se limita a perfeccionarse individualmente (autodidacta) en los aspectos puramente instructivistas y academicistas.

[4] Esteban Frades, S., y Bueno Losada, J. (1988): *Claves para transformar y evaluar los Centros*. Madrid, Ed. Popular. Págs. 122-124 y 170-171.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA BIBLIOTECA

3. Está emulado y preocupado por el perfeccionamiento propio y del profesorado. Intenta encontrar instrumentos para ello, incluso animando a otros, tales como cursillos de perfeccionamiento dentro y fuera del Centro.
4. El perfeccionamiento y formación del profesorado es permanente y va dirigido hacia el Centro. El Plan de renovación y perfeccionamiento se intenta hacer dentro del marco del Centro, "in situ", en base al Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular.

4) Organización de la renovación y perfeccionamiento en el Centro:

1. El Centro rechaza cualquier tipo de ofertas de perfeccionamiento y formación que llegan al mismo por varios conductos o instituciones educativas, culturales, municipales...
2. No tienen organizado nada al respecto. Cada uno, a lo sumo, se perfecciona y forma por su cuenta.
3. Un sector del profesorado está en una continua formación, renovación y perfeccionamiento, buscando y usando todos los instrumentos de fuera y de dentro del colegio: CEP, Cursillos, Reformas, Grupos de Trabajo, MM. RR. PP. y Escuelas de Verano...
4. La situación óptima que hay que intentar alcanzar, aunque hoy es escasísima, es la de que el Centro, basándose en el Proyecto Educativo, plasme en los Planes de Centro anuales las actividades de renovación permanente del profesorado, de acuerdo con las necesidades surgidas de la práctica diaria del Centro y de la labor educativa.

5) Actitud del profesorado ante la Comunidad Educativa y su perfeccionamiento o renovación:

1. Está en una actitud negativa anclado en la inercia de que los Centros son "un asunto de profesores".
2. El profesorado contempla el que la comunidad educativa está en el Centro y en la Ley (LODE). Adopta posturas no beligerantes, pero pasivas.
3. Es consciente de que el Centro debe ser llevado por toda la comunidad educativa. Pero, ante la situación actual, llena de inercias, dificultades y no entrenamiento, no toma iniciativas excepcionales.
4. A pesar de ser consciente de esas dificultades, de que van a pasar muchos años hasta que la legalidad (LODE) sea realidad, por un sin fin de circunstancias históricas, pone todos los medios a su alcance para que en el Proyecto Educativo y en el Plan Anual de Centro se creen instrumentos adecuados para avanzar en esa dirección. ¡Es un profesorado que toma partido!

6) Organización y coordinación pedagógica: equipos docentes:

1. No hay reuniones ni planificaciones conjuntas. Se trabaja como en "unitarias".
2. Hay reuniones solamente en temas puntuales.
3. En algunos niveles, sectores, ciclos... se realiza trabajo en equipo, con planificaciones de trabajo pedagógico.
4. Se considera un proceso de trabajo fundamental dentro del Centro: se programa, se buscan recursos, se evalúa en equipo... en base al Proyecto Educativo.

7) Organización básica, la de la vida diaria:

1. La "superestructura" y organigrama formalista en el Centro (Claustro, Consejo Escolar, grandes montajes, APAS..) van por su lado e independientemente; incluso anulan y no tienen en cuenta el hecho especial educativo, el niño, ni la vida diaria, la renovación, participación... Ello provoca tensiones al hacerse planificaciones que olvidan el para qué del Centro: el niño.
2. Existe una escisión permanente entre el esquema organizativo de la vida diaria (tutorías, clases, profesores-educadores...) y los diversos órganos del funcionamiento del Centro no diarios: Claustro, Consejo Escolar...
3. Un equipo o sector tiene, en la base del funcionamiento del Centro, la estructura diaria de participación, las relaciones, el hecho educativo esencial que se da en las clases, en las tutorías, en los equipos educativos y docentes...
4. La organización del Centro, fundamentada en el Proyecto Educativo, tiene en su base la vinculación a lo esencial del hecho educativo cuya estructura básica y diaria es la clase, tutoría, equipo educativo...

8) Organización, gestión (eficacia) de los órganos colegiados: Consejos Escolares y Claustro:

Consejo Escolar:

1. En la dinámica del Centro no existe influencia real del Consejo Escolar. Sus funciones actuales de gestión, evaluación siguen siendo ejercidas por las instancias anteriores de: dirección, claustro, grupos de presión. En resumen: no funciona ni hay intención de que lo haga.
2. Por diversas causas, entre otras el estar en período Post-LODE de puesta en marcha, tiene un irregular y muy deficiente funcionamiento. En su interior no se han marcado ni objetivos, ni pasos, ni mecanismos. No participa en la programación general ni real de la vida del Centro. Funciona tan sólo formalmente teniendo las mínimas reuniones para tratar los temas indispensables, sin debate y sin implicación.
3. El Consejo Escolar funciona realmente. Se ha marcado unos objetivos, una dinámica (por ejemplo las Comisiones de Trabajo) que intenta favorecer las implicaciones de todos en el Consejo Escolar... Pero no logra esa implicación de todos los sectores de la Comunidad Escolar. Estos no conocen su dinámica y están en una actitud pasiva y de meros observadores. Dentro ya del Consejo Escolar, sólo un sector —los profesores— están protagonizando dicha dinámica. El resto apoya, sintoniza, pero no ha llegado a compartir dicho protagonismo toda la Comunidad Escolar.
4. El funcionamiento del Consejo Escolar se basa en el logro de los principios del Proyecto educativo. Los diversos sectores van logrando su puesta al día a través de diversos medios e instrumentos, lo que da pie a una participación específica de cada sector y a tener unos cauces particulares donde preparan, promueven, revisan, evalúan, investigan... lo concerniente al Consejo Escolar. Ello llevará a responder a las verdaderas necesidades de la Comunidad Educativa como lugar de encuentro, gestión, relaciones, decisión...

Claustro:

1. Ni antes ni ahora, con el nacimiento del Consejo Escolar, no funciona. Se reúne para abordar solamente temas puntuales.

2. En este momento, cuando la programación general del curso, evaluación general, actividades extraescolares, escolarización, últimas medidas disciplinares... han pasado al máximo órgano de gobierno del Centro, o sea, al Consejo Escolar..., el claustro, en la práctica, sigue siendo el órgano de gobierno del Centro.
3. Cuando el claustro es consciente de las atribuciones de los diversos órganos y de las propias atribuciones. Y las cumple formal y realmente.
4. Cuando el claustro asume sus funciones en base a desarrollar el Proyecto Educativo del Centro. Revisa y evalúa al respecto.

Anexo VII

Sugerencias para una guía didáctica de la Unidad

Puede que sea de interés realizar una "guía del profesor/a" única para todas las unidades temáticas con algunas recomendaciones metodológicas, ya que, en todo curso, tan importante como el material es la forma en que se utilice.

Por lo que respecta a la Unidad Temática III, *expongo algunas ideas generales* que pueden, si se consideran de interés, tenerse en cuenta:

— Dicha Unidad Temática es un intento de conceptualizar algunos factores que condicionan la organización del trabajo y el rendimiento de las organizaciones escolares.

— El proyecto de cambio que subyace en esta Unidad no puede ser concebido a corto plazo ni logrado mediante actuaciones aisladas o esporádicas, requiere un amplio proceso de transformación de las formas de trabajo dominantes en las organizaciones escolares, lo que implica a la vez cambios estructurales y en las personas.

— La motivación es un elemento esencial: lograr introducir a los participantes en el curso en una situación que sea considerada por ellos como problemática y significativa, relacionada con el núcleo temático del contenido que se pretende tratar.

— Es frecuente pensar en las estructuras organizativas en términos de reglas y relaciones de autoridad formales entre individuos y grupos, sin considerar el conjunto de ideales, valores y actitudes que necesariamente esas estructuras reflejan y potencian. Las estructuras están también en las personas. Cada participante en la organización escolar tiene unas ideas sobre los fines de la educación, el aprendizaje o la actividad docente. Cualquier programa directivo, cualquier propuesta de innovación necesita contar con los valores, intereses y tradiciones de su comunidad escolar e ir más allá del sistema de reglas y funciones formalmente delimitadas. Las estructuras necesitan confrontarse diariamente con las peculiaridades y cambios de las personas y los grupos.

— Nuestra conducta como miembros de organizaciones está relacionada con nuestra percepción de la realidad organizativa. Si queremos mejorar nuestra contribución a la organización debemos modificar nuestra percepción de la misma. Por ello, el propósito de esta unidad temática es ensanchar nuestra conciencia organizativa mediante una reflexión abierta sobre la estructura y los sistemas de trabajo en los Centros escolares.

— Se busca dar una idea flexible de la estructura organizativa, poniendo en evidencia las variaciones reales que admite la expresión práctica de un mismo modelo legislativo.

— Los organigramas que se incluyen en esta Unidad buscan esquematizar y aclarar ideas y propuestas enunciadas en el texto. Los organigramas son representaciones de la realidad percibida, es decir, representaciones de representaciones y no la realidad misma. Su utilidad se cifra en la medida en que nos permiten acceder a un mejor análisis de la organización. En ningún caso tienen una carácter prescriptivo ni modélico. En la práctica, cada Centro posee y debe elaborar su propio organigrama.

— El liderazgo educativo está condicionado por las relaciones sociales que se establecen en cada Centro; de aquí que deba ser principalmente diseñado por el propio Centro en íntima conexión con su Proyecto Educativo, para lo cual el presente módulo sugiere sólo un conjunto de posibilidades y estrategias. Cada Centro crea situaciones de gestión únicas y peculiares. Las listas de tareas que se incluyen en esta Unidad son meramente indicativas.

— Analizar la estructura organizativa del Centro escolar no significa adoptar una "perspectiva estructural", es decir, considerar que los fines oficiales, los roles y las relaciones formales y las reglas impersonales agotan la complejidad de las organizaciones escolares.

Lo que aquí se ofrece es un esquema cuya finalidad es provocar la reflexión individual y colectiva, facilitar la sistematización de las ideas y experiencias de los propios participantes en las sesiones de formación, expandiendo así su conciencia organizativa. Se trata, en definitiva, de animar a todos los docentes con responsabilidades directivas a crear estructuras de colaboración empleando para ello todos los recursos disponibles en un Centro.

TEORÍAS CONTENIDAS EN EL DESARROLLO DE LA UNIDAD

PROPUESTA TEMÁTICA DE ORGANIZACIÓN DE LA UNIDAD

A) Describir situaciones de "desajuste" estructural en el propio Centro, tratando de analizar sus causas.

B) Contrastar esos "desajustes" con las características de las escuelas eficaces.

C) Relacionar las características anteriores con tareas y actuaciones del equipo directivo. ¿Cómo pueden los equipos directivos contribuir a:

- — una mayor cohesión y eficacia en la organización de la enseñanza en el Centro?
- — mejorar el entorno de trabajo del profesorado?
- — potenciar el funcionamiento de los equipos?

PROPUESTA METODOLÓGICA DE ORGANIZACIÓN DE LA UNIDAD

1. Fase de experimentación concreta: Motivación. → Descubrir situaciones reales, contactar con intereses prácticos relacionados con la temática de la Unidad

2. Fase de conceptualización abstracta: Familiarización con el contenido de la Unidad. → Reflexionar y debatir sobre las propuestas teóricas de la Unidad

3. Fase de análisis reflexivo: Selección y adaptación del contenido de la Unidad. → Establecer relaciones entre dichas propuestas y las necesidades formuladas

4. Fase de experimentación activa: Aplicación. → Proponer pautas y medidas concretas de actuación futura, dirigidas a mejorar:
   - El entorno de trabajo del profesorado (actividades de desarrollo profesional).
   - La organización de la enseñanza en el Centro (P. E. C., P. C. C., etc.).
   - La comunicación y cooperación profesional (estimular los equipos).

5. Fase de seguimiento: Reinformación e intercambio. → Apoyar y evaluar los procesos iniciados.

OTRAS SUGERENCIAS

Perfil de las personas directamente responsables de impartir la Unidad

- Familiarizadas con la literatura sobre escuelas eficaces y la formación de personas adultas.
- Expertas en el funcionamiento de equipos y seminarios.
- Conocedoras de técnicas de supervisión de la enseñanza.

Materiales útiles

- Programas de dirección.
- Autorregistros de la actividad directiva (por ejemplo: sobre la utilización del tiempo).
- Pequeña memoria de sus actividades, contribuciones y problemas más importantes en el ejercicio de su cargo.

Estos materiales podrían ser analizados a la luz del contenido de la Unidad.

Pasar de la explicación a la demostración:

Existen Centros en todas las provincias donde estos principios son más visibles: descubrirlos, apoyarlos y aprovecharlos para fines formativos y de diseminación (intercambios). Seguimiento de experiencias concretas, descripción de experiencias exitosas de creación de equipos, etc.

Ministerio de Educación y Ciencia

Subdirección General
de Formación del Profesorado

Curso de formación para equipos directivos

4

Unidad temática

El Sistema de Relaciones

Curso de Formación para Equipos Directivos

El Sistema de Relaciones

Autor: José Vicente Peña Calvo

Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica
Subdirección General de Formación del Profesorado

N. I. P. O.: 176-91-015-1
I. S. B. N.: 84-369-1924-6
Depósito legal: M-3971-1991
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Indice

Presentación de la Unidad Temática

Introducción 7

Situaciones prácticas 9

Desarrollo de la Unidad Temática

1. Acerca de la realidad participativa 15

- La participación social 15
- La participación en los Centros Educativos. Dificultades 16

Participación social "versus" participación escolar 18

Formas que adoptaría la participación escolar 19

2. Opciones en favor de la participación 23

- Esquema de la participación. Sugerencias 24

Estructuras autónomas de participación 24

Estructura de participación de los padres y madres 25

Estructura de participación del alumnado 26

Estructura de participación de los profesores 27

Estructura de participación de la Administración local 29

Estructura de participación del personal no docente 30

3. La estructura de participación integrada: El Consejo Escolar 31

- Funciones del Consejo Escolar 32
- Estrategias de apoyo al desarrollo y fortalecimiento del Consejo Escolar 33

4. La construcción técnica de la participación 37

- El Centro de Enseñanza como grupo 37

- Forma de las configuraciones grupales 38

El grupo 38

Niveles y estructuras 39

Etapas en el desarrollo de la vida de los grupos 43

1.ª etapa: Los interrogantes situacionales 43

2.ª etapa: Conocimiento de la situación 44

3.ª etapa: Conflicto de crecimiento. Roles, comunicación y conflicto 45

4.ª etapa: Estructuración del grupo. La toma de decisiones 54

5.ª etapa: Grupo equilibrado y eficaz 57

- El liderazgo en el grupo 58
- Los grupos institucionales. Técnicas para su dinamización y funcionamiento 66
- Elección de técnicas 70

¿Qué son las técnicas de grupo? 70

Cómo elegir las técnicas adecuadas 70

Normas para el uso de las técnicas de grupo 72

Bibliografía

Bibliografía comentada 77

Bibliografía utilizada 79

Actividades

Actividades de aplicación 83

Actividades de desarrollo 87

Anexos

Anexo I: Técnicas utilizadas en dinámica de grupos 91

Anexo II: Materiales complementarios 107

Presentación de la unidad temática

Introducción

En las Unidades Temáticas anteriores se ha analizado lo que supone la escuela como organización, cómo ésta se configura como un sistema abierto que recibe múltiples influjos, requerimientos e instrucciones del medio social que la envuelve y a los que debe dar respuesta. Y cómo esta respuesta se organiza en base a unos planteamientos institucionales que deben dinamizar unas estructuras organizativas.

Para que este complejo entramado de relaciones funcione se hace preciso tomar decisiones, fijar objetivos, aunar voluntades, comunicar experiencias y, en definitiva, crear interacciones personales de calidad. Es decir, en la vida diaria de una institución educativa no basta con que los objetivos, flujos de comunicación y estructuras estén perfectamente definidos, sino que es preciso que los grupos humanos que la integran actúen de modo efectivo, coherente y productivo. Esto sólo es posible si se establecen unas relaciones de interdependencia congruentes con la misión que tienen encomendada. Alcanzar unos niveles satisfactorios de institucionalización y una propositividad común compartida son objetivos básicos que todo Equipo Directivo de un Centro Escolar ha de marcarse, y a partir de ellos diseñar estrategias encaminadas a alcanzarlos, si quiere cumplir la misión que tiene encomendada.

Esta Unidad Temática se ocupa, precisamente, del sistema de relaciones que se establece en la escuela. Para ello, abordaremos el análisis del concepto de "grupo", sus diversos niveles estructurales, procesos de maduración, estructuras de liderazgo, toma de decisiones, etc., en el marco de la política educativa que los configura. Esta política educativa entiende la educación como un servicio público en el que todos están llamados a participar. No se trata, pues, de un análisis del funcionamiento de los grupos humanos en la Institución Escolar desde una perspectiva genérica, sino encaminado de forma específica a fomentar y hacer efectiva la participación de todos los estamentos implicados.

*Por ello, **los objetivos** que perseguimos son:*

- *Entender cómo se da la participación en el seno de un Centro Escolar y las dificultades con que tropieza.*

- *Facilitar un proceso de reflexión acerca de las relaciones entre educación y sociedad desde la óptica de la participación.*
- *Aportar unos conocimientos básicos sobre el fundamento y dinámica de los grupos.*
- *Presentar un conjunto de recursos y técnicas encaminadas a fomentar y favorecer la participación, el trabajo en equipo y el sentimiento de responsabilidad compartida en las labores educativas.*
- *Dar un repertorio de materiales y una bibliografía complementaria que permita una posterior reflexión y profundización sobre estas cuestiones.*

Situaciones prácticas

Primera situación

Un nuevo Equipo Directivo elabora al comienzo del curso un amplio plan de actividades para el alumnado y para las madres y padres de los alumnos del Centro. El plan se presenta al Claustro de Profesores para ser debatido y enriquecido con las aportaciones que se estimen oportunas. Una vez presentado el plan, el director abre un turno de intervenciones. Algunos profesores piden la palabra y en sus intervenciones manifestan su aprobación e incluso realizan algunas pequeñas sugerencias. Diez minutos después de presentado el plan, éste es aprobado por asentimiento.

Días más tarde este mismo plan, junto con el resto del plan anual del centro, es llevado al Consejo Escolar. El Consejo Escolar se constituye, pero con bastantes ausencias, especialmente de los padres, de los que tan sólo asisten la presidenta y el secretario de la AMPA. En una reunión de cuarenta y cinco minutos el plan es aprobado, sin modificaciones, con la unanimidad de los presentes.

Transcurridos tres meses desde el comienzo de curso, el Equipo Directivo comienza a observar que algunas cosas no marchan bien. Un sábado no acudió ningún profesor para velar por el desarrollo de un campeonato de ajedrez; esto decidió a la secretaria a asumir esta responsabilidad en adelante. Algunas de las actividades que se han propuesto tienen muy poco o ningún eco entre el alumnado. En la Semana Cultural, que se celebra a comienzos de diciembre, la presencia de las familias en los actos organizados para ellos fue puramente testimonial, y a mediados de diciembre son cuarenta los padres y madres que asisten a la Asamblea de la AMPA. De estos cuarenta asistentes muchos son matrimonios y el total de familias asociadas es de 258 de un censo de 520 que son las que integran el centro.

El Equipo Directivo comienza a estar desanimado, no entiende bien lo que pasa. Un día la secretaria le comenta la situación a un amigo que también es padre de un alumno, quien le aconseja que se deje de pamplinas, ya que la labor educativa es cuestión de ellos, del profesorado.

Antes de terminar el trimestre, el Equipo Directivo decide convocar una reunión para analizar lo que está pasando y en qué se han podido equivocar.

Elementos de reflexión:

a) ¿Tiene el Equipo Directivo razón justificada para su desánimo?

b) ¿Han seguido un proceso correcto para abordar la programación?

En caso afirmativo: ¿A qué se debe el poco eco que han tenido? ¿El asentimiento del profesorado qué sentido tiene? ¿Está funcionando correctamente el Consejo Escolar?

En caso negativo: ¿Qué han omitido en su planteamiento? ¿Se han saltado algún paso?

c) ¿Por qué no participa el alumnado? ¿Se han cuidado de establecer cauces de comunicación adecuados?

d) ¿Qué pasa con las familias? ¿El padre que es amigo de la secretaria es un irresponsable? ¿Su postura es agoísta y acusa una falta de compromiso? ¿O, por el contrario, es una actitud en cierto modo consecuente?

Segunda situación

La Directora y su equipo son elegidos con el apoyo unánime de los representantes del profesorado en el Consejo Escolar y de todos los demás miembros del mismo.

Transcurrido un tiempo de esta decisión, los representantes de las madres y padres en el Consejo presentan la siguiente propuesta, apoyada por la AMPA del centro:

Primero:

— Elegir a un padre vocal por cada grupo o clase que exista en el centro. La función será conocer los problemas, sugerencias y necesidades de cada curso para informar a los padres y al tutor del grupo.

Segundo:

— Los padres vocales de grupo elegirán un representante por nivel y éstos formarán una comisión que estudiará los problemas, expectativas y necesidades que existen en el centro para comunicarlas al Equipo Directivo.

Una vez conocida la propuesta se abrió un debate que poco a poco se fue tornando agrio. Los representantes del profesorado consideraban que la propuesta no era otra cosa que la manifestación de una fuerte desconfianza hacia ellos y hacia su capacidad de comunicarse con los alumnos, un control policial de su trabajo y un deseo de invadir su esfera de competencia técnica. Los representantes del alumnado pensaban, un poco de acuerdo con los profesores, que se les quería controlar y meterse en cuestiones de disciplina. Por su parte, los representantes de las madres y padres creían que era una propuesta constructiva que ayudaría a mejorar el funcionamiento del centro y que era una forma consciente de asumir el papel educativo que les correspondía.

El Equipo Directivo no acaba de tener un criterio uniforme, ya que la propuesta les había pillado descolocados. Se van bandeando como pueden. El representante del Ayuntamiento y el del personal no docente no intervienen.

En un momento dado se pide una votación para zanjar la cuestión. El resultado fue negativo a la propuesta, y ésta queda, pues, rechazada por cinco votos frente a once; el resto fueron votos en blanco.

Elementos de reflexión:

a) ¿La propuesta de los padres tiene sentido o está fuera de lugar? ¿Es legal? ¿En qué sentido?

b) ¿Las razones aducidas por los representantes del profesorado son enteramente válidas? ¿El temor que manifiestan está fundado?

c) ¿Qué valoración se puede hacer de la actitud manifestada por los alumnos?

d) ¿Se puede "pillar" al Equipo Directivo fuera de juego? ¿Cómo es eso posible?

e) ¿Es una buena decisión el votar?

Tercera situación

En un centro de enseñanza, el Director, con ocasión de la incorporación de un orientador al centro, decidió reunir todas las mañanas a su Equipo Directivo. El objeto de este encuentro diario era intercambiar información para tratar los problemas que iban surgiendo en el funcionamiento cotidiano del curso y para tomar las decisiones necesarias. Ocurría, a veces, y con algunos días de intervalo, que una cuestión ya resuelta era de nuevo evocada; ocurría incluso que una decisión tomada era revocada por una nueva decisión, sin que nadie del grupo fuera consciente de ello. Cada uno de los participantes tomaba notas libremente según su necesidad o conveniencia. Desde el principio, el orientador había tomado la costumbre de anotar todo lo esencial. No tardó en constatar las contradicciones; se extrañaba, y durante algún tiempo no se creyó autorizado a resaltarlas. Después, cuando tuvo confianza, las puso de manifiesto, y lo hizo tan bien, que el grupo empezó a no decidir nada sin haberle preguntado si él no había anotado la decisión anterior. Llegó un día en que el grupo tomó conciencia de que su manera de trabajar carecía de pertinencia, y el director decidió prudentemente, aunque tarde, suprimir esta reunión cotidiana, poco eficaz e inútil en su forma (1).

Elementos de reflexión

a) ¿Es éste un caso real?

b) ¿Qué aspectos se destacarían como reales? ¿Hay algún aspecto irreal?

c) ¿Recuerdas alguna ocasión en que personalmente hayas vivido una experiencia de decisiones contradictorias?

d) ¿A qué causa o causas se puede atribuir el "fracaso"?

e) ¿Es una buena decisión acabar con las reuniones?

f) ¿Caben alternativas?

Desarrollo de la unidad temática

1

Acerca de la realidad participativa

Como ya dijimos, la escuela no es ajena a los procesos que se dan en la sociedad y, en buena medida, es producto de esa misma sociedad. Por ello, parece conveniente, aunque sea brevemente, hacer alguna referencia al modo como se están dando los procesos participativos en nuestra sociedad.

La participación social

En los trabajos que en los últimos veinte años se han venido realizando en Europa sobre el particular, fundamentalmente encuestas, se observa un denominador común: el "desinterés". Pero si esto es así, conviene aclarar que tal desinterés no debe entenderse tanto como un fenómeno que afecta especialmente a los jóvenes, como de una característica general de nuestras sociedades, y, por tanto, un efecto que también afecta a los adultos y que son éstos los que, en buena medida, lo transfieren a los jóvenes.

El hecho no es nuevo, si bien el marco social en el que se produce, crisis económica, paro juvenil, falta de nuevos proyectos políticos, etc., puede haber influido tanto para agudizarlo, **desmovilización**, como para potenciar sus características específicas: alejamiento de las formas tradicionales de participación y búsqueda de otras nuevas.

Quizá, por ello, uno de los temas que más interés y polémica suscita en nuestros días es cómo combatir la desmovilización social y llegar a vincular al conjunto de la sociedad con los temas de interés general. La participación social ha sido objeto de múltiples debates y preocupación muy especial de políticos y científicos. Hacia cualquier parte del

espectro político que dirijamos la mirada veremos que ésta es una de sus preocupaciones centrales. Muchas de las estrategias que se elaboran van encaminadas a articular proyectos sociales de ancha base participativa o, al menos, eso es lo que aparece en sus declaraciones programáticas. Si embargo, pese a esa gran preocupación y, seguramente, enormes esfuerzos, los resultados no son muy alentadores.

Entre el deseo que se manifiesta por participar y la realidad efectiva media una gran distancia. Este malestar se proyecta con especial fuerza en los jóvenes. Y es en éstos donde la realidad se torna dramática, pues el cada vez más ancho lapso de tiempo que media entre que alcanzan su madurez y consiguen su inserción social, hace que surja con fuerza la idea de que ellos no tienen cabida en nuestra sociedad y el futuro aparezca ensombrecido con nubes de tormenta. Esta situación se refleja cada vez con mayor intensidad en los centros de enseñanza y es fuente de no pocos conflictos. Por ello, indagar qué está ocurriendo con la participación social y la participación social escolar e intentar explorar soluciones parece una tarea urgente.

Un dato extraído de una encuesta realizada en todos los países de la Comunidad Europea puede servirnos de referencia precisa. A la pregunta "*¿Cree usted que si alguna cosa no está bien en el país, las personas como usted pueden ayudar a cambiarlas*?", el 40 por 100 de los jóvenes contestaban afirmativamente y el 47 por 100 manifestó lo contrario, en tanto que los porcentajes de los adultos fueron el 36 por 100 y el 53 por 100, respectivamente (Tcherina, J. F., 1982: 100).

Estos datos manifiestan, en relación con el ámbito educativo, que la participación en los centros educativos, en la medida que siga y se reduzca al modelo político de representación, corre el riesgo de producir los mismos efectos que ésta, desafectando a los miembros de la comunidad escolar de la construcción del Proyecto Educativo que debe guiar la acción-intervención de los centros. De hecho, la actitud ante los sistemas democráticos de participación no está exenta de cierta ambigüedad, pues si bien, por un lado, son considerados por los encuestados como los que mejor garantizan la libertad y la solución de los problemas humanos, en ambos aspectos el porcentaje es mayoritario tanto en Europa como en España, por otro.

El conjunto de estudios realizados nos permite afirmar que se observa en nuestras sociedades un replegamiento hacia la vida privada que se manifiesta en una crisis de las formas asociativas clásicas y en una falta de nuevas formas asociativas. Esta atonía participativa, necesariamente, se refleja en la escuela y debe ser tenida en cuenta a la hora de abordar la participación en los centros docentes. Por un lado, se tratará de diseñar estrategias encaminadas a aumentar la movilización y, por otro, habrá que evitar que en los centros de enseñanza se practiquen las puras formalidades democráticas vaciadas de su contenido.

La participación en los Centros Educativos. Dificultades

La aprobación de la Constitución y su posterior desarrollo en sucesivas leyes orgánicas sobre educación supone la consagración de un modelo participativo que entraña cambios que van más allá de la mera transformación de las realizaciones organizativas y de poder, y que supone un modo de entender la vida de la institución escolar y de enfrentarse a sus problemas y tareas.

Transcurrido ya un tiempo desde que se iniciara la aplicación de las nuevas perspectivas, ¿en qué medida se ha tenido éxito? ¿Cómo ha calado la participación entre el alumnado, el profesorado, las familias? ¿Qué dificultades han surgido? ¿Se han transformado las relaciones en el seno de la institución escolar? A éstas y a otras preguntas que cabe hacerse es necesario dar respuesta, si queremos conseguir avanzar en la democratización de la educación, en la democratización de la sociedad y, en definitiva, en el progreso hacia la justicia y la libertad.

Los datos que se poseen sobre el particular son escasos y no siempre se prestan a un análisis interpretativo de los mismos, en razón de diversas consideraciones que no cabe realizar aquí. Las informaciones que poseemos obtenidas de entrevistas realizadas con presidentes/as de asociaciones de padres, representantes del profesorado, Directores/as de Centros de Enseñanza, no son demasiado alentadoras. Del informe elaborado por el Servicio de Inspección Técnica de Educación sobre *Funcionamiento de los Consejos Escolares. Curso 1986-87* (M. E. C., Madrid, julio de 1988), queremos resaltar algunos datos. El índice de participación por estamento y en el sector público fue: 29,3 por 100 de padres, 65,5 por 100 del alumnado y 95,2 por 100 del profesorado. Estos índices pueden ser leídos de muchos modos, pero si tenemos en cuenta que el profesorado, más allá de otras consideraciones que puedan hacerse, realiza su votación en Claustro y, por tanto, hay lista de asistencia, y que la participación del alumnado se realiza en situación que calificamos de "especial", alcanzando el porcentaje más elevado en E. G. B. (92,7 por 100), concluiremos que la participación más enteramente libre y voluntaria es la de los padres/madres, que es claramente inferior y manifiestamente minoritaria.

En el sector de titularidad estatal, el porcentaje de reuniones del Consejo Escolar con una duración media inferior a la hora (35,5 por 100) y entre una hora y hora y media (16,9 por 100), es el 52,2 por 100 del total. En el sector privado concertado esos porcentajes son del 64,8 por 100 y del 10,3 por 100, respectivamente, que sumados alcanzarán el 75,1 por 100. Teniendo en cuenta las dimensiones del Consejo, que podemos calificar de medianas, parece que los tiempos de reunión indican una cierta tendencia a la "*formalidad*".

Las reuniones que se celebran al comenzar el curso (septiembre y octubre) y al final (mayo-junio) suponen el 54,6 por 100 del total, en el sector de titularidad estatal, y el 55,4 por 100 en el sector privado concertado, presentando una tendencia a celebrarse el mayor número en junio. Creemos que estos datos también indican "prescripción" o "formalidad".

A continuación presentamos algunos de los resultados de una investigación realizada por nosotros en relación con la participación del alumnado. Estos resultados no son muy alentadores, pero nos revelan los problemas y desafíos que entraña.

Tres datos cabe destacar en relación con lo que ha ocurrido hasta ahora:

— La mayoría del alumnado cree que no se les deja participar. Que la escuela no cuenta con ellos.

— Este sentimiento o valoración negativa ha ido creciendo a medida que han transcurrido años desde su implantación. Posiblemente lo que ha ocurrido es que junto a esa creencia se ha ido formando la opinión de que no merece la pena intentarlo, como reflejo de ciertas actitudes sociales y por la propia dinámica participativa de los Centros.

— Su escepticismo es mayor cuanto mayores son su experiencia escolar y madurez personal, y el nivel de competencias que se les otorga es más elevado.

Estos resultados nos llevan a afirmar, con el profesor Medina Rubio, que: *"La incorporación ordenada y articulada de la participación del alumno es una de las 'asignaturas pendientes' del sistema escolar"* (1988: II).

Ahora bien, si ésa es su valoración y la evolución que sigue, no debemos pensar que ello suponga un rechazo al modelo que se ha adoptado. La mayoría del alumnado desearía participar, si esto fuera posible. Aunque en un porcentaje importante (36,7 por 100), no están dispuestos a intentarlo (40,5 % varones y 33,2 por 100 mujeres). Pero más que esas relaciones porcentuales lo que resulta preocupante es el hecho de que su actitud negativa se va reforzando a medida que aumenta su experiencia escolar.

Se da una correlación o paralelismo entre la actitud y competencia política y la actitud ante la participación en la escuela. Mayoritariamente aceptan y creen en el modelo democrático, pero se sienten ajenos a las formas de participación tradicional. Mayoritariamente creen en la participación como modelo de gestión de los centros de enseñanza, pero no se sienten vinculados a las formas propuestas. Los resultados obtenidos en relación con su penetración (alumnado que conoce la existencia), identificación (alumnado que sabe qué es un Consejo Escolar) y vinculación (alumnado que conoce a sus representantes) al Consejo Escolar nos lo muestran:

— Si bien se da un grado estimable de institucionalización y percepción, su popularidad es muy baja. Se da la circunstancia de que aquellos que más valoran y desean participar son los que en menor medida conocen la existencia de esta institución.

— Entre los que no lo perciben (27,3 por 100), no identifican su función real (19,47 por 100) o lo identifican como órgano disciplinario (14,1 por 100), suman un porcentaje claramente mayoritario: 60,8 por 100. Es decir, la mayoría se encuentra en una situación que hará difícil, por no decir imposible, ver en él un modelo para la vida social y política. Desde esa situación no pueden considerarlo como el lugar natural y propio de la libre expresión y concurrencia de voluntades.

— El porcentaje del alumnado que identifica la función que les es propia es casi marginal y éste se reduce todavía más a medida que se encuentran en niveles más altos del sistema educativo.

— Los alumnos que tienen vinculación con el Consejo Escolar, que conocen a sus representantes, son todavía menos que los que lo perciben. Este dato nos da idea de lo alejados que están de esta forma de participación. Este resultado contrasta con la penetración y vinculación que manifiestan hacia la figura del Delegado de Curso.

Participación social "versus" participación escolar

Lo que creemos que ocurre es que la imagen social que en relación con el hecho participativo viven los diferentes componentes de una comunidad educativa se refleja con todas sus contradicciones en el hecho participativo en la escuela y que estas contradicciones y sentimientos entrecruzados se ven reforzados por la misma práctica participativa escolar. Como hemos mostrado (2), la imagen de la participación social, del fenómeno político, guarda relación con el deseo de participación escolar. Cuanto mejor es la imagen, en mayor medida manifiestan el deseo de participar y,

viceversa, cuanto peor es esa imagen en menor medida manifiestan ese deseo. Su predisposición a participar en la escuela es, en parte, un reflejo de su predisposición a participar en la vida política de la sociedad en la que viven. Una prueba en favor de lo que venimos afirmando es que la actitud más abierta y dispuesta a la participación aparece mediada por factores de clase, tipo de estudios y hábitat. La predisposición es menor entre los estudiantes de Formación Profesional, en los que deja de ser la actitud mayoritaria, en área rural y en los niveles económicos más bajos. Aquellos que presentan un nivel social más elevado ven en la participación un medio para alcanzar su deseo de reconocimiento social y de realización de sus aspiraciones personales.

Ahora bien, los alumnos manifiestan su deso de participar, pero a la vez el resultado de esa participación no les satisface. Esta situación contradictoria, esta oposición entre realidad y deseo plantea dos interrogantes: ¿Qué quiere decirse cuando se afirma el deseo de participar? ¿Cuándo la participación es satisfactoria?, o lo que es lo mismo, ¿qué factores inciden para que su participación no se dé? Ambos interrogantes nos llevarían a plantearnos la elucidación conceptual de la participación, que ha sido caracterizada en algún caso como enigmática (3), pero de la que no podemos ocuparnos aquí (4). Vamos a intentar una respuesta a los problemas planteados desde los datos de nuestra investigación.

Formas que adoptaría la participación escolar

En la respuesta a la cuestión que indagaba las formas que adoptaría la participación del alumnado, lo que ellos estaban dispuestos a aportar, cómo la entendían, afloraron lo que a nuestro juicio constituye algunas de las causas más importantes del divorcio entre deseo y realidad.

Un porcentaje minoritario pero importante del alumnado, que está dispuesto a participar, no sabe cómo hacerlo (16,8 %). Y esa incertidumbre aumenta, contrariamente a lo que cabría esperar, a medida que su madurez social se supone mayor. Lo que este dato pone de manifiesto es que no basta con tener una buena predisposición. Que se hace necesario encontrar los cauces, mostrarlos, señalarlos, y ésa es una labor eminentemente educativa. Hay que mostrar los caminos de modo que resulten atractivos y satisfactorios. No basta con "dejar" participar para que realmente se participe. El valor de la participación se ha de aprender. Como señala el profesor Medina Rubio, "*...esencialmente participar es desarrollar la propia capacidad de asumir un compromiso*" (Medina Rubio, R., 1988, b: 1). Asumir compromisos supone un cierto nivel de desarrollo de la voluntad y la formación de hábitos. Y para alcanzar ese desarrollo de la voluntad y obtener los hábitos necesarios se exige entrenamiento gradual, proyecto pautado, metas sucesivas...; en definitiva, educación para afrontar las dificultades que todo compromiso entraña. La cuestión estriba en saber en qué medida, hasta qué punto, están dispuestos a asumir compromisos. Carecemos de una respuesta segura, pero en cambio sí poseemos algunos indicios.

En la identificación del Consejo Escolar la respuesta minoritaria mayor lo identificaba como un órgano que actúa en casos y situaciones más o menos excepcionales. Esta imagen, como la identificación con el castigo, son el producto de un determinado modo de proyectar sobre los alumnos una manera de entender la convivencia y la vida social. Es un modo propio de la escuela que actúa como refuerzo de las imágenes que ellos ya poseen de la ley, el orden, el poder, etc. A través de ellos se transmiten la actitud hacia las instituciones sociales, su modo de percibirlas y entenderlas.

La imagen del delegado como representante del profesor, que les ha acompañado a lo largo de todo el período escolar obligatorio, es un fiel reflejo de esa actitud y una prueba en favor de lo que afirmamos. La función de representación no se utiliza como tal, sino como un elemento de control e imposición de pautas de conducta. Este modo de organizar las relaciones en el aula actúa como freno en la evolución de las formas preconvencionales de pensamiento hacia formas superiores.

Frente a la idea de que sus conductas deben obedecer a un consenso en valores mutuamente aceptado, a la bondad de determinadas normas asumidas por convicción, se proyecta la imagen de que las leyes son fruto exclusivo de la determinación del poder que las impone. El profesor adopta una posición de autoridad preconvencional en un momento en que el pensamiento de sus alumnos también lo es, y con ello no facilita, ni potencia, la necesaria transformación que una sociedad democrática exige a sus ciudadanos.

Esta actitud revela una concepción superficial y simplista de la democracia, reduce ésta a sus aspectos formales, a su configuración en los procesos de formación de mayorías y decisión formal, a su "*tecnología*", olvidando que es algo más. Una forma de vida, "un modo de comunicar la experiencia" (Dewey), una vivencia de los valores en que se sustenta y desde los que la trasposición del modelo político-democrático a la escuela se hace posible. La democracia en la escuela es un valor, una forma de vida que debe impregnar todas las formas de la actividad educativa.

Al percibir el Consejo Escolar como el lugar de los problemas, apuntan en la misma línea que acabamos de señalar y nos da idea de las dificultades con que se van a encontrar a la hora de asumir compromisos. Los problemas son competencia de algo o de alguien que pertenece a la escuela, pero que a la vez es ajeno. Los problemas se escuchan en un lugar especial: en el Consejo Escolar. Esta imagen remite y traduce los conflictos a la esfera de lo técnico, en el sentido de que es un órgano especial el que entiende de ellos. Pueden ser sus problemas, pero no son sus soluciones. Las respuestas apuntaban siempre en la dirección de "*sacar fuera de...*" el aula, lo cotidiano, lo propio, para que otros con competencia para ello encuentren las soluciones.

Esta imagen y esta dinámica es la que se hace necesario romper. Deben asumir el compromiso que entraña participar. La participación es entendida sólo como un derecho que luego se ejercerá o no, pero no se ve en ella la responsabilidad moral hacia los demás. Ambos aspectos, derecho y deber, están unidos.

Se hace, pues, necesario educar en los compromisos, en la responsabilidad, y para ello es necesario que de un modo ordenado y articulado se asuman compromisos cada día y en cada momento. La participación no está reservada para las grandes ocasiones.

La respuesta mayoritaria a cómo participar adoptó la forma básica y constitutiva del modelo democrático y, como en el caso de la imagen del Consejo Escolar como problema, apunta hacia esa falta de compromiso, hacia la participación como derecho. Ya señalamos que esa concepción parlamentaria de la gestión de los centros de enseñanza se encuentra con los mismos problemas que aparecen en el curso del desarrollo de las democracias modernas. La fuerte tecnificación de los procesos educativos, y la creciente burocratización, hacen que cada vez más los alumnos no se sientan representados en la acción de gobierno de los centros, que la mayoría de las decisiones que recaen sobre ellos les resulten extrañas, ajenas y que, en definitiva, se vean inmersos en las mismas contradicciones y sentimientos encontrados que les suscita el mundo político.

El sistema democrático goza de su aceptación, pero la vida política, como tal, no les atrae. Están dispuestos a opinar, pero no se sienten identificados con la acción del Gobierno. Es más, no perciben que esa acción tenga nada que ver con ellos. Los alumnos configuran su imagen de la participación escolar como un subproducto de su imagen de la participación social, y se ven atrapados en las mismas redes. Se quejan por no contar con ellos y bien es verdad que en parte es así, pero su comportamiento está inmerso en un conjunto de pautas aprendidas que se rigen por principios instrumentales de contraprestación. No les es posible distanciarse de esos principios, someterlos a crítica y encontrar nuevos caminos. Ocasionalmente estalla el conflicto que luego se reconduce, pero no se altera en absoluto la situación de fondo. Y en estas cuestiones sí pueden recibir enseñanza. Enseñarles a saber distanciarse, a someter a crítica sus propias imágenes, a hallar el fundamento de sus comportamientos.

En definitiva, lo que ocurre es que buena parte del alumnado asume la "*libertad de...*", pero no su "*libertad para...*". Quieren discutir, pero no ocuparse de llevar las discusiones a la práctica. No llegan nunca, muchos de ellos, a conocer qué dificultades se encuentran a la hora de poner por obra una idea, un plan, un proyecto. Las palabras del profesor Vázquez Gómez resumen bien lo que queremos decir: "*He aquí una de las mayores urgencias educativas de nuestro tiempo: enseñar a actuar, a decidir, a elegir, en un momento en que los contextos son cada vez más complejos, ambiguos y borrosos, saturada ya la capacidad de discriminación de estímulos y de registro de información, formar en valores en una sociedad en la que, conforme va desarrollándose más y más científica y tecnológicamente, se está muy lejos todavía de instaurar opciones de justicia, de ayuda a la humanidad, de participación en la cultura y el trabajo, de respeto de la dignidad de la persona y de la real liberación del hombre*" (5).

Lo que se trataría desde la escuela es de romper esa imagen que lleva a reproducir esa actitud desvalorizada de la vida social, de la vida política. De romper el círculo vicioso que hace que cada vez se sientan más alejados del mundo político, del mundo comunitario. Se trata de reconocer que el cambio social es cambio en la vida política y que un determinado modo de ser sólo se transforma por otro modo de ser. Se ha sostenido que no es necesario educar en la participación, pero esto no es cierto totalmente. La introyección que de la vida comunitaria han hecho, eminentemente pasiva, es un obstáculo que han de vencer. La escuela tiene una función educativa clara: romper esa imagen, dotar a los alumnos de instrumentos de análisis y organizar la convivencia no sólo bajo la forma de una "tecnología" participativa en la que sólo se discute, sino con un sentido profundo de participación, creando una "cultura" de participación en la que también se gobierna. Ello exige una autonomía de los centros y una libertad pedagógica suficiente para permitir organizarse según un proyecto educativo que incluya los elementos de la vida social y moral del hombre, no como unos elementos más, sino como los ejes sobre los que se articula y desarrolla la labor educativa. Para conseguir esto se necesita:

a) Crear una auténtica "cultura participativa" (6) entre todos los estamentos que componen la comunidad educativa.

b) Introducir la vida participativa desde el comienzo de la vida escolar y en el contexto más próximo, el aula.

c) Buscar los mecanismos adecuados para integrar las distintas unidades que componen un centro de enseñanza en ese proyecto común.

d) Darles responsabilidades y enseñarles a asumirlas.

e) Diseñar modelos convivenciales que permitan una auténtica igualdad participativa y de oportunidades entre los sexos. Modelos que rompan el esquema tradicional en la adscripción de roles. Y esto debe ser especialmente intenso, cuanto menores sean las dimensiones del hábitat.

2

Opciones en favor de la participación

En la sección anterior hemos apuntado algunos de los obstáculos y problemas con que nos vamos a encontrar a la hora de dirigir un centro de enseñanza, de forma que todos los estamentos que se hayan vinculados a él se sientan copartícipes de un proyecto común. También señalábamos cuál era el objetivo último que deberíamos perseguir: crear una auténtica "*cultura participativa*". Para vencer resistencias y avanzar en pos de ese objetivo son necesarios tenacidad, convencimiento y una fuerte dosis de realismo que nos permitan pautar convenientemente nuestras metas sucesivas. Llegar a alcanzar dicho objetivo no es labor de un año, ni siquiera de un mandato: se necesita tiempo y dedicación colectiva. Se trata de que, poco a poco, vayan arraigando costumbres, hábitos y modos de ser en la práctica educativa, con las relaciones interpersonales, con el medio social, etc., que vayan generando un proyecto educativo sólido en el que los sucesivos relevos no supongan una vuelta atrás, un "*abandono*".

Antes de abordar el estudio técnico de la participación, parece conveniente plantear el esquema de participación de un centro escolar y apuntar, al mismo tiempo, algunas estrategias encaminadas a dinamizarlo. Lo que se dice a continuación no tiene la pretensión de ser un esquema cerrado y único, son sugerencias que invitan a la reflexión. Al fin y al cabo, el modo en que cada centro asuma el desarrollo de las formas participadas está en función de su propia realidad y del diagnóstico que se haga de ella.

Esquema de la participación. Sugerencias

Estructuras autónomas de participación

La participación en la escuela no sólo se da a través de las estructuras que se vertebran alrededor del Consejo Escolar del centro, sino que existen otras estructuras de representación que tienen un carácter más o menos autónomo que conviene tener presentes porque muchas veces desconocerlas o mantener un nivel de comunicación insuficiente con ellas puede ser fuente de conflictos. Estas estructuras son: Asociación de Madres y Padres (AMPAS), de alumnos y secciones sindicales.

Los padres y los alumnos suelen y pueden organizarse en asociaciones (R. D. 1533/1986, *B. O. E.* 27-7-1986, y R. D. 1532/1986, *B. O. E.* 19-7-1986). Tanto las asociaciones de padres y madres como las de alumnos/as pueden ser más de una. En el caso de los padres y madres tal circunstancia es un indicio claro, generalmente, de la existencia de un conflicto. En el caso del alumnado suele indicar la existencia de grupos políticos diferenciados y organizados. De todos modos, ambas situaciones son muy poco frecuentes. Es más, el asociacionismo entre el alumnado de E. G. B. es prácticamente inexistente, y en EE. MM., muy reducido.

Las asociaciones de padres y madres tienen una vida propia y unas competencias que es necesario conocer y respetar. La mejor situación que puede darse es la de la mutua colaboración y entendimiento, pero no debe olvidarse que una cosa es la asociación de padres y otra los representantes del Consejo Escolar. Cuando una asociación de madres y padres es dinámica y activa y la dirección del centro está abierta a las sugerencias y colaboración con ella, lo normal es que entre la A. M. P. A. y la representación en el Consejo Escolar no haya desviación ni conflicto. Pero si ésa no es la situación, no se debe olvidar que los representantes en el Consejo son autónomos.

Entre la dirección de un centro y la Junta Directiva de la A. M. P. A. debe darse un proceso muy fluido de comunicadón en las dos direcciones, pero además esas informaciones, especialmente las que hacen referencia a proyectos, objetivos, organización, etc., deben circular no sólo de Equipo Directivo a Equipo Directivo, sino que han de llegar a todos los miembros de la comunidad. Muchos de los recelos que surgen entre padres/madres y profesorado se deben a que no llegan las informaciones que permiten un conocimiento mutuo.

¿De qué podría dar información el Equipo Directivo al A. M. P. A.?

De modo esquemático y sin pretensión de completud podemos señalar:

— De la situación de la infraestructura e instalaciones del centro, así como de los proyectos más inmediatos que están pendientes de ejecución.

— De la composición de la plantilla de profesores/as. Posibilidades y límites.

— Del estado de la economía del centro.

— Programación del curso en todas sus vertientes.

— Dar el soporte técnico que necesitan.

¿De qué podría dar información la A. M. P. A. al Equipo Directivo?

— Organización y distribución de funciones.

— Proyectos de actuación.

— Demandas y sugerencias.

— Posibilidades de colaboración.

Las Asociaciones de Padres y Madres son instrumentos importantes para la dinamización de la participación y pueden ser de una ayuda inestimable para afrontar proyectos que sin su colaboración serían poco menos que imposibles.

Las Asociaciones de Alumnos/as son todavía una incóginta dado el bajo nivel de implantación. Por otro lado, su desarrollo se ciñe a la Enseñanza Media. De todos modos, si las hay, la comunicación con ellas debe ser fluida y con espíritu constructivo, prestando los apoyos y soporte técnico que necesiten.

Las Secciones Sindicales. Su implantación y dinamismo es muy desigual. Son estructuras específicas de participación del profesorado. Ciertamente no suelen incidir directamente en los procesos internos del centro, pero conviene tener presente su existencia. También en este caso es conveniente mantener unas relaciones fluidas de comunicación y pueden ser un apoyo importante en la dinamización de la participación del profesorado.

Estructura de participación de los padres y madres

No parece necesario justificar las razones por las que los padres y madres deben participar en el proceso educativo de sus hijos. Razones psicológicas, sociológicas, pedagógicas y legales la avalan. Si tratásemos de educar a nuestros alumnos en modelos comportamentales abiertamente disonantes con los modelos familiares, nuestra labor, más allá de los conflictos que pudiera provocar, sería probablemente muy negativa para el desarrollo de la personalidad autónoma y equilibrada de nuestros alumnos y alumnas. La educación, como servicio público que es, entraña una relación de confianza entre los usuarios y los dispensadores del servicio.

Dicha participación está consagrada en nuestra Constitución (Arts. 23 y 27.7) y desarrollada en el artículo 42, f.1 de la L. O. D. E. No es infrecuente encontrar en los centros de enseñanza actitudes de recelo hacia dicha participación. Y es posible que comportamientos aislados puedan justificar ese cierto recelo. Muchas veces aparecen conflictos de competencias entre la responsabilidad de los padres y la libertad de cátedra del docente. Estos conflictos tienen en su origen, frecuentemente, malos entendidos y una falta de delimitación precisa de los papeles que cada uno/a debe desempeñar, e incluso, en algunos casos, un olvido de los derechos del alumnado. La mejor manera de evitar estos conflictos es, quizá, plantear la delimitación de ámbitos de actuación en el Reglamento de Régimen Interior.

Los padres pueden participar en la vida académica en tres niveles diferenciados:

a) **Individualmente**, en tanto que interesados y preocupados por sus hijos/as. Son las relaciones que se establecen, en principio, directamente con el tutor/a. Este tipo de relación debe cuidarse muy especialmente y

no dejarse al azar. El primer interés que tiene el padre es el interés propio, su hijo/a. Cuando decimos que debe cuidarse y no dejarse al azar, queremos decir que la recepción de los padres y madres en el centro debe estar perfectamente organizada. Los horarios, el lugar y el modo tienen que estar previstos.

- Los **horarios** deben comunicarse a todas las familias, así como las recomendaciones que parezcan pertinentes. Quizá no sea éste lugar para abordarlo con algún detalle, pero sí recordar que para que alguien nos visite es importante que se sienta invitado a hacerlo. Los procedimientos son muy diversos, pero cuanto más cálidos y cuidados formalmente, mejor.

- El **lugar** también ha de cuidarse. No parece que los pórticos, *halls* y pasillos sean los lugares más indicados. La comunicación familia-profesorado debe ser "confidencial", abierta y distendida. Por ello, deben habilitarse lugares para el encuentro. Ciertamente en muchos centros esto es muy difícil y casi imposible. Pero pensándolo despacio y haciendo un esfuerzo se puede hallar una solución. Precisamente por la carencia de espacios es conveniente cuidar los horarios.

- El **modo**. Las entrevistas deben estar bien estructuradas: hay que saber de qué se debe hablar y de qué no. Las entrevistas no se pueden convertir en un diálogo de sordos (7). Si cuidamos estos encuentros, luego es más fácil incorporar a las familias a otras actividades.

b) **Grupalmente**. Muchas veces, las cuestiones que deben abordarse no se prestan a ese tipo de relación individual, sino que es un grupo de padres y madres el que debe ser atendido. Así, las relaciones tutor-grupo de padres, centro-grupo de padres, etc. Según el proyecto educativo de centro estas relaciones pueden llegar a cobrar una gran importancia. No debemos olvidar que las familias estarán más dispuestas a acercarse al centro cuando para lo que se les requiere esté más cercano a sus intereses. Si, por ejemplo, hemos diseñado unas jornadas para recibir a los alumnos de 1.° de B. U. P., bueno será desarrollar actividades paralelas para tomar un aprimer contacto con las familias de estos alumnos. Así, coloquios con los temas "*Cómo ayudar a estudiar a nuestros hijos*" o "*Salud y Educación*" pueden ser ocasión para tomar ese contacto y, de paso, transmitir el modo de ser del centro, su talante.

c) **Como estamento**. A través del Consejo Escolar los padres tienen encomendadas funciones muy importantes en la gestión y control de los centros. Para que esta gestión y control se haga realmente efectiva es esencial que funcionen los otros niveles de participación. Sólo en la medida en que el conjunto de padres y madres se sienta integrado y sus representantes apoyados en sus funciones, su acción tendrá sentido. De otro modo se corre el riesgo de que los padres y madres acudan al Consejo Escolar como simples notables satisfechos de participar. Todo Equipo Directivo debe cuidarse de que la comunicación entre representados y representantes pueda llevarse a cabo. Si estos canales de comunicación no existen o no funcionan, la participación estamental de las familias, o bien termina en la atonía, o bien surge el conflicto. No podemos conformarnos con que en nuestros Consejos Escolares haya padres y madres que tan sólo se representen a sí mismos.

Estructura de participación del alumnado

Cuando analizamos las dificultades con que se encuentra el alumnado a la hora de participar, ya indicamos que ésta debe iniciarse en el aula y desde los primeros momentos en que el alumno ingresa en la escuela. Unas aulas

autocráticas y sin respeto por las funciones de representación difícilmente pueden dar paso a otra cosa que la apatía y el distanciamiento.

Lo que sigue a continuación no son más que algunas sugerencias tendentes a alcanzar los objetivos que señalábamos al final de la sección 1.2.

— **Los delegados de curso** no pueden seguir siendo los cuidadores en ausencia del profesorado. Tampoco deben ser los encargados del borrador, la tiza, limpieza de la mesa, borrar la pizarra, etc. Hay que propiciar la actuación en las funciones que les son propias.

— Para fomentar la interrelación entre los distintos agrupamientos de alumnos se deben organizar actividades que impliquen a grupos y grados, así como estructuras de comunicación y el mutuo conocimiento ayudan a identificarse con la institución. Algunos ejemplos de lo que puede hacerse en esta línea son:

  • Creación de un club de prensa que organice actividades de debate y edite un periódico en cuya edición participen los distintos grupos y niveles.

  • Creación de un Consejo o Cámara de representantes que, junto a su función de representación, tenga asignadas áreas de responsabilidad bien definidas, como pueden ser las actividades culturales, la organización de encuentros, las excursiones, etc.

  • Creación de espacios de actividad que recojan y fomenten los gustos u *hobys* del alumnado.

— El centro escolar debe estar abierto al desarrollo de experiencias y actividades que impliquen compromisos y responsabilidades de los alumnos.

— El tutor y todos los profesores deben trabajar por convertir los agrupamientos en "grupos" coherentes y con unos fines comunes.

— Los modelos convivenciales deben estar perfectamente definidos. Y el profesor debe ser imagen de los mismos.

Los alumnos, también, están representados estamentalmente en el Consejo Escolar (L. O. D. E., Art. 41). Como en el caso de los padres, la comunicación entre representantes y representados, así como la vinculación en proyectos y perspectivas personales, son los caminos de una auténtica función representativa.

Estructura de participación de los profesores

La participación del profesorado viene determinada por el propio papel que desempeña. Su actuación es estrictamente técnica, pero es deseable que su actuación técnica esté respaldada por fuertes convicciones morales. Y ello en razón de diversas consideraciones.

La actividad docente tiene el carácter de un servicio público que implica una relación de confianza entre la persona sobre la que recae la acción y el que la dispensa, que en el caso de la educación, de la relación educativa, tiene unas especificidades muy singulares. La materia o sujeto pasivo sobre el que recae la acción es una persona humana y, por

tanto, las relaciones interpersonales que se establecen deben regirse por un conjunto de normas que, esencialmente, se resumen en "diálogo", aceptación mutua e implicación personal. Estas normas no son otra cosa que el fundamento de todo comportamiento de participación.

El desempeño de la función técnica docente es, por su propia definición, de naturaleza participativa. Cuando un docente organiza y planifica un trabajo asume unos compromisos que, llevados a la práctica, implican participar. La organización y planificación de su trabajo exige ponerse de acuerdo con otros que también desempeñan la misma función, lo que nuevamente le lleva a abrirse a una relación de convivencia, trabajo en equipo y participación.

Las relaciones con alumnos/as y los padres y madres de éstos exigen nuevamente abrirse a la participación. Cuando un docente recibe a un padre o a una madre, se da en este intercambio de información una relación que pide corresponsabilidad mutua. Después de la entrevista el desarrollo de la acción se deberá modificar, adaptar, profundizar, etc., pero ya no podrá ser exactamente igual.

La acción docente recae en un grupo humano ante el que el profesor/a proyecta un "modelo" de comportamiento y, por tanto, establece modos convivenciales específicos. Es decir, toda la actividad que se desarrolla es de naturaleza participativa.

El primer nivel de participación aparece, pues, en el aula. El modo en que el docente desempeñe aquí su papel es determinante de todos los demás. Ahora bien, para el desempeño de esa función es necesario que el profesor/a se organice a través del Equipo de profesores/as, del Seminario didáctico o del Departamento. Esta participación, que como la anterior tiene carácter individual, viene instituida por ley. También podrá participar con carácter voluntario individual en todas aquellas comisiones o grupos de trabajo que se creen.

Así pues, el profesorado tiene unos ámbitos participativos muy amplios, que vienen definidos tanto por el carácter de servicio de su función, como por el desempeño técnico de su papel. Estos ámbitos participativos de carácter individual confluyen todos ellos en el órgano más característico y tradicional, que es el Claustro de Profesores (L. O. D. E., 45.1). Organo de amplias competencias (L. O. D. E., 45.2), todas ellas de carácter fundamentalmente técnico:

a) *Programar las actividades docentes del centro.*

b) *Elegir sus representantes en el Consejo Escolar del centro.*

c) *Fijar y coordinar criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos.*

d) *Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.*

e) *Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación e investigación pedagógica.*

f) *Cualesquiera otra que le sea encomendada por los respectivos reglamentos orgánicos.*

De la lectura de estas funciones se desprende el carácter cooperativo y participativo que debe adoptar la función docente en nuestro sistema educativo.

Con el fin de fomentar el desarrollo de las funciones asignadas y de que éstas vayan más allá del mero cumplimiento legal, el Equipo Directivo deberá incentivar y motivar su desarrollo. Para ello, algunas **sugerencias** que creemos útiles pueden ser:

— Difundir toda la información que se reciba y que vaya en apoyo de su desarrollo.

— Animar a presentar proyectos de investigación y experimentación pedagógica, acogiéndose a las ayudas y financiación que cada año conceden el Ministerio y otros organismos.

— Apoyar aquellas medidas organizativas que tiendan a facilitar la formación permanente del profesorado, nuevas experiencias docentes y actividades complementarias.

Por último, señalar que el profesorado participa estamentalmente a través de sus representantes en el Consejo Escolar. Como en el caso de los otros estamentos, debe cuidarse la comunicación entre representantes y representados.

Estructura de participación de la Administración local

La L. O. D. E., en sus artículos 41.C y 44, dispone que las Administraciones Locales estén representadas en el Consejo Escolar y en la Comisión Económica. Esta representación no ha sido, frecuentemente, bien entendida, ni se ha prestado a grandes virtualidades. Las ausencias del representante municipal han sido notorias. Sin embargo, creemos que tal presencia no es caprichosa y puede prestar grandes servicios.

Así, en los Colegios Públicos de E. G. B., la limpieza, la calefacción, la reparación y otros servicios corren a cargo de los Ayuntamientos. La presencia del representante municipal puede permitir un conocimiento más exacto de las necesidades y una más rápida solución para las carencias.

Otras **aportaciones** que puede brindar son:

a) Ayudar a proyectar al exterior las actividades del centro. Grupos de teatro, conferencias, coloquios, etc. Muchas veces las actividades que el centro realiza no se proyectan más allá del ámbito próximo. Pequeñas investigaciones, grupos de teatro, etc., suponen un gran esfuerzo que no siempre se ve recompensado. Una adecuada proyección, a través de la Casa de Cultura de la localidad, pongo por caso, ayuda a cimentar un proyecto profesional o invita a otros a intentarlo.

b) Coordinar y financiar las actividades escolares del municipio: creando certámenes escolares, informando de recursos, poniendo en contacto a personas con inquietudes parecidas, etc.

c) Mejorar la escolarización.

d) Facilitar el encuentro entre escolares de distintos centros.

e) Servir de vehículo de comunicación e información ante otras instancias.

Estructura de participación del personal no docente

En los centros que cuentan con este tipo de personal, la L. O. D. E. prevé también que estén representados en el Consejo Escolar. Este tipo de representación, en muchos casos, tampoco ha sido bien entendida, ni se han explotado las virtualidades que presenta.

El personal no docente juega un papel educativo importante. De su vinculación al Proyecto Educativo del Centro depende muchas veces que las cosas funcionen. Estilos convivenciales dependen en ocasiones de este personal. El que ellos conozcan lo que se quiere alcanzar y el porqué, así como el papel que deben jugar, puede tener unos excelentes resultados educativos. Muchas veces son ellos los que conocen la existencia de problemas que al profesorado se le escapan. Pueden sugerir detalles administrativos y organizativos de gran utilidad. Si contamos con ellos, podemos llegar a descubrir posibilidades que hasta entonces permanecían inéditas.

NOTAS

(1) Caso tomado y adaptado de G. Rousseau: *Las reuniones en la vida de los grupos*. Narcea, Madrid, 1980, pág. 14.

(2) Peña Calvo, J. V.: *Modelo político, modelo educativo. Pedagogía de la Democracia.* Tesis doctoral, inédita.

(3) Pascual Pacheco, R. (1988): "La función directiva en el contexto socio-educativo-cultural". Actas II Congreso Mundial Vasco. Ed. Narcea, Madrid.

(4) Una caracterización, problemas e insuficiencias del mismo, así como una amplia bibliografía, puede verse en "Estructura y naturaleza de la participación educativa", de R. Medina Rubio, III Seminario Universitario de Teoría de la Educación. Valencia, 1988, págs. 3-15.

(5) Prólogo a la obra *La enseñanza de actitudes y valores*, de J. Escámez Sánchez y P. Ortega Ruiz, Nau Llibres, Valencia 1986, pág. 9.

(6) Por cultura participativa entendemos: "*...conjunto de estimaciones, preferencias, creencias, ideas, corrientes de opinión y comportamiento ante unos problemas de interpretación de la vida y de la educación que vinculan en una comunidad de acción el hacer histórico de un grupo social en un momento determinado*" (Medina Rubio, R., 1988, 7).

(7) El libro de Román, J. M., y Pastor, R. (*La Tutoría*, C. E. A. C., Barcelona, 1984) presenta de forma breve algunas indicaciones en cuanto al modo de llevarlas a cabo.

3

La estructura de participación integrada: El Consejo Escolar

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación ha perfilado como órgano de gobierno al Consejo Escolar. En él están representados todos los estamentos de la comunidad educativa y tiene asignadas las principales funciones decisorias y ejecutivas. Por su propia estructura y definición legal todo el flujo de información se recoge y emana de él, lo que lo convierte, sin ninguna duda, en la estructura fundamental de dinamización del quehacer del centro.

Su composición, como es sabido, guarda una proporcionalidad estamental claramente favorable al profesorado, lo que obliga a plantear cómo debe de entenderse el proceso de toma de decisiones. Es evidente que el legislador ha querido hacer descansar el peso fundamental de la gestión sobre las personas que reúnen las competencias técnicas, pero no ha pretendido que se reduzcan a éstas. Dicho en otros términos, no se ha inclinado por una gestión y dirección puramente técnica. Por tanto, el proceso de toma de decisiones no parece que deba ajustarse a las meras mayorías mecánicas. En razón de esto, hemos titulado esta sección como estructura de participación integrada.

En línea con lo que hemos venido expresando, creemos que el Consejo Escolar ha de acomodarse a una estructura de funcionamiento tal que sirva de "modelo" al conjunto de las relaciones que se dan en el centro. Si en el Consejo se da una atonía participativa, ésta tenderá a ser la pauta de la dinámica escolar. Por el contrario, si el Consejo es dinámico, ágil y participativo, esta realidad tenderá a extenderse a los demás ámbitos. Conseguir que esto sea así no es tarea fácil, y ello en razón de las propias dimensiones del grupo y de las funciones que tiene encomendadas.

Funciones del Consejo Escolar (1)

A) *Gestión de recursos humanos*:

— Elección del Director y designación del Equipo Directivo por él propuesto. L. O. D. E., Arts. 42.a, 59.a, 59 (1, 2, 3).

— Propuesta de renovación del nombramiento del Director/a (previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de 2/3). L. O. D. E., Arts. 42.b; 59.4; R. D. 2376/85, de 18-XII-85 (*B. O. E.* de 27-XII-85), Art. 64.b.

— Intervención en la selección y despido del profesorado en los centros privados concertados. L. O. D. E., Art. 60, 1, 3, 4, 5, 6.

— Determinación de criterios de selección y perfil del profesorado en los centros privados concertados. L. O. D. E., Art. 60.2.

— Decisión sobre la admisión de alumnos. L. O. D. E., Arts. 42.c, 57.c; R. D. 2375/1985, *B. O. E.* 27-XI-85.

B) *Gestión de recursos humanos y materiales*:

— Aprobación del proyecto de Presupuesto del Centro. L. O. D. E., Art. 42.c y 57.c.

— Seguimiento y estudio del proceso presupuestario y de aquellas partidas y materias que le presente la Comisión Económica. L. O. D. E., Art. 44.

— Propuesta de autorización de cuotas complementarias con fines educativos extraescolares (centros privados concertados). L. O. D. E., Art. 57.e.g.

— Promover la renovación de instalaciones y equipo escolar. L. O. D. E., Art. 42.k.

C) *De dirección y ordenamiento de la actividad educativa*:

— Aprobación de la programación general del centro. L. O. D. E., Arts. 42, f, y 57, f.

— Elaboración de las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias. L. O. D. E., Arts. 42, g, y 57, i.

— Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del Centro. L. O. D. E., Art. 57, h.

— Fijación de las directrices para las actividades extraescolares. L. O. D. E., Art. 57, h.

— Establecimiento de los criterios sobre participación del centro en actividades culturales, deportivas, etc. L. O. D. E., Arts. 42, h, y 57, j.

— Establecimiento de relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos. L. O. D. E., Arts. 42, i, y 57, k.

— Aprobación del Reglamento de Régimen Interior. L. O. D. E., Arts. 42, j, y 57, l.

D) *De información y STAFF*:

— Conocer la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones. R. D. 26787/1985, *B. O. E.* 27-XII-1985, Art. 64, m.

— Conocer las relaciones del centro con las instituciones del mismo. Art. 64, n.

— Conocer, en los centros de F. P., las relaciones del centro con los centros de trabajo de la zona de los mismos. Art. 64, ñ.

E) *De control, seguimiento y evaluación de la actividad del centro*:

— Vigilar la conservación y mantenimiento de las instalaciones del Centro. L. O. D. E., Art. 42, k.

— Supervisar la marcha general del Centro. L. O. D. E., Arts. 42,l y 57, ll.

— Resolver los conflictos e imponer sanciones en materia de disciplina. L. O. D. E., Arts. 42, d, y 57, d.

— Evaluar la programación general del centro que con carácter anual elabora el Equipo Directivo. L. O. D. E., Arts. 42, f, y 57, f.

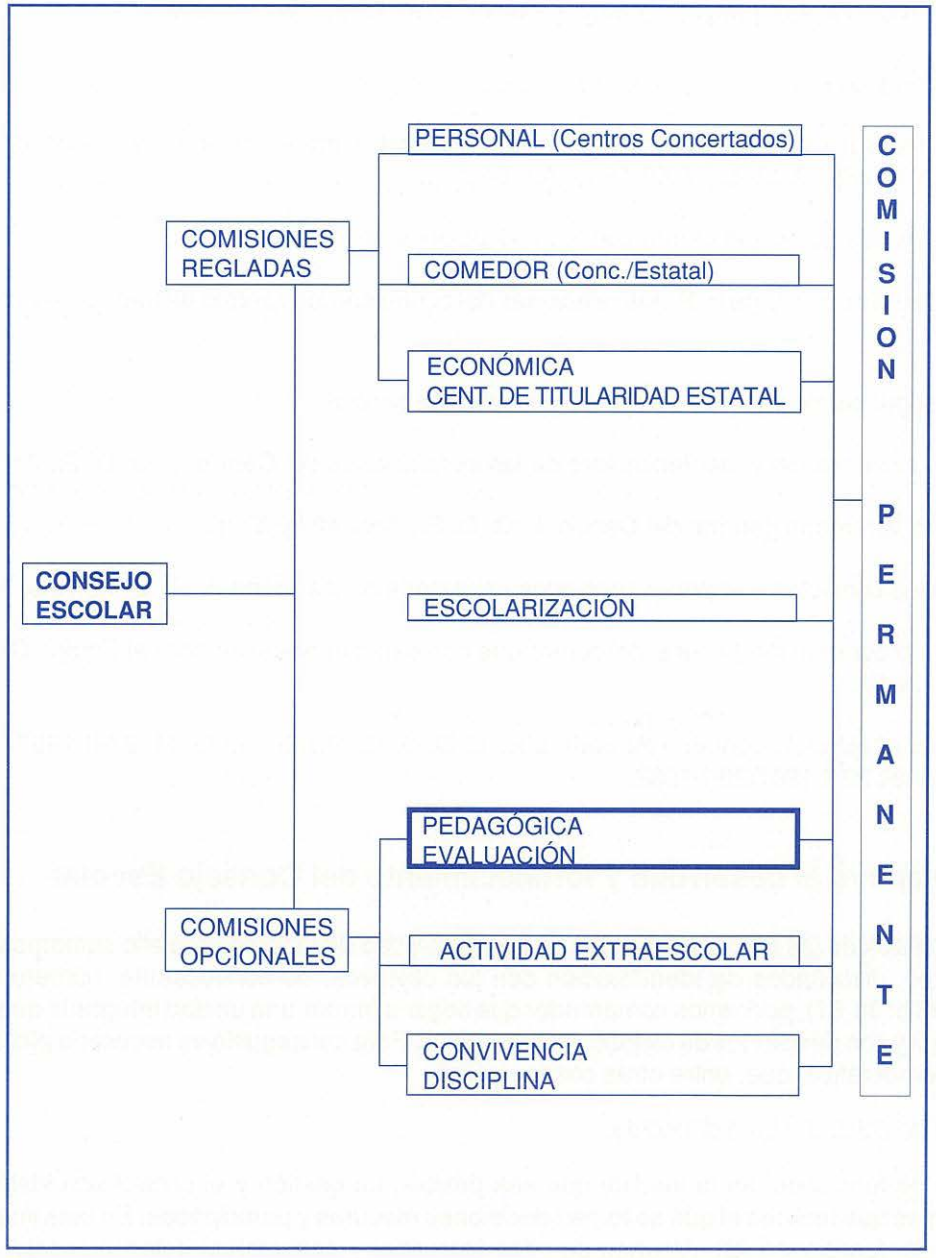
— Supervisar el ejercicio contable de cada año. L. O. D. E., Art. 57, e; O. M. 27-II-1987, *B. O. E.* 7-II-1987; Resoluciones 23-I-1987/26-I-1987.

Estrategias de apoyo al desarrollo y fortalecimiento del Consejo Escolar

Una lectura detallada de las funciones da idea de la complejidad de la tarea. Si a ello sumamos la heterogeneidad de los componentes, dificultades de identificación con los objetivos, de convocatoria, número de miembros, etc. (Álvarez, M., I, 1988 b: 80-81), podremos comprender que llegar a formar una unidad integrada que mantenga un tono de acción eficaz, ágil y con decisiones de calidad, se hace difícil. Para conseguirlo es necesario plantearse un auténtico estilo de gestión democrática, que, entre otras cosas, exige:

— Información de calidad y bien difundida.

— Distribución de funciones, en la medida que sea posible. La gestión y el control son idelegables, pero cabe articular formas que faciliten el que se tomen decisiones maduras y participadas. En esta línea, se ha propuesto la creación de comisiones (2). Algunas de ellas (comedor y económica) están prescritas legalmente, otras son opcionales. Adjuntamos en el cuadro número 1 un organigrama de posibles Comisiones elaborado por Álvarez, M. (1988 b: 83).



Cuadro n.° 1: *Posibles Comisiones en un Centro Educativo*

(De este mismo autor (1988 a: 206-213) puede verse un organigrama más amplio y un comentario sobre las mismas.)

La opción propuesta puede ser una alternativa, pero que conviene manejar con cuidado. No siempre será el procedimiento más operativo, pues se corre el riesgo de bloquear la información y la toma de decisiones.

Es evidente que un planteamiento por comisiones estará en función de las dimensiones del centro; pero, con todo, siempre entraña riesgos. A los señalados por Álvarez (1988 b) —proceso más lento de decisión, peligro de la burocratización y necesidad de mecanismos de coordinación y control— cabe añadir:

— Si el Consejo Escolar se multiplica en comisiones, aunque no delegue el poder de decisión, lo diluye, de forma que puede llegarse a una situación en que su función se limite a decir "amén" a lo que otros han elaborado.

— Una tendencia constante a "comisionar" impide la maduración como grupo del propio Consejo Escolar y tiende a infrautilizarlo en su capacidad de plantear los problemas de organización y toma de decisiones.

— Puede llegar a producir efectos "corrosivos", en el sentido de que socaven el propio fundamento de la institución y se dé cabida a la pregunta por la validez misma de la institución, apoyando las opciones en favor de la tecnificación de la dirección.

Nuestra opinión es que sólo se deben crear comisiones cuando parezca estrictamente necesario y por el tiempo justo para alcanzar su objetivo.

Algunas vías opcionales para alcanzar nuestro objetivo pueden ser:

— Realizar actividades en función de los temas en los que la Comunidad educativa necesite profundizar. Así, se pueden organizar coloquios, debates, paneles, etc., en torno a temas como: ¿Qué es un Proyecto Educativo de Centro?, ¿cómo se hace?, ambiente de trabajo y eficacia educativa, etc.

— Creación de fondos documentales bien clasificados y ordenados a los que todo el mundo tenga acceso.

— Dar soporte técnico y animar a la Asociación de Padres para que cree una Escuela de Padres. O que, al menos, actúe de asesora, facilitando los medios y recursos para ello.

— Informar y formar a los alumnos en estas labores y prestarles el soporte técnico que necesiten.

En todo caso, se tratará siempre de realizar un diagnóstico de nuestro centro, analizando las estructuras que presenta y cómo están funcionando. A partir de ello desarrollar estrategias específicas para su fortalecimiento y desarrollo. Y en un tercer momento, crear aquellas estructuras que parezcan necesarias, con sus respectivas estrategias de implantación.

4

La construcción técnica de la participación

Para que un centro de enseñanza alcance una organización eficaz, con objetivos precisos y coherentes, y abierta a todos los sectores implicados en el acto educativo, se hace preciso conocer, aunque sólo sea en una primera aproximación, cómo son los procesos en los grupos humanos, qué recursos se pueden utilizar para optimizar las relaciones y cuáles son las dificultades que se pueden encontrar. Lo que sigue a continuación va dirigido a proporcionar algunas informaciones y reflexiones prácticas en ese campo. Lo que presentamos tiene un mero carácter introductorio y motivador, y en ningún momento pretende sustituir a un curso de dinámica de grupos.

El Centro de Enseñanza como grupo

Al enfrentarse con el tema de los grupos humanos hay que adoptar una primera posición clara y básica. No se trata de una construcción más o menos ficticia para resolver asuntos referidos a la convivencia, ni de esquemas materiales o formales para explicar relaciones humanas. Ni siquiera pueden ser entendidos como organizaciones mediante las que algunos individuos se expresan, se representan o son. Más bien hay que admitir que los grupos constituyen una forma de la realidad, una dimensión de lo real.

Max Páges considera que: "*El grupo es el lugar de los fenómenos de relación y éstos son fenómenos primeros. No se explican, se comprueban. Lo que hay que explicar no es que haya un grupo, sino, por el contrario, que en ciertos casos parezca que no haya grupo*" (1977: 392).

Pero el hecho de que esta dimensión sea descubierta, analizada y desarrollada facilita la comprensión del hombre, de los resortes que mueven su existencia. Al mismo tiempo, nos permite alcanzar ciertas claves y técnicas sencillas de gran utilidad para todo el que tenga que habérselas frecuentemente con colectivos de personas ocupadas en cualquier clase de actividad.

En la vida de cualquier institución no resulta difícil observar que los comportamientos y conductas de los sujetos que la integran presentan normas, pautas, características, etc., que sólo pueden explicarse si suponemos la existencia de determinadas estructuras más o menos formalizadas que llamamos grupos. En un centro de enseñanza, como en cualquier otra institución, se presentan estas formaciones. Unas obedecen a criterios formales legalmente establecidos, otras son producto de interrelaciones específicas que se producen en el seno de la institución escolar. Naturalmente lo formal, la escuela como zona de lo formal, es, en sí misma, compleja y desempeña amplias funciones sociales. Lo importante es, no solamente comprenderla en su especificidad, sino descubrir que su interior está poblado de múltiples facetas y fenómenos. La distribución de las competencias, los ámbitos de la participación, la franja variable de los roles, el ejercicio de los liderazgos y las dependencias, los psicogrupos cambiantes, los sociogrupos estables, etc., configura todo ello un enorme campo de investigación.

De la multiplicidad de formas grupales que se dan en la escuela, vamos a ocuparnos aquí de aquellas que se instituyen por acción directa de la racionalidad organizativa tanto formal como material. En nuestra exposición nos ocuparemos, en primer lugar, de la descripción y análisis genérico del grupo, de los procesos de maduración y de los niveles de funcionamiento. A continuación abordaremos las formas de ejercicio del liderazgo, para terminar señalando algunas características específicas en función de los grupos que se instituyen en la escuela.

Forma de las configuraciones grupales

Según Lewin, el grupo, debido a su situación, constituye un verdadero "*campo de fuerzas*" que lo hacen distinto de la simple suma de las cualidades de sus componentes. El grupo tiene su dinamismo propio.

La acción independiente no tiene sentido, quizá es imposible cuando el individuo está fuera de la contextura de una situación de grupo. Mucho de lo que tomamos por individualidad es, de hecho, efecto de las influencias del grupo que cada sujeto va asimilando. La mayoría de los actos significativos del hombre, de las influencias que dan forma a su vida, están determinadas por el hecho de ser miembro de un grupo.

El grupo

"Puede decirse que existe un grupo cuando dos o más personas poseen, como una de las cualidades de sus relaciones, cierta interdependencia y cierta unidad reconocible. Los que componen el grupo se hallan frente a frente y forman opciones distintas unas de otras. Los individuos que componen el grupo no sólo actúan unos sobre otros recíprocamente, sino que muchas veces actúan juntos de manera uniforme hacia su entorno" (Bany y Johnson, 1965: 52).

Más esquemáticamente podemos decir que un grupo es (Aubry y Saint Arnaud, 1965, 11):

— Una persona moral (3).

— Dotada de una finalidad, una existencia y un dinamismo propios.

— Diferente a la suma de individuos que la constituyen.

— Pero estrechamente dependiente de las relaciones que establecen entre ellas.

Cualquiera que sea su dimensión, permanencia en el tiempo, objetivos, composición, etc., los grupos tienen siempre una ontología propia. Las asambleas de padres y madres, las reuniones de tutores, el seminario, el departamento, la junta de evaluación, etc., presentan siempre una realidad propia y específica que es necesario conocer y analizar. Tienen, como característica propia, el estar siempre en continua evolución y transformación; es decir, son estructuras dinámicas, lo que no quiere decir que siempre progresen hacia sus objetivos y madurez. Y esto es especialmente cierto en las instituciones educativas que por su propia naturaleza tienden a renovarse en su composición con relativa frecuencia.

Niveles y estructuras

En todos los grupos existen dos estructuras diferentes: la formal y la informal. La estructura formal es aquella que viene definida por algún tipo de norma pública y sancionada, sea del rango que sea. En unos casos está sancionada por el conjunto de leyes y decretos que regulan el sistema educativo; en otros, por los propios estatutos y reglamentos que rigen la institución (cfr.: la asociación de padres) y, en otros, por el órgano u órganos académicos que tienen capacidad para ello. Ahora bien, una cosa es la realidad "oficial" y otra la que surge de la dinámica interna de cada grupo. Así, el presidente/a de la A. M. P. A. puede ser uno y la persona que dirige y orienta la acción otra distinta. Los objetivos pueden estar muy claros en el *Boletín Oficial del Estado*, en el Proyecto Educativo del Centro o en el Plan Anual del Centro, pero lo que los alumnos o algún grupo de profesores persiguen es muy distinto. Lo deseable es que ambas estructuras coincidan o, mejor, tiendan a coincidir, pero no siempre es así. El trabajar porque ambas estructuras tiendan a presentar la menor desviación posible es una labor fundamental que debe imponerse todo Equipo Directivo y, especialmente, el director/a como el líder institucional más importante.

Las estructuras que hemos señalado presentan dos niveles diferentes: el nivel de tarea y el emocional o socio-afectivo. Hay autores que proponen un tercer nivel: el de objetivos. Y, otros, incluso un cuarto: el negativo o de ruptura. Nosotros vamos a considerar aquí, en principio, los dos primeros niveles señalados, si bien estableceremos alguna distinción en el primero de ellos.

La tarea

La mayoría de los grupos a los que nos estamos refiriendo tienen unos objetivos explícitos, unas reglas de funcionamiento y unas responsabilidades delimitadas. Es, por decirlo así, su estructura consciente. Este nivel viene a coincidir, en buena medida, con la estructura formal. Ello no quiere decir que no surjan problemas y conflictos en el funcionamiento de este nivel, muy al contrario, los conflictos existen, y no pocas veces son la causa de que un centro no alcance los objetivos que se ha marcado.

Cuando analizamos la tarea de un grupo, podemos, con fines de análisis, distinguir dos subniveles: el de objetivo u objetivos que persigue el grupo y el de los procedimientos y recursos con que se cuenta para alcanzarlos. Los conflictos en este nivel requieren muy distinto tratamiento según procedan de uno u otro subnivel. Muchas veces bajo la apariencia de "incompetencia" para resolver problemas y tomar decisiones se esconde una estructura normativa vaga y difusa o una indefinición de objetivos.

El objetivo es la fuerza que configura y dinamiza al grupo. Le da cohesión, despliega la actividad y permite la interdependencia. Por ello se hace preciso que el objetivo u objetivos estén definidos con claridad y que éstos sean patentes a todos los miembros que componen el grupo. Para conseguirlo es necesario utilizar procedimientos de definición precisos, estrategias de implantación válidas y consenso suficiente.

Muchos de los objetivos que se deben alcanzar en las instituciones educativas vienen prescritos por disposiciones de rango legal que no es posible soslayar. Ahora bien, la tendencia que se presenta en los sistemas educativos actuales es a dejar, cada vez más, un margen de discrecionalidad amplio tanto para precisar los objetivos como para asignar los medios. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación, así como la L. O. G. S. E., caminan en esta línea. Por tanto, cada vez va a ser más necesario determinar objetivos y asignar los medios para conseguirlos.

De una forma muy esquemática se puede decir que los **objetivos** que se fije cualquier grupo deben ser:

— Motivadores para todos los miembros del grupo.

— Clara y concretamente formulados.

— Elaborados por el propio grupo.

— Evaluables.

Para establecer los objetivos se pueden seguir métodos distintos, pero siempre habrá que tener en cuenta:

— Si la información es suficiente (ver técnicas para informarse y hacer circular la información).

— Las necesidades y problemas. Validarlos.

— Analizar las necesidades y los problemas que se han detectado.

— Formular los objetivos.

Un modelo concreto y práctico para formular objetivos es el Modelo FRAZIER-AFS (Sánchez Alonso, 1986: 53-69).

Señalábamos más arriba que las dificultades que surgen muchas veces en la realización de una tarea se deben no sólo a la falta de previsión en los objetivos, sino, también, a una baja normatividad. Algunas de esas dificultades se pueden superar aplicando, de forma dinámica, un modelo como el que acabamos de sugerir. Pero conviene dar algún apunte más en relación con este subnivel.

Cada grupo de forma consciente e inconsciente va fijando unas normas de funcionamiento. No siempre se le presta la debida atención a este proceso, y ello conduce en ocasiones a situaciones de atonía participativa y bloqueos en el funcionamiento. El campo de las normas es muy amplio, pero son especialmente importantes las que hacen referencia a los modos de interacción, distribución de responsabilidades, discusión y toma de decisiones. Pero de algunas de estas cuestiones nos ocuparemos más adelante.

En relación con este nivel afloran actividades y roles positivos y negativos que, siguiendo a Bales, se pueden describir como:

Positivos

— Aportar, hacer sugerencias que impliquen autonomía para los demás. Persuadir, incitar, convencer.

— Dar parecer, emitir una opinión, una evaluación, un análisis. Exponer deseos, aspiraciones o necesidades.

— Orientar, repetir, clasificar, informar.

Negativos

— Pide ayuda, que se le oriente, que se le repita, que se le informe.

— Solicita una opinión, una evaluación, un análisis, la exposición de sentimientos.

— Pide sugerencias, vías posibles de acción.

Según que la correlación que se establezca entre estas actitudes en el seno del grupo sea positiva o negativa, la estructura formal e informal de trabajo presentará una baja o una alta desviación. Si la desviación es baja, no habrá conflictos de líderes de trabajo. Por el contrario, si la correlación es negativa, el conflicto, al menos potencialmente, existe, y ambas estructuras están muy distantes.

Nivel emocional o socio-afectivo

En la dinámica de acción de los grupos se desatan mecanismos de carácter afectivo, no siempre conscientes, que influyen en la vida del grupo. Así, antagonismos personales, falsa conciencia, bloqueos, atracciones y repulsiones mutuas, etc.

En este nivel de funcionamiento se debe buscar la creación de un "clima" que favorezca la aceptación mutua, la libre comunicación, la no competitividad, la colaboración, etc. **El clima de un grupo** viene definido por tres dimensiones: defensiva, de control y de aceptación. Las dos primeras pueden ser consideradas como negativas para la vida del grupo, pero debe tenerse presente que es frecuente que se presenten, sobre todo en el inicio. La persona o personas encargadas de dirigir el grupo deberán estar atentas y poner en marcha mecanismos que tiendan a eliminar esas dimensiones.

Concertado con el "clima" de grupo se encuentra el **grado de cohesión** del mismo. Podemos decir que se da un buen grado de cohesión cuando los miembros se sienten atraídos mutuamente. Para conseguirlo es crucial que se

acepten los objetivos o se esté en disposición de buscarlos. En caso contrario, hablamos de rechazo y disgregación. Entre los elementos que producen rechazo podemos citar: las agresiones interpersonales, la desorganización, los distanciamientos, abandonos y silencios.

Entre los factores que producen cohesión se encuentran los objetivos, que deben ajustarse a lo ya indicado, el estilo de liderazgo, la distribución de roles y responsabilidades y la misma eficacia del grupo. (Entre los materiales que se acompañan al final se pueden encontrar referencias a cuestionarios para proceder a la evaluación del grupo en ambos niveles.)

También en este nivel afloran actitudes y roles diferentes que podemos caracterizar, con Bales, como:

Positivos

— Dar pruebas de solidaridad, acrecentar el *status* de los demás, prestar ayuda, alentar, agradecer, etc.

— Desbloquear, distendir, bromear, reír, saber salir de una tensión.

— Estar fácilmente de acuerdo, aceptar pasivamente, comprender, etc.

Negativos

— Expresar desacuerdos, evidenciar un rechazo, una ayuda, obstinarse.

— Manifestar tensión, retirarse fuera del campo.

— Evidenciar un antagonismo, desvalorizar el *status* de los demás, etc.

Si la correlación de actitudes en el grupo es positiva, es posible que exista o pueda existir un líder afectivo; por el contrario, si es negativa, dicha posibilidad se torna difícil.

Por tanto, ateniéndonos a la estructura y niveles de funcionamiento de los grupos, podemos establecer una matriz de relaciones que, de forma esquemática y muy simplificada, reproduzca las diversas situaciones que podemos encontrarnos.

		NIVEL AFECTIVO	
		+	–
NIVEL DE TAREA	+	GRUPO COORDINADO Y EFICAZ	GRUPO QUE TRABAJA, PERO CON TENSIONES, CONFLICTOS Y ANGUSTIAS
	–	GRUPO CON CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN QUE SE RECONFORTA CON LA PURA INTERACCIÓN	GRUPO ROTO

Cuadro n.° 2: *Situaciones de grupo*

Las cuatro situaciones mencionadas en el cuadro n.° 2 pueden ponerse en conexión con las diversas formas de ejercer el liderazgo, aunque no se solapen exactamente. Lo que importa destacar aquí no es tanto esa relación con el liderazgo como la necesidad de llegar a conocer la estructura que tienen. Una vez conocida se puede determinar qué cambios se deben producir y las pautas que pueden conducir a lograrlo.

Para llegar a conocer la situación que se encuentra un grupo, además de los cuestionarios señalados, se pueden utilizar técnicas sociográficas y psicodramáticas. Estas técnicas no siempre se pueden utilizar en razón de las condiciones que exigen y por la propia naturaleza de los grupos a los que nos estamos refiriendo (Consejo Escolar, Seminario, Equipo Directivo, etc.).

Una breve presentación de las mismas, así como una bibliografía de referencia, pueden verse entre los materiales que se acompañan.

Etapas en el desarrollo de la vida de los grupos

Todos los grupos presentan procesos evolutivos que transforman su propia ontología. Estos procesos, entendidos generalmente como de crecimiento, han sido estudiados por diversos autores: Bión, Shérif, Asch, Mucchielli, etc. Estos autores se han dedicado a estudiar las etapas o fases que los grupos atraviesan para alcanzar su madurez. De hecho, cuando hemos hablado de "moral", "conflicto", "cohesión", etc., estamos hablando de términos que se refieren a esos procesos.

En todo momento se hace preciso conocer en qué etapa de madurez se encuentra el grupo para así poder prevenir las reacciones que se pueden producir y ayudar al grupo a encaminarse hacia sus objetivos. Estas secuencias o etapas no deben considerarse como situaciones cerradas. Aspectos de una etapa pueden aparecer antes o después, e incluso un grupo puede llegar a involucionar.

Primera etapa: *Los interrogantes situacionales*

Cuando un grupo de personas se reúne por primera vez no se puede decir propiamente que constituya un grupo. El agrupamiento de alumnos en una clase, un Consejo Escolar recién constituido, etc., vive, en sus primeros momentos, una situación de tensión, no exenta de angustia en muchos de sus miembros, y siempre cargada de una fuerte expectativa. La característica de los grupos en estos momentos es la inseguridad. Los miembros que lo componen, o al menos buena parte de ellos, se interrogan: ¿Cómo se presentará esta nueva situación? ¿Qué deberán hacer? ¿A qué se comprometen? ¿Cómo serán juzgados?...

En estos momentos hay que saber responder a estos interrogantes, la mayoría de las veces no explicitados. Por ello, se debe:

— Cuidar la información.

— Dejar claro lo que esperan.

— Favorecer el conocimiento mutuo.

— Aclarar la forma o manera en que se va a funcionar.

— Motivar y animar en el desempeño de la labor.

— Ser "modelo" de la conducta esperada.

Es el momento en el que se van a definir los objetivos y se empiezan a fijar las normas. Como definir los objetivos ya se ha tratado, tan sólo insistir en que sean *claros, pertinentes y aceptados.*

Segunda etapa: *Conocimiento de la situación*

A esta segunda etapa se suele llegar muy pronto. En muchos casos, cuando las reuniones tienen cierta duración o los miembros que componen el grupo poseen algo de práctica en estas actividades, aparece ya en la primera reunión. Es un momento relativamente tranquilo, pues se camina hacia la confianza interpersonal. Se dan las primeras normas, se busca agradar y comenzar el trabajo. Puede ocurrir, no obstante, que algunos miembros pongan en marcha mecanismos de defensa.

En esta etapa van a fijarse las normas de funcionamiento tanto individuales como colectivas. El objetivo que se debe pretender alcanzar es que se dé una situación de responsabilidad compartida. Para ello, debe aprenderse como grupo a:

— Responder y cooperar con los demás.

— Tomar decisiones mediante acuerdo.

— Enfrentarse a los propios problemas.

Las normas no siempre son explícitas y, por ello, es importante tomar conciencia de lo no explicitado. Muchas veces surge un conflicto sin que tenga explicación aparente, y es que a menudo se ha violado una norma implícita en el grupo. Se podrían poner otros ejemplos, pero supongamos que un nuevo Equipo Directivo ha decidido distribuir las funciones siguiendo unos criterios de competencia, dedicación, capacidad innovadora, etc. Al hacerlo así, ocurre que responsabilidades que se otorgaban por "antigüedad" no siempre recaen en los más "antiguos". El criterio de "antigüedad" es una norma no escrita que viene desplazada de otros contextos y está fuertemente arraigada. Su implantación puede acarrear un conflicto, pero, por otra parte, el Equipo Directivo considera que es absolutamente necesario. Situaciones como la que acabamos de describir deben ser prevenidas y exigen sagacidad, tacto y sensibilidad para que las nuevas normas sean aceptadas.

Las normas obedecen a los valores que tiene el grupo. La actividad educativa reúne a personas que en muchos casos no comparten los mismos valores. Es frecuente que aparezcan conflictos estamentales producto de diferentes valores que sustenta la acción y de normas enfrentadas que la guían. No debemos olvidar que una de las labores de la escuela es conseguir que los alumnos abandonen las pautas particularistas adquiridas en el seno de la familia, en favor de pautas universalistas, y que este aprendizaje es a veces muy costoso. Cuando se presentan conflictos de normas, éstos pueden ser tratados a través de técnicas como el "Role-Playing" o la "sesión de tribunal". Pero de este aspecto concreto nos ocuparemos en la siguiente etapa.

Tercera etapa: *Conflicto de crecimiento. Roles, comunicación y conflicto*

Es un momento delicado en el que se presentan dos fases o líneas de evolución. En un primer momento puede producirse el "conformismo" (4). El grupo acepta al líder y sus normas, dejándose llevar. Se tiende a la unanimidad y al pacto. Es una situación peligrosa: el líder institucional puede creer que todo marcha bien y se dedica a "imponer" sus soluciones. Esta actitud debe ser abandonada por el grupo, y para ello ha de producirse una crisis de crecimiento. Esta crisis entraña conflictos y tensiones, pero son necesarios.

Es el momento en que el líder va a ser puesto a prueba en todas sus capacidades y habilidades. La comunicación será intensa, cargada de mensajes emocionales, los distintos roles en el grupo irán surgiendo y las dificultades y conflictos afectivos, también.

En este momento algunas personas se automarginan y si pueden desertar del grupo lo harán. Las reuniones se pueden cargar de una atmósfera de tensión que se trata de cortar con decisiones rápidas tomadas por mayoría (surgen las dependencias, apuntarse a la mayoría con tal de acabar). Las normas establecidas en un principio se someterán a revisión, y en ese momento se afronta la situación clave. O se supera la sensación de frustración y se alcanza la madurez, o el grupo languidece en su acción, produciéndose una atonía participativa.

Tres cuestiones parecen, pues, que deben abordarse para conocer cómo funciona el grupo en esta etapa: *a)* los roles que aparecen; *b)* los problemas de comunicación, y *c)* el conflicto.

Roles

El "rol" es el papel que desempeñamos en un grupo. Todo el mundo desempeña un papel, aunque no sea consciente de ello. Ahora bien, para que podamos hablar de "rol" se necesita que éste tenga cierto nivel de institucionalización y, por tanto, cierta constancia. Una cosa es la actitud que manifestamos en un momento concreto; otra, el papel que jugamos en una reunión, y una tercera, cuál es nuestro comportamiento habitual. Con el rol ocurre como en otras cuestiones de la vida social: una cosa es lo que somos, otra lo que creemos ser y, aun otra, lo que esperan de nosotros.

A la hora de abordar los distintos roles que se pueden observar en los grupos, se han hecho diferentes clasificaciones o tipologías, todas ellas traducibles a términos comunes y que ya apuntamos cuando hablamos de los niveles y estructuras del grupo. Unos roles son, fundamentalmente, de trabajo y correlativos a la actitud de tarea. Otros, son roles solidarios o de mantenimiento y correlativos a las actitudes socio-afectivas, y un tercer grupo está constituido por un conjunto de roles que podemos llamar individuales, en tanto que persiguen intereses particulares y no de grupo. A continuación nos vamos a ocupar de roles individuales que Benne, K., y Sheats, P. (5) denominan **necesidades individuales** y **roles "parásitos":**

1.° **Agresivo:** desprecia a los otros, expresa desacuerdo respecto de su valor, actos, sentimientos, etc. Ataca al grupo o al trabajo del grupo, está celoso de las proposiciones de otros y trata de atribuírselas.

2.° **El que detiene:** está sistemáticamente "en contra", se opone o resiste **sin razón**, trata de volver a las decisiones adoptadas sobre problemas pasados.

3.° **El interesante:** trata de atraer la atención sobre él, presumiendo, hablando de sus proezas personales, actuando de manera forzada, luchando para no ser colocado en una posición que estima "inferior".

4.° **El que confunde el grupo con un tribunal**: aprovecha la ocasión de tener público para expresar sus "sentimientos", sus "ideas", sus experiencias personales, su relación con el grupo.

5.° **El negador:** bromea sin cesar y muestra su falta de interés por el grupo y la labor que tiene encomendada. Esta ausencia de participación puede tomar la forma del cinismo, de la indolencia, del juego y otros "comportamientos fuera de lugar"; no pierde ocasión para poner en evidencia que "no participa en el juego".

6.° **El dominador:** trata de tomar el poder o ejercer ascendiente "manejando" al grupo o algunos de sus miembros. Este manejo puede tomar la forma de adulación, de una tentativa de obtener un *status* superior, o de retener la atención dando órdenes de manera autoritaria o interrumpiendo a los otros.

7.° **El vencido por adelantado:** trata de conseguir la ayuda y la "simpatía" de otros participantes o de todo el grupo confesando su inseguridad, su estado interior de confusión, desvalorizándose de manera irrazonable.

8.° **El abogado de intereses particulares** y extraños al grupo, el defensor de la "pequeña propiedad" de la "madre de familia", de los "trabajadores", etc.; generalmente queda atrapado por sus prejuicios y deforma a través de ellos las opiniones de los otros.

La comunicación en los grupos

La marcha de un grupo, su capacidad para estructurarse y progresar hacia etapas creativas está en función de su capacidad de comunicarse. Los procesos de comunicación que se establecen en el grupo son muy complejos, y muchas veces resulta difícil llegar a conocer por qué están fallando.

No es nuestra intención exponer aquí todo lo que se ha escrito sobre comunicación y los procesos de transmisión de información, sino tan sólo señalar algunos aspectos que creemos merece la pena tener en cuenta.

De forma esquemática se puede decir que la comunicación en grupo consiste en:

— **Transmitir un mensaje.** En la transmisión de un mensaje se puede distinguir entre el contenido mismo del mensaje (nivel de información) y la acción misma de transmitirlo. El cómo se realicen ambas operaciones influye en que el mensaje alcance su objetivo o no. Una mala codificación, así como los gestos, tono, etc., con que se acompaña al mensaje, pueden ser la causa de la falta de un *feed-back* positivo.

— **Recepción del mensaje** por parte de los demás miembros del grupo. El proceso de recepción también es doble: por un lado, la decodificación del mensaje, y por otro, que se dé un grado suficiente de redundancia comunicativa. En ambos procesos se pueden producir problemas.

— **Respuesta del grupo al mensaje recibido** (*feed-back*).

— Si la comparación entre lo transmitido y lo percibido resulta positiva, se produce una corrección adaptativa o en el grupo y podemos decir que el mensaje ha sido recibido positivamente.

Ahora bien, ese proceso no siempre es positivo. Entre lo que se emite y lo que se recibe median procesos que producen alteración del mensaje: procesos de reducción de la información por causas diversas, desviación a cuestiones marginales, bloqueos por violación de la conciencia posible, sentimientos encontrados, etc. Es posible verificar y analizar estas interferencias que dificultan la comprensión mediante técnicas grupales concretas como son la "clínica del rumor" o la "rotación A, B, C".

Anzieu y Martin (1971: 112 y ss.) analizan las dificultades de la comunicación atendiendo a tres elementos diferentes, tanto en el que habla como en el que escucha: elementos objetivos, de personalidad y psicosociológicos, y en función de ese análisis proponen un cierto número de soluciones para cada uno de ellos.

EMISOR

a) En el plano objetivo:
- — Precisión y economía de palabras.
- — Riqueza expresiva.
- — Redundancias necesarias.
- — "Convergencia de medios" (palabras, tono, ademanes, recursos auxiliares).

b) En el plano personal:
- — Fidelidad informativa.
- — Primacía de los hechos sobre las opiniones.
- — Objetividad.
- — Evitar los prejuicios.
- — Desistir del propio egocentrismo.
- — Ponerse en el lugar de los otros.

c) En el plano psicosociológico:
- — Definir con precisión el rol que se quiere desempeñar.
- — Definir el objetivo que se persigue.
- — Mejorar nuestra preparación en estas cuestiones para lograr identificar los obstáculos.

RECEPTOR

- — Estar disponible, saber oír, saber entender.
- — Salir de manera espontánea de su marco de referencia.
- — Hacer preguntas para ayudar eventualmente al que habla a aclarar su pensamiento y a responder a las necesidades de su comportamiento.

Los obstáculos pueden encontrarse, también, a nivel material. Si es así, se deberán tener en cuenta y eliminarlos si es posible.

Brunet y Negro han elaborado una amplia lista de actitudes positivas y defectos en la comunicación, tanto por parte del que habla como del que escucha, que de forma más explícita recogen lo que aquí hemos dicho (1988: 232-242) y a la que nos remitimos como material de consulta y discusión.

En muchos trabajos sobre animación de grupos y funciones del animador se suelen incluir algunas técnicas encaminadas a fomentar la participación. Sánchez Alonso, en su libro sobre *Metodología y práctica de la participación,* hace un esquema resumido de las mismas (1986: 30-31), que ha expuesto más ampliamente en otro lugar (1979). En base a ese esquema y con algunas aportaciones más, pasamos a resumir qué se puede hacer para fomentar la participación.

Quizá valga la pena insistir que el interés por participar está en función de los intereses reales que hay que defender. Si el objetivo de una reunión, de un grupo de trabajo, etc., no despierta interés, todo lo que hagamos resultará baldío.

En algún momento dado, con el fin de fomentar el debate y la participación de todos, es preciso recurrir a hacer preguntas si queremos que tal participación se haga efectiva. Las preguntas, como señala Sánchez, tienen varios fines:

— Provocar la reflexión.

— Solicitar información, soluciones u opiniones.

— Subrayar algún punto oscuro.

— Rechazar generalizaciones.

— Centrar la conversación sobre el tema.

Para alcanzar estas finalidades, las preguntas pueden ser:

Pregunta test: Son preguntas destinadas a remediar un equívoco que se está produciendo en la comunicación. Términos empleados con sentido distinto, definición estipulativa de un término, puntos oscuros, etc.

De apelación directa: A una persona que no ha intervenido y parece conveniente hacer que se vincule a la discusión. O bien para conceder la palabra a algún miembro que ha manifestado su deseo de invervenir.

Generales: Dirigidas a todo el grupo, pueden ser:

— *De iniciación*: se pregunta a todo el grupo sobre el tema que se va a tratar.

— *De información*: se solicita un dato, un hecho, etc.

— *De opinión o juicio*: se solicita una evaluación, un análisis, una solución.

En todas ellas no se prejuzga quién va a intervenir.

Preguntas devueltas: Cuando la persona que dirige la reunión es el destinatario de las preguntas conviene a veces, para no monopolizar el diálogo, que no responda a todas ellas. En estas situaciones es aconsejable utilizar algún

recurso para que las preguntas sean devueltas al grupo. Las devoluciones de pregunta pueden volver a quien la formuló (pregunta eco), a un tercero (pregunta relevo o carambola) o al grupo (pregunta espejo).

El conflicto

No es nuestra intención dar cuenta de todas y cada una de las cuestiones a las que se refiere el término conflicto. Bajo tal término se encierran multiplicidad de líneas de investigación y aportaciones de muy diversos campos. El conflicto se ha abordado desde la Psicología, la Sociología, la Teoría Política, la Historia, las Ciencias de la Administración, etc., y en cada una de esas disciplinas se han adoptado puntos de partida muy diversos y metodologías, también, variadas. De hecho, se puede intentar una clasificación de las Sociologías en función de la posición que adoptan al abordar este tema. La Psicología plantea la cuestión desde la perspectiva del individuo concreto frente a sí mismo, frente a los otros, frente al grupo y de los grupos entre sí. Todo ello nos puede dar idea de la complejidad que entraña abordarlo.

Por ello, queremos advertir que lo que sigue es sólo una introducción enormemente esquemática que tan sólo permite suscitar el tema y apuntar algunas líneas para la reflexión, pero que están necesitadas de una mayor profundización. Por tanto, nadie espere encontrar un repertorio de recetas eficaces, pues, aunque se sugieren algunas técnicas, en modo alguno son un producto acabado y menos aún reglas seguras para la reducción de conflictos, por la simple razón de que algunos conflictos no pueden reducirse.

Un trabajo que puede resultar de interés, aunque no se refiera expresamente al mundo educativo, es el de Touzard (1981). En él se abordan, desde distintas perspectivas disciplinares y atendiendo a metodologías diversas, las principales discusiones del fenómeno. Lo que a continuación referimos se sitúa en la perspectiva de la Psicología Social.

Una tensión, un conflicto, es en principio una manifestación de vida. Ningún grupo progresa si no se da en él una cierta tensión que le permita encaminarse decididamente hacia sus objetivos, redefinirlos y plantearse nuevas metas. Ahora bien, en analogía con el organismo vivo, si el conflicto se enquista se convierte en un peligro para la existencia misma de la institución o del grupo.

Ante un conflicto, o mejor ante una tensión que amenace con transformarse en conflicto, lo más aconsejable —dicho sea con toda precaución— es aceptar su existencia para a continuación intentar resolverlo, es decir, para reducirlo por la vía del análisis de sus elementos y componer una solución superadora de la tensión. Dicho en otros términos, se trata, en la medida de lo posible, *de prevenirlos y, si aparecen, de detenerlos en el inicio.*

Algunos comportamientos propuestos por Brunet y Negro (1988: 37) como indicadores que pueden ayudarnos a detectar la presencia de una tensión o de un conflicto más o menos cristalizado, son:

— Atacar las ideas antes de que se expresen.

— Argumentar con violencia.

— Clima de impaciencia.

— Desconfiar de la capacidad del grupo y hablar mal de él.

— Acusaciones recíprocas.

— Polarización en bandos.

— Incapacidad para tomar decisiones.

Delville afirma que existe "un conflicto cuando hay ruptura en los mecanismos habituales para tomar decisiones" (citado por G. Rousseau, 1980: 45). Esa ruptura de mecanismos puede presentarse por distintas causas. Unas afectan esencialmente a la tarea del grupo; otras, al mantenimiento socio-afectivo. Es decir, los conflictos pueden ser, o bien **sustantivos,** que afectan a la tarea, o bien **afectivos**, que afectan a la cohesión y clima de la institución. Ahora bien, no debe olvidarse que frecuentemente los conflictos afectivos se recubren bajo la apariencia de conflictos sustantivos. Es más, en muchos casos los participantes en el conflicto no son conscientes de la dimensión afectiva del mismo.

CONFLICTOS SUSTANTIVOS

Son aquellos que surgen cuando hay desacuerdos en la tarea que se ha de realizar o en el modo en que ésta se ha de llevar a cabo. Las tensiones en este campo son difíciles de resolver porque entrañan muchas veces planteamientos radicalmente distintos en cuestiones importantes.

a) El más característico de todos y, también, el más difícil de resolver es el *desacuerdo en los objetivos* que se persiguen. Generalmente estos desacuerdos no suelen presentarse con carácter significativo entre individuos. Es más frecuente que aparezca entre estamentos y grupos. Aunque teóricamente no deberían producirse desajustes entre lo que las familias quieren para sus hijos/as y lo que el Centro les ofrece, muchas veces este acuerdo es precario. Pueden estar de acuerdo en los grandes objetivos, pero cuando éstos se concretan surgen discrepancias. Los conflictos de este orden nos remiten nuevamente a una cuestión que ya hemos tratado: la importancia que tiene para la vida de una institución el que se fijen de una forma precisa, clara y pertinente sus objetivos. Ello nos lleva a insistir nuevamente en que se establezcan procedimientos eficaces para alcanzar la definición de los objetivos y que éstos cumplan las características indicadas.

   En ocasiones, el desacuerdo en los objetivos no consiste tanto en que éstos sean distintos, sino en que no se entiendan igual, sin que ello implique que las diversas interpretaciones sean mutuamente excluyentes o incompatibles. Estas situaciones exigen del Director/a y del conjunto del Equipo Directivo *una gran capacidad de mediación y una fuerte voluntad de compromiso*, que le permitan mantener un equilibrio justo entre la firmeza con que debe sustentar sus convicciones y la capacidad para asumir y buscar puntos de encuentro entre concepciones distintas.

b) Muchas veces, el desacuerdo surge en relación *con los medios que se han de aplicar* para alcanzar el objetivo. La solución aquí es más sencilla, pues el grupo no queda comprometido en lo fundamental; pero, con todo, se buscará obtener un consenso lo más amplio posible.

c) En ocasiones, *los objetivos fijados son superiores a las posibilidades que se tienen para alcanzarlos*. No es infrecuente que un Equipo Directivo que acaba de tomar las riendas de un centro intente abordar un plan ambicioso sin haber pautado adecuadamente las distintas etapas que se han de ir cubriendo y sin haber

escalonado sus objetivos. Se quiere conseguir todo a un tiempo y un poco de repente. Las fuerzas no se miden bien y las exigencias no se han previsto. Una situación de este tipo puede dar origen a multiplicidad de conflictos que conducen a la atonía, al desencanto y al abandono de responsabilidades. Debemos recordar que las labores educativas exigen calma y sosiego, y que un proyecto educativo debe elaborarse despacio y someterlo a evaluación constantemente. La constancia y la firmeza de convicciones deben ayudarnos a afrontar nuestra labor con la serenidad necesaria.

d) El hecho de que *la labor educativa sea compleja y exija un alto grado de pertinencia* (implicación personal) propicia las situaciones conflictivas. Estos conflictos son, por decirlo así, "nómicos". Las crisis de crecimiento necesarias, siempre que no se enquisten y las partes sepan ceder para alcanzar un acuerdo o reorientar el trabajo.

e) *El solapamiento de funciones*. Dada la composición estamental de un centro, diversas estructuras pueden entrar en colisión al reivindicar una determinada competencia. Así, pueden entrar en colisión el Claustro de Profesores y el Consejo Escolar, quedando el Equipo Directivo entre dos frentes y con la tentación de dirimir el conflicto asumiendo él la competencia.

CONFLICTOS AFECTIVOS

Son conflictos emocionales que surgen de las relaciones interpersonales en la lucha por hacer triunfar una u otra solución. Estos conflictos revierten en ocasiones al campo de los conflictos sustantivos, como indicamos, y son frecuentemente inconscientes.

a) En las relaciones entre personas de distinta formación, edad, origen social, etc., es frecuente que surjan diferencias y roces. Éstas pueden ser simples discrepancias fruto de la convivencia diaria, pero en ocasiones manifiestan actitudes distintas ante diversos aspectos de la vida y de la educación. Cuáles son las reglas de comportamiento adecuadas, en qué modo deben manifestarse, qué actitud es la correcta ante un problema concreto y, en definitiva, qué "modelo" de comportamiento debe seguir la institución. A veces la forma de vestir, determinadas expresiones y comportamientos son ocasión para que surjan desacuerdos que pueden terminar en conflicto.

b) Conectado con lo anterior, pero con sentido más profundo y problemático, están los desacuerdos que surgen *en el campo de los valores*. Estos desacuerdos se ponen de manifiesto a la hora de interpretar el Proyecto Educativo y de elaborar el Reglamento de régimen interior. Los conflictos de esta naturaleza pueden desencadenar un conjunto de manifestaciones y antagonismos que hagan muy difícil la convivencia en un centro. Padres, alumnos y profesores pueden verse seriamente comprometidos.

c) *El ejercicio de los roles*, dentro de un grupo, es también fuente de conflictos. Un miembro de la comunidad educativa, un profesor, pongamos por caso, manifiesta una hostilidad constante a la Directora del centro. No pierde ocasión para mostrar su desacuerdo en todo lo que hace referencia a la Dirección. Simplemente, no soporta que la dirección la ejerza una mujer. Él había defendido con fuerza a otro candidato y está plenamente convencido de la incapacidad e impericia de ésta. La situación descrita puede parecer un ridículo estereotipo e

incluso irreal, pero conflictos con el "rol de opositor" tienen muchas veces una base emocional difícil de indentificar y aceptar.

El conflicto de roles no sólo aparece frente a los que ejercen el poder y toman decisiones, muchas veces se dan en la misma persona por la confluencia de varios roles. Así, la oposición entre el rol ejecutivo (Director/a, Jefe de Estudios, de Seminario, etc.) y el rol de compañero más o menos permisivo o comprensivo. El rol de compañero y del profesor revestido de autoridad jerárquica, rol de tarea y de mantenimiento, etc. En el desempeño de una función podemos oscilar entre uno u otro papel generando confusión e incomprensión en los dirigidos. De algunas de estas cuestiones nos ocuparemos más adelante al hablar de los estilos de liderazgo y del ejercicio corrosivo de la autoridad.

d) *El modo de ejercer la dirección* puede ser una fuente importante de conflictos. Un ejercicio autocrático produce ansiedad, agresividad y frustración en los dirigidos. Todos estos factores son elementos desencadenantes de un conflicto.

e) Problemas de la *comunicación.*

f) *La existencia de una minoría subyugada en la que siempre se impone una mayoría.* Por ejemplo, en el Consejo Escolar los profesores imponen su mayoría frente a cualquier propuesta de otro estamento.

g) *Conflictos de interés entre personas, estamentos o grupos.*

CÓMO AFRONTAR UN CONFLICTO

Afrontar un conflicto no es una tarea fácil, y no siempre se tiene la capacidad, serenidad de ánimo y competencia para ello. La forma en que abordamos nuestros propios conflictos la proyectamos, más o menos conscientemente, al modo de resolver los problemas en nuestro centro.

Antes de resolver un conflicto es necesario, como señala Chalvin, D. (1985: 30), conocer la situación real de estos cuatro niveles:

— Conocimiento de la existencia del conflicto y su importancia.

— Conocimiento de la capacidad y competencia propios.

— Conocimiento de los recursos técnicos para solucionar problemas.

— Conocimiento de las posibilidades de solución del conflicto.

Una vez hemos dado una respuesta positiva a los cuatro interrogantes planteados, la solución de un conflicto implica acometer cuatro procesos sucesivos:

- Clarificación del problema y de los elementos que lo integran.
- Esta clarificación no sirve de nada si no quieren clarificarla especialmente los más comprometidos en el conflicto. Con el fin de conseguir implicar en un compromiso a los afectados es necesario *motivar.*

- Esta motivación debe llevar a la *aceptación* personal y recíproca.
- En el transcurso de los procesos anteriores puede ocurrir que se descubra que alguien no debe estar allí. Dicho de otro modo, que se haga necesaria una intervención quirúrgica.

Primero: Clarificación del problema

Aunque no se pueden establecer reglas fijas que conduzcan a una clarificación exacta de un problema, algunas recomendaciones genéricas se pueden ofrecer. Siguiendo a Pallarés (1988: 90), los pasos podrían ser:

a) Invitar a que los implicados o los miembros de un grupo lo descubran por ellos mismos.

b) Describir la conducta concreta en lugar de dar indicaciones abstractas.

c) Comprobar que se dan percepciones objetivas, preguntando a todos si están de acuerdo en los términos en que se ha expuesto.

d) Evitar los juicios de valor, dejando que los implicados o el grupo evalúe su propia conducta.

e) Centrarse en aquellos aspectos o conductas que se pueden cambiar.

f) Comprobar la exactitud de la comunicación entre los miembros del grupo.

Segundo: Motivar

Algunas sugerencias podrían ser:

— Evitar términos que impliquen hostilidad y agresión.

— Distinguir entre analizar un problema y discursear.

— Evitar la brutalidad bajo la apariencia de sinceridad.

— Mostrar la necesidad de la convivencia entre todos y de encontrar un punto de encuentro. (Ver técnica de motivación afectiva.)

Tercero: Aceptación y reconocimiento mutuo y personal

Vamos a señalar algunas estrategias tomadas también en este caso de Pallarés (1988: 104):

— *Evitar mensajes "tú":*

Se trata de presentar como en un espejo el efecto que nos produce el comportamiento del otro. "*Yo me siento... cuando tú...*". De este modo tratamos de que el otro vea reflejado su comportamiento sin necesidad de lanzar una acusación directa: "*Tú eres..., tú haces...*".

— *Negociar soluciones sin perdedor:*

Examinar las alternativas de ambas partes, viendo los "pros" y los "contras", y ofrecer, en la medida de lo posible, una tercera alternativa.

— *Negociar los cuatro pasos*:

a) Colocarse en actitud de escucha activa para poder captar lo que otra persona piensa y siente.

b) Comunicar a la otra persona que comprendemos y aceptamos sus sentimientos.

c) Descubrir a la otra persona tus propios sentimientos.

d) Establecer un proyecto de solución mutuamente aceptado.

— *Inversión de roles*:

Realizar durante cierto tiempo el papel del otro, a la vez que él realiza el nuestro.

Algunas técnicas que pueden ser empleadas en la reducción de un conflicto pueden verse en los anexos. En concreto son:

— Técnica de proyectos de futuro o de anteproyecto.

— Técnica de comisión: Comisión negociadora.

— Técnica de motivación afectiva.

Cuarta etapa: *Estructuración del grupo. La toma de decisiones*

Si el grupo ha sido capaz de superar las tensiones y conflictos que hemos señalado y no se ha desviado hacia la sumisión tranquila, está en disposición de organizarse para trabajar. Es el momento de conocer las ventajas de la colaboración, del trabajo en equipo, de los mecanismos de toma de decisiones.

La cuestión clave es cómo organizarse para trabajar y cómo tomar decisiones. De este último punto nos ocupamos a continuación.

Un Consejo Escolar, un Claustro de Profesores, un Seminario didáctico... en sus reuniones y en ocasiones diversas, deben tomar decisiones. Tomar una decisión no es una tarea fácil, entraña riesgos y, muchas veces, produce tensión y angustia, pero en ninguna institución se puede soslayar ese momento. Es más, el éxito en la vida de una institución está ligado a su capacidad de tomar las decisiones acertadas. ¿Cómo tomar una decisión?

Lo primero que debemos señalar, aunque sea obvio, es que no todas las decisiones corresponden al Equipo Directivo, ni al Director/a. Muchas decisiones las toma el Consejo Escolar a partir de propuestas elaboradas por el

Claustro de Profesores/as, y es función del Director/a encauzar y conducir a esa institución en sus procesos de toma de decisiones. Una segunda apreciación, también obvia, es recordar que no todo y sobre todo se puede decir, hay un conjunto de normas y disposiciones que prescriben cómo y cuándo se debe hacer algo (cómo y cuándo se inicia un proceso electoral). Y una tercera apreciación, especialmente importante, es que el tomar una buena decisión está sujeto a saber encontrar una solución o respuesta válida. Alcanzar una solución o respuesta exige un proceso eficaz de análisis que todos los miembros del grupo deben conocer y compartir. Los modelos que se han propuesto para esquematizar estos procesos son diversos; proponemos a continuación el modelo de Utterback, que pensamos puede ser útil en el ámbito educativo.

a) Buscar una solución o una respuesta

Bany y Johnson (1985: 368-376) han resumido el modelo de Utterback a un método de cinco pasos para alcanzar una respuesta. El método, que recuerda de lejos al cartesiano, es el siguiente:

1. *Establecimiento y definición del problema:*

   Se trata de dar respuesta a las ya clásicas preguntas de Laswell que indagan por: ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Cómo? y ¿Dónde? Caben aplicarse distintos recursos para alcanzar la información suficiente para dar respuestas a esas preguntas (ver apartado de técnicas).

2. *Examen de los hechos de los cuales surge el problema:*

   Supone establecer mecanismos de confirmación de hechos y de descomposición del problema en sus elementos, es decir, análisis de causas, relaciones entre elementos, reducción de efectos, delimitación de influencias, etc.

3. *Consideración sobre el criterio que ha de usarse para valorar soluciones*:

   Criterios como pertinencia, amplitud, coherencia, costos y recursos, viabilidad, etc.

4. *Examen y valoración de las soluciones:*

   Supone, nuevamente, busca, análisis y decisión. ¿Qué hacer? ¿Qué soluciones tiene?

5. *Consideración de los pasos que han de darse para llevar a cabo la resolución adoptada:*

   Lo que supone de nuevo buscar, decidir, etc., y, además, responsabilizar de la ejecución.

b) Toma de decisiones

Aunque no hayamos resaltado especialmente el hecho, tomar decisiones no es un acto aislado que surge al final del proceso de definición y precisión de un problema. La toma de decisiones se presenta constantemente a lo largo de todo el tiempo en que un grupo está debatiendo un problema. Pero, con todo, hay momentos en que la toma de decisión se hace más notoria o explícita. Es, por decirlo así, cuando se toman acuerdos que son reflejados en acta. Estos acuerdos son los que van definiendo el quehacer de un centro, a la vez que configuran su perfil propio.

El modo en que se alcancen este tipo de acuerdos puede condicionar, de forma importante, su cumplimiento y desarrollo: por ello quizá convenga apuntar algunas sugerencias y reflexiones en torno a los mismos.

Las decisiones pueden tomarse por procedimientos varios y la oportunidad de elegir uno u otro está en función de circunstancias diversas. La decisión por mayoría es el procedimiento habitual en las Asambleas; la decisión por minoría se toma cuando las decisiones posibles son mutuamente excluyentes, o bien cuando se ha delegado la decisión. Todas ellas tienen sus ventajas e inconvenientes, pero pueden resultar aconsejables llegado el momento. De todos los procedimientos posibles para alcanzar una decisión, el consenso es la más aconsejable en educación, puesto que se trata de aunar voluntades, compartir proyectos y colaborar estamentos distintos. En un Consejo Escolar los profesores podrían, en caso de estar de acuerdo, imponer su mayoría, pero esta solución no es aconsejable.

La decisión por consenso pide un clima de franca colaboración, apertura y fluida comunicación. Por ello se deberán adoptar las medidas necesarias tendentes a facilitar la discusión con método eficaz y dirección competente. Entre las actividades que hemos propuesto se hallan algunas que permiten experimentar en esta línea.

Sánchez Alonso, al preguntarse por el problema de cómo tomar decisiones desde una perspectiva participativa, lo contesta desde el análisis del Modelo de Decisiones Generales elaborado por Thompson y Tuden. A continuación resumimos dicho análisis por el interés que tiene en la cuestión que nos ocupa (Sánchez Alonso, 1986: 42-45).

El modelo se construye con una matriz de doble entrada. Cada entrada toma en consideración los aspectos más relevantes implicados en una decisión. Por un lado, las creencias y opiniones acerca de las causas, que denomina OPINIONES para abreviar, y, por otro, las preferencias en cuanto a posibles resultados. En relación con cada uno de los aspectos caben dos posiciones: que haya acuerdo o que no lo haya. Las posibles combinaciones se resumen tal como aparece en el cuadro n.° 3.

		PREFERENCIAS	
		ACUERDO	DESACUERDO
OPINIONES	ACUERDO	1	3
	DESACUERDO	2	4

Cuadro n.° 3: *Situaciones posibles en la toma de decisiones*

Según sean las situaciones se aconseja un modo o manera distinta de tomar la decisión:

Decisión 1.—Los miembros están de acuerdo tanto en cuanto a las causas como en cuanto a los resultados deseables. En esta situación corresponde una *decisión por computación*. El nombre le viene del hecho de que los datos del problema imponen por sí mismos la solución. El sentido que se le da a esta decisión supone que propiamente no se esté hablando de decisión, sino del cumplimiento de una "norma", sea ésta del rango que sea. En realidad no ha existido un proceso de deliberación en el que se brindan distintas alternativas o en el grupo se ha producido alguna negociación o transacción. La ausencia de estos elementos impide hablar, pues, de consenso.

Decisión 2.—En este caso se da un acuerdo en cuanto a los resultados que se quieren alcanzar, pero existe desacuerdo en relación con las causas que originaron el problema. Aquí se aconseja la *decisión por votación*, pues los miembros del grupo no parecen estar comprometidos en cuanto a sus deseos, valores, intereses, etc., y, por tanto, no acarreará problema grupal alguno, especialmente en relación con la desvinculación con la decisión.

Decisión 3.—Aquí el acuerdo existe en cuanto a las opiniones, pero las preferencias son distintas. En esta situación se hace necesario llegar al mayor nivel de acuerdo entre el mayor número posible de miembros del grupo, es decir, establecer un *consenso*. Hay que evitar el fraccionamiento del grupo, ya sea por imposición estamental, ya por alianzas ideológicas o por cualquier otra razón.

Decisión 4.—Esta situación se produce cuando el desacuerdo atañe a ambos aspectos. Thompson y Tuden piensan que a esta situación se llega cuando el grupo está muy fraccionado y que, por tanto, para salvar la situación se hace necesaria la intervención de un líder que por "*inspiración*" convenza al grupo.

Sánchez Alonso toma en consideración otra realidad posible: que el grupo carezca de pericia para resolver el problema. Desde esta perspectiva propone dos alternativas: *a*) Que el grupo se tome tiempo para resolver, que aplace la decisión con el fin de reelaborar soluciones, y *b*) Pedir asesoramiento técnico exterior y tomar el acuerdo a partir de la solución asesorada. En caso de optar por la primera alternativa, y buscando una efectividad en el aplazamiento, propone la creación de una Comisión (Comité) que estudie el problema y presente una alternativa.

Por nuestra parte añadimos que una situación como la que se ha descrito, grupo fraccionado, puede ser considerada como síntoma de un conflicto y que, por tanto, cabe aplazar la reunión, analizar la posible situación de conflicto manifiesto o latente, y, si existe, tratar el conflicto y más adelante buscar la solución del problema.

Quinta etapa: *Grupo equilibrado y eficaz*

En este momento el grupo sabe organizarse, fijar sus planes de trabajo, tomar decisiones, resolver los conflictos cuando aparecen, etc.; es decir, el grupo es capaz de autogobernarse. Su estructura formal e informal no presenta desviaciones importantes, el "clima" es apropiado para alcanzar los cometidos que tiene encomendados.

El liderazgo en el grupo

Plantear el tema del liderazgo es siempre una cuestión difícil, y ello no sólo por los abundantes estudios que se han realizado, sino por el peligro que encierra de reducir los esquemas descriptivos a puras recetas de aplicación práctica. Esto es especialmente cierto en educación por la complejidad grupal que se da, por la enorme variabilidad de componentes y situaciones y por la necesidad de caminar hacia una cohesión del centro educativo, que permita hablar de "Comunidad educativa".

Los enfoques que se han adoptado, procedentes todos ellos de la psicología industrial, son diversos. Tratar de dar cuenta exhaustiva de ellos aquí sería una labor que sobrepasaría con mucho el objetivo que nos hemos marcado y tampoco nos serviría de gran ayuda. De forma general y reductiva, podemos decir que los análisis del liderazgo en el grupo se mueven en torno a dos posiciones: *a*) la de aquellos que tratan de señalar el "tipo" de conducta que sigue el sujeto, y *b*) la de los que investigan las situaciones, tipificándolas, y a las que el líder debe dar respuesta. El primer grupo es, sin duda, el que desde hace más tiempo y con más amplia base experimental viene desarrollando su labor. El segundo surge, en parte, como posicionamiento crítico frente a los otros.

Los primeros se agrupan en torno a los estudios, ya clásicos, de Lewin, Lippit y White. De ellos han derivado distintas líneas de investigación. Unos han tratado de determinar las características que debe poseer el líder del grupo (hoy prácticamente abandonada). Otros, partiendo de sus propios ensayos experimentales, han complejizado la tipología inicial, y, por último, los hay que se han centrado en el análisis de la influencia del líder desde el punto de vista de los roles de tarea y mantenimiento.

El segundo grupo de teorías, denominadas situacionales, sostienen que el ejercicio del liderazgo está en función de la situación a la que ha de aplicarse. Este segundo grupo trata de conjugar el análisis del liderazgo con los estilos de dirección.

Todos ellos han entendido el liderazgo como un "continuum" en el sentido de que, o bien no se dan nunca tipos puros, o bien la dinámica de la situación exige una revisión constante del tipo de intervención.

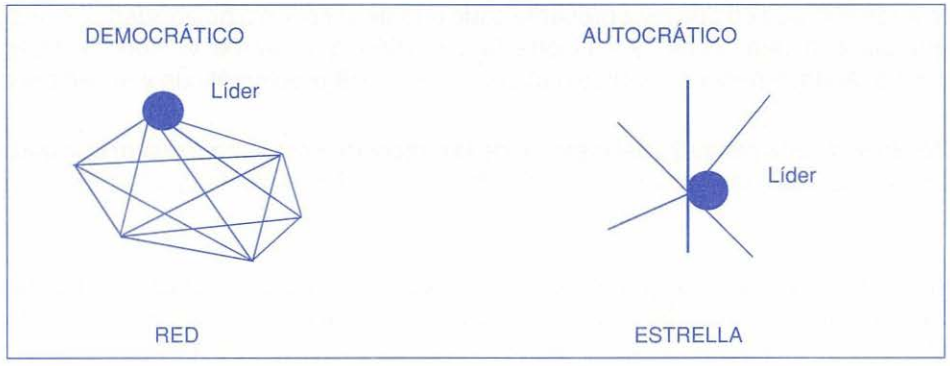
Lewin, Lippit y White, partiendo de grupos experimentales, proponen tres modelos de liderazgo: autoritario o autocráctico, "laisser-faire" y democrático. A estos tres, Owen añade dos más: burócrata y carismático. Este modelo de cinco tipologías ha sido muy utilizado en los análisis del estilo directivo en educación (6), pero a nosotros nos ha parecido más conveniente presentar los modelos de Main y Brown. El primero porque presenta un análisis muy sencillo de perfiles continuo que duplica el modelo original de Lewin, Lippit y White, y el segundo porque añade estilos más próximos al mundo escolar.

El siguiente cuadro presenta de modo esquemático las características de los tres tipos de liderazgo clásicos:

COMPORTAMIENTO DEL LÍDER	CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS		
	AUTOCRÁTICO	DEMOCRÁTICO	"LAISSER-FAIRE"
Toma de decisión	Por el Jefe únicamente	En común con el Jefe (discusión)	Indeterminación: leve participación del Jefe
Determinación de las actividades, objetivos, instrumentos y medios	Dados por el Jefe	Objetivos generales trazados por el Jefe indicando alternativas	Ninguna ayuda del Jefe, quien proporciona –a petición– material e información
División de tareas	Por el Jefe	División espontánea del trabajo	Ninguna intervención
Composición de los grupos de trabajo	Por el Jefe	Libre elección de cada uno	Ninguna intervención
Apreciaciones	De tipo personal (aliento, crítica, etc.)	De tipo objetivo	Ninguna; no hay comentarios
Participación en las actividades	Ninguna	Participa	Ninguna

Cuadro n.° 4: *Esquemas de comportamiento según Lippit y White*

Comparando los estilos autocrático y democrático tenemos:



Cuadro n.° 5: *Comunicación*

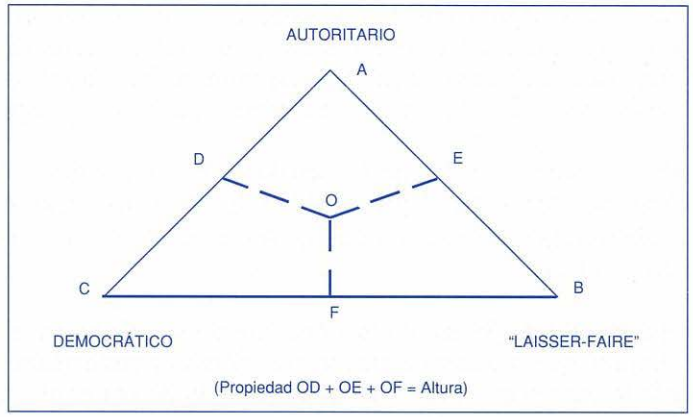
AUTOCRÁTICO	DEMOCRÁTICO
⇨ Un máximo de hostilidad frente al líder y un mínimo de sociabilidad entre los miembros	⇨ Máxima originalidad
⇨ Máximo de competitividad y agresión	⇨ Mayor benevolencia y espíritu de grupo
⇨ Mínimo de "conciencia" al realizar la tarea (baja el rendimiento en ausencia del líder)	⇨ Buen "clima" y nivel de comunicación
⇨ Máxima dificultad para reemplazar al líder	⇨ Aptitud "empática" entre los miembros
⇨ Dependencia	⇨ Menos eficaz a corto plazo

Cuadro n.° 6: *Actitudes*

Maier (1945), dado que el modelo de Lewin, Lippitt y White venía determinado por tres tipologías o variables, resolvió representar éste por medio de un triángulo equilátero. Las ventajas de esta representación gráfica son varias. Permite considerar todas las tipologías a un tiempo y, por tanto, facilita el que no polaricemos nuestro análisis de forma dicotómica. Frecuentemente, cuando a los miembros de un grupo se les pregunta por el liderazgo que se ejerce en su grupo, suelen centrarse en las posiciones autocrático-democráticas con olvido de otras posibilidades. También facilita analizar el liderazgo como el resultado de la confluencia de diversos estilos que se presentan entrecruzados a un tiempo, es decir, mide el grado en que está presente cada uno de ellos. Otra posibilidad que nos ofrece es su utilización periódica para así constatar cómo evoluciona la dirección que ejerce el líder, e incluso cómo varía su comportamiento desplazándose hacia un vértice u otro en función de problemáticas y situaciones diferentes.

Es decir, permite elaborar una biografía del ejercicio de la dirección. Por último, señalar que este mismo modelo nos ofrece una variedad de tipos que hacen más fácil generalizar, en un momento dado, el estilo de dirección que se está ejerciendo.

Maier coloca en cada vértice del triángulo equilátero el tipo "puro" de la clasificación de Lippitt y White (cuadro número 7) y, atendiendo a la propiedad de los triángulos equiláteros, en los que la suma de las distancias a los lados desde un punto interior a él es igual a la altura, obtiene un procedimiento que resulta eficaz para medir el grado o proporción en que está presente cada uno de los estilos en una realización concreta.



Cuadro n.° 7: *Representación del modelo de Maier*

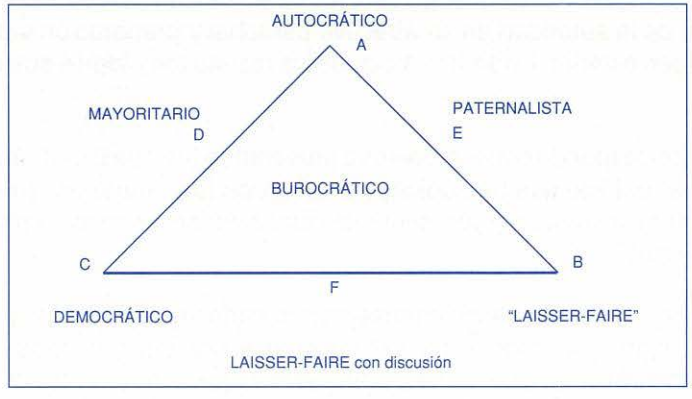
Si establecemos que la altura es igual a 1 y que cada una de las alturas que se podrían trazar representan el tipo puro de liderazgo, tendremos:

a) Que los segmentos OD, OF y OE miden la proporcionalidad en que cada estilo está representado en el cuadro número 7. OE sería 0,40 de estilo democrático, OD = 0,30 de "laisser-faire" y OF = 0,30 de autocrático.

b) En la medida en que los tres segmentos tiendan a igualarse, es decir, el punto venga a situarse en el ortocentro, tendremos un tipo de liderazgo que Owen, R., ha analizado y definido como BUROCRÁTICO.

c) Si dos segmentos tienden a cero, el estilo que se ejerce se aproxima a un tipo puro.

d) Si uno de los segmentos tiende a cero, es decir, el ejercicio del liderazgo se polariza en torno a dos tipos puros, obtenemos tres tipos nuevos que Maier ha denominado paternalista, mayoritario y "laisser-faire" con discusión. Gráficamente el modelo quedaría tal como aparece en el cuadro número 8.



Cuadro n.° 8: *Representación de los estilos de liderazgo*

El modelo elaborado por Maier, al que nosotros hemos incorporado el tipo burocrático de Owen, puede complementarse con el modelo desarrollado experimentalmente por Brown (1954). Este autor distingue tres tipos de ejercicio autocrático y dos de democrático, a los que añade el tipo "laisser-faire" clásico, aunque con matizaciones. Con todos ellos vamos a presentar un modelo único, que de forma esquemática queda como sigue:

Autócrata estricto: Severo, pero justo. No delega su actividad. Es una persona que afronta su labor directiva sin apasionamiento y desprovisto de afectividad y generosidad. Es siempre impersonal y realista. Generalmente conservadora, se rodea de colaboradores fieles, a los que gratifica con cierta ritualidad y de forma muy personal (vértice A del triángulo). Su eficacia es alta.

Autócrata benevolente o paternalista: Se siente responsable de sus dirigidos, siempre actúa por su bien y él acepta abnegado el sacrificio. Espera que todos reconozcan sus méritos y dedicación y que lo manifiesten de forma adecuada. Busca especialmente la estima del grupo, sin dejar por ello de ser centralizador y conservador como el autócrata (punto E del triángulo).

Autócrata incompetente: Es una variación del modelo anterior, en el sentido de que no se trata de un autócrata puro. Carece de las capacidades intelectuales y del equilibrio necesarios para ejercer la función directiva. Es servil y obsequioso con sus superiores, a la vez que humilla a sus colaboradores y los denigra sistemáticamente. Recurre con facilidad a la mentira, la negación o el compromiso útil. *"Es un débil, que compensa su sentimiento de inferioridad mediante comportamientos impulsivos, a menudo contradictorios por su naturaleza veleidosa"* (Anzieu y Martin, 1971: 131) (punto E del triángulo).

Demócrata auténtico: Corresponde a la descripción que ya realizamos del mismo. Tan sólo añadir que raramente se encuentra en las organizaciones de ciertos niveles de especialización (vértice C del triángulo).

Pseudodemócrata o mayoritario: En una primera inspección puede confundirse con el anterior, pero carece de la madurez afectiva y de las capacidades intelectuales necesarias. Trata de convencer, pero recurre con facilidad a la seducción y a aquellos procedimientos que dan la apariencia de autonomía al grupo, pero en realidad están sometidos a control. Es un manipulador hábil (punto D del triángulo). Una variación de este modelo es el llamado líder carismático (Owens), que basa el ejercicio de la autoridad en su atractivo personal y preparación profesional y técnica. Cuida las relaciones personales y la imagen exterior. En ambos modelos los resultados y logros suelen ser importantes. Resultan, a medio plazo, eficaces.

Laisser-faire: También se corresponde con el modelo ya presentado (vértice B del triángulo). No obstante, podemos distinguir entre un "laisser-faire" estricto que ha abdicado en el grupo (anarquía) de otras formas que implican o bien delegación de funciones o bien papel de puro representante. Estas variaciones nos remiten al LAISSER-FAIRE CON DISCUSIÓN (punto F del triángulo).

Como hemos visto, la tipología inicial se ha ido complejizando cada vez más y puede dar la impresión de ser poco útil para el análisis. Por ello, hemos incluido entre los materiales dos cuestionarios de autoevaluación del estilo liderazgo. Uno de ellos se reduce al modelo clásico de Lippitt y White, que aconsejamos combinar con la representación gráfica de Maier. El otro, elaborado por Blake y Morton, se adapta mejor al modelo propuesto por Owen.

Como alternativa a los análisis tipológicos, Hersey y Blanchard (1978), y otros autores, han propuesto el que llaman análisis situacional. Estos autores plantean la necesidad de que el líder institucional efectúe sus intervenciones en función de las distintas situaciones que deba afrontar. Es decir, no hay un modelo de intervención que se pueda considerar válido o mejor para todas las situaciones, sino que cada situación requiere una actuación diferente.

A efectos del análisis reducen las variables que definen una situación a dos: **querer** y **saber**. Ambas variables permiten dos categorías: una positiva y otra negativa.

El **querer** hace referencia a los aspectos psicológicos que encierra una tarea. Dicho de otro modo, hace referencia al rol de mantenimiento. El **saber** apunta a la capacidad o madurez para desempeñar una tarea, es decir, al rol de trabajo o tarea en el grupo.

La madurez psicológica hay que entenderla no como madurez personal, sino más bien como falta de motivación, inseguridad personal o acumulación de experiencia negativa y frustración que se manifiesta en la presencia o ausencia de tres elementos: voluntad para tomar decisiones, motivación para lograr objetivos y voluntad o capacidad para asumir compromisos.

La capacidad o madurez para desempeñar un trabajo o tarea viene definida por la presencia o ausencia de otros tres elementos: Experiencia, Conocimiento y Comprensión de los requerimientos que exige el desempeño de una función o tarea.

Si tomamos las dos variables señaladas y las cruzamos según las dimensiones o categorías que admiten, obtendremos cuatro situaciones en las que puede encontrarse el líder situacional en un Centro de Enseñanza y a las que corresponderá una forma o estilo diferente de intervención (cuadro n.° 9).

	QUIERE	NO QUIERE
SABE	1.° DELEGAR	3.° PARTICIPAR
NO SABE	2.° PERSUADIR	4.° ORDENAR

Cuadro n.° 9: *Situaciones para el líder situacional*

La primera situación es, por decirlo así, ideal. Los miembros del grupo saben cómo trabajar y están dispuestos a hacerlo. En este caso, Hersey y Blanchard proponen como estilo más eficaz de dirección la **delegación**. Los grupos instituidos son capaces de organizar un proyecto y llevarlo a cabo de forma eficaz. El Director no necesita intervenir de forma directa, lo que no quiere decir que no mantenga contactos, aliente a seguir en la labor emprendida y reconozca el mérito contraído.

La segunda situación se da cuando los dirigidos, teniendo voluntad, motivación y capacidad de compromiso, carecen de la experiencia, conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar la tarea. Es la situación típica del centro de enseñanza que recibe muchos profesores/as que acceden por primera vez a la docencia, o bien tienen una experiencia muy limitada. Blanchard y Hersey aconsejan como estilo de dirección eficaz la **persuasión**.

Esta persuasión debe ejercerse en los dos niveles de funcionamiento de un grupo. En relación con la tarea, tratará de proporcionar las directrices y el material de apoyo necesarios. Esta ayuda deberá suministrarse con tacto y cuidado de que la comunicación adopte la forma más conveniente. Los autores de referencia aconsejan el diálogo y convencimiento a través de argumentaciones sólidas. No es posible ocuparnos aquí del modo conveniente de incorporar nuevos profesores a un centro, pero conviene que el Equipo Directivo reflexione sobre ello y llegue a establecer un plan de actuación definido. Cuidar estas incorporaciones puede ayudar a resolver pequeños y grandes tropiezos en el futuro. En relación con el otro nivel de funcionamiento, socio-emocional y afectivo, se deberá procurar reforzar la actitud y voluntad de compromiso para que ésta no merme con las primeras dificultades y escollos que surjan al iniciar la tarea.

La tercera situación se produce cuando los dirigidos conocen bien los requerimientos del trabajo y tienen experiencia suficiente, pero no desean hacer la tarea por un conjunto de razones que en el caso de la actividad educativa son muy complejas y resultan difíciles de tipificar. En unos casos obedece a que entienden que la tarea debe realizarse de forma diferente a como se les propone. En otros, a que piensan que la tarea que se debe realizar es otra. Y, por último, un conjunto de factores que podemos englobar bajo términos de fatiga, frustración y escepticismo. El papel que se aconseja asumir en estos casos al Director/a es que trate de establecer una corriente de comunicación encaminada a comprender los puntos de vista de los dirigidos, a la vez que explique su propia posición, sus objetivos y metas, y les ofrezca y facilite los medios para conseguirlos.

La cuarta situación se da cuando los dirigidos ni quieren ni saben realizar adecuadamente la tarea que en un momento dado se les encomienda. En estos casos la dirección que resulta más eficaz es la de **ordenar**. Este estilo directivo debe entenderse como la transmisión clara y precisa de lo que debe hacerse y del modo como debe llevarse a cabo, a la vez que se acompaña de una supervisión y seguimiento eficaz del desarrollo de la labor encomendada.

Blanchard y Hersey son conscientes de que en la práctica de la dirección no suelen presentarse estas situaciones de forma tan clara y definida como las acabamos de exponer. Consideran, por ello, que las intervenciones deben estar adecuándose constantemente en función de las tendencias que se observan.

Ciertamente no se dan tales cristalizaciones situacionales, pero además creemos que en el caso de los Centros de Enseñanza la realidad es mucho más compleja, puesto que se trata de una "empresa" muy especial. En ella interactúan distintos estamentos que exigen un modelo de actuación el cual debe tener un carácter de "ejemplaridad" tanto para

el alumnado como para las familias y el profesorado. Tratar de ejercer liderazgos distintos con cada estamento sería peligroso, y, por tanto, conviene adoptar un modelo de conducta en la intervención que, presentando variaciones en función de cada estamento, sea en su núcleo fundamental claro, preciso y coherente con la labor que se realiza, que no es otra que educar en una sociedad democrática que busca la realización de altos valores humanos. Por ello, creemos que el modelo que debe imperar no es otro que el **modelo democrático**, asistido siempre de una buena dosis de dirección técnica.

Por la dificultad que entraña desempeñar un determinado estilo de dirección en un centro de enseñanza y porque esa misma dificultad puede llevar al replegamiento hacia posiciones en que el ejercicio de la autoridad resulta "corrosivo" (es decir, sea abusivo y conduzca hacia el aislamiento, huida hacia adelante y replegamiento hacia los "fieles"), transcribimos a continuación un catálogo de comportamientos. En ellos se evidencia el efecto corrosivo de la autoridad, a la vez que pueden servir de guía de reflexión sobre nuestro ejercicio de la autoridad en la práctica directiva.

a) Creación de barreras. La persona que detenta la autoridad establece más defensas de las que son necesarias: secretariados, oficinas especiales, burocratizaciones administrativas, etc.

b) Trata a la gente como si fueran instrumentos. Se conduce con los demás como si se tratara de objetos a utilizar para llevar a cabo su voluntad. Es impersonal, deshumanizante.

c) No experimenta la necesidad de someterse a ningún control. Actúa arbitrariamente. No percibe la necesidad de unos controles. Su autoridad le da la impresión de que no pueda equivocarse. Juzga evidente lo acertado de su comportamiento.

d) "Esnobismo" de la autoridad: se mantiene entre quienes son de su rango; reacciona frente a los demás en función de su situación jerárquica; glorifica la elite, es condescendiente con sus colaboradores.

e) Lenguaje especial. Empleo de vocablos, abreviaturas y etiquetas de modelo particular. Estilo gubernamental o "argot organizacional". Circunloquios. Rodeos para tratar un tema.

f) Elimina a la oposición. No tolera diferencias importantes de opinión. Distingue o sojuzga al disidente. Imposible la resolución a largo plazo de las divergencias.

g) Practica una falsa humildad. En algunos momentos es dulce y paternalista, e indiferente en otros.

h) Reglas y conformismo. Insiste en aumentar siempre el número y el detalle de las normas. Presta mucha importancia a los medios convencionales y al conformismo. Tiende a soslayar los riesgos del cambio.

i) Dicotomiza. Todo es verdad o mentira, positivo o negativo, bueno o malo, sin matices de ninguna clase. No tolera la ambigüedad.

j) Ausencia de auténticas relaciones con sus subordinados. Elige a hombres capaces de prestarle su adhesión incluso cuando no están de acuerdo. Prefiere la lisonja, busca la compañía de los aduladores.

k) Cuando se siente inquieto, se vuelve duro. Trabaja mucho, despliega una tremenda actividad (el ejercicio del poder constituye un medio cómodo de negar las angustias), se sumerje en el trabajo, pero sin ser realmente productivo.

> Se muestra anti-intraceptivo (en este tipo de actitud se niega uno a verse a sí mismo desde dentro tal como uno es en la totalidad de sus necesidades y experiencias). Niega el lado dulce de su yo; es decir, los sentimientos en general y los estados de ánimo como la ternura y las necesidades pasivas. Niega asimismo procesos psicológicos como las defensas y el conflicto consigo mismo" (LUFT, 1979: 83-84).

El catálogo que acabamos de transcribir, sin pretensión de ser exhaustivo, puede utilizarse de tiempo en tiempo para analizar reflexivamente cómo está siendo nuestra política directiva.

Los grupos institucionales. Técnicas para su dinamización y funcionamiento

Una vez que hemos visto el concepto de grupo, sus niveles de funcionamiento y los distintos problemas y cuestiones que surgen en los procesos de maduración, vamos a ocuparnos a continuación, aunque sea de forma esquemática, de dar algunas pistas y referencias para hacer más eficaces y participativos los distintos grupos que se instituyen en un centro de enseñanza.

Un análisis pormenorizado y detallado de cada grupo y de sus especiales características resulta imposible abordarlo aquí. Nos vamos a limitar a presentar a grandes rasgos los diferentes tipos de grupos que aparecen y hacer mención de las técnicas que pueden emplearse para mejorar su eficacia.

Hemos introducido entre los materiales del anexo dos guías prácticas para la conducción de reuniones y discusiones. La primera de ellas (G. ROUSSEAU) contiene unos guiones específicos para reuniones de estudio o trabajo y sobre la conducción de discusiones. La segunda (J. Y. MARTIN) analiza las funciones del conductor de una reunión en relación con el contenido, los participantes considerados individualmente y el grupo considerado como una entidad particular.

En un Centro de Enseñanza se presenta toda la variedad de grupos que se pueden crear atendiendo a su tamaño: grupos pequeños, de tamaño medio y grandes grupos.

Los grupos pequeños

Se entiende por pequeño grupo a aquel en que las interacciones son más fáciles y frecuentes, todos los miembros se conocen y su grado de proximidad es importante. No hay acuerdo en cuanto al número o dimensión, pero en general se estima de tres a ocho miembros, aunque pueden ser uno o dos o más.

Son los más numerosos, variados y los que más frecuentemente se reúnen. La mayor preocupación en estos grupos es conseguir definir con precisión los objetivos, que éstos sean aceptados por todos, poseer mecanismos eficaces de decisión y un ambiente de trabajo relajado y cooperativo. Su peligro, la **rutina**.

En un centro de enseñanza son grupos pequeños: el Equipo Directivo, Seminarios didácticos en B. U. P., Divisiones en F. P., Equipos docentes de nivel en E. G. B., Juntas de Evaluación, así como todas aquellas comisiones que se creen: comedor, económica, comisión permanente del Consejo Escolar, Departamento de Recursos, de Orientación, etc.

Las reuniones varían según se trata de unos grupos u otros, pero, en general, son de carácter organizacional y ejecutivo. Diseñan proyectos que hacen necesario recoger y transmitir información, realizar estudios, etc., y toman decisiones que luego han de analizar en su ejecución y resultados.

Teniendo en cuenta las actividades que realizan, algunas de las técnicas que pueden utilizarse son:

— Seminario.

— Comisión.

— Discusión dirigida.

— Estado Mayor.

Es importante, pues, que aprendan a organizarse como grupo y a tomar decisiones. Entre las actividades de aplicación se encuentran ejercicios de utilidad para simular estos procesos. Las descripciones de las técnicas pueden verse en el anexo.

Grupos de tamaño mediano

Se entiende por grupo mediano aquel que presenta una dimensión entre ocho y dieciséis personas, pudiendo incluirse algunas más. Son grupos con un grado de cohesión más débil, y las interacciones que se establecen son menores. Las reuniones son menos frecuentes que en los grupos pequeños, y el buen funcionamiento de las mismas depende más de la dirección y coordinación que se ejerza. Es necesario cuidarse de los canales de información y de los papeles de tarea y mantenimiento. Conviene que la estructuración sea adecuada, pues ello supone perfilar bien las funciones de coordinador o moderador y secretario, acordar órdenes del día precisos y cuidar de no desviarse de ellos, así como preparar las condiciones materiales del encuentro, tanto de lugar como de todo aquello que se vaya a precisar, y especialmente de los materiales de trabajo e información que a ser posible deberán haberse entregado previamente a la reunión. Para este tipo de grupos resulta de interés consultar las guías a las que nos hemos referido antes.

El Consejo Escolar es el grupo de estas dimensiones más característico en nuestros centros de enseñanza. La coordinadora o cámara de representantes del alumnado, el Equipo Pedagógico de nivel, etc., son grupos que pueden alcanzar estas dimensiones.

Las técnicas que se pueden emplear para mejorar su eficacia son:

— Estudio de casos.

— "Brainstorming".

— Debates dirigidos.

Gran grupo

Son aquellos cuyas dimensiones superan los veinte miembros. Por sus dimensiones y en función de sus objetivos pueden utilizarse distintas técnicas de trabajo. Cuando estos grupos son estables, como es el caso de los alumnos de un aula, se hace necesario utilizar técnicas de pequeño y medio grupo junto con técnicas de gran grupo para alcanzar una conjunción, un orden y clima de trabajo adecuados.

Si el grupo es ocasional (asambleas de madres y padres, del alumnado, etc.), lo que importa es centrarse en aquellas cuestiones que permitan alcanzar los objetivos que se han fijado para la reunión. Para este tipo de reuniones puede ser útil consultar las guías.

El Claustro de Profesores/as tiene dimensiones, en muchos centros, de gran grupo, si bien contiene estructuras integradas más reducidas que permiten llegar a él con un grado de interacción importante. Es más, conviene trabajar con él como órgano de integración de otras estructuras.

Si los Seminarios, equipos, etc., no funcionan, difícilmente el Claustro será dinámico, y cuando lo es bajo esas circunstancias, generalmente no se ocupa de las cuestiones que le son propias.

Las técnicas que se pueden mejorar en estos grupos son:

— Comisiones.

— Panel.

— Fórum.

— Entrevista pública.

— Phillips 6/6.

— Discusión dirigida.

— Symposium.

Presentamos a continuación una clasificación de las técnicas según los objetivos y el grado de maduración de los grupos. Completan nuestra exposición unas reflexiones sobre la utilización de las técnicas grupales y las precauciones que han de observarse.

Clasificación de técnicas grupales

1. Por el objetivo

1.1. Información
- → Symposium
- → Panel
- → Entrevista pública (individual y colectiva)
- → Role Playing
- → Discusión dirigida

1.2. Comprensión
- → Phillips 6/6
- → Estudio de casos
- → Proceso incidente
- → Comisión

1.3. Aplicación/Transferencia
- → Torbellino de ideas
- → Proyectos de visión futura
- → Phillips 6/6
- → Seminario
- → Role Playing

2. Madurez o entrenamiento

2.1. Grupos que se inician
- → Fórum
- → Entrevista pública
- → Discusión dirigida
- → Diálogos simultáneos
- → Symposium
- → Panel
- → Diálogo público

2.2. Grupos maduros
- → Seminario
- → Role Playing
- → Estudio de casos
- → Técnicas de riesgos
- → Proyectos de visión futura
- → Pequeños grupos de discusión

3. Dimensión afectiva del grupo

- → Clínica del rumor
- → Técnica del riesgo
- → Ronda de presentación
- → Ronda de evaluación

Cuadro n.° 10: *Clasificación de técnicas grupales*

Elección de técnicas

¿Qué son las técnicas de grupo?

Cuando nos metemos de lleno en el vasto campo de la dinámica de grupos es muy importante saber distinguir entre el cuerpo de conocimientos básicos y la tecnología que de los mismos se deriva. Las técnicas de grupo hacen referencia a esta última parte y son maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo. Se basan en conocimientos suministrados por las teorías de dinámica de grupo; es decir, que "*los medios o los métodos empleados en situaciones de grupo para lograr la acción del grupo se denominan técnicas grupales*" (CIRIGLIANO-VILLAVERDE, 1975: 78).

Dichas técnicas otorgan estructura al grupo, le dan una cierta base de organización para que el grupo pueda funcionar como tal. Las técnicas grupales están cimentadas científicamente y probadas por la experiencia: "*Enseñan en forma experimental y aumentan la energía natural del grupo. Son instrumentos o medios para el logro de objetivos. Dan las estructuras necesarias para la consecución de los mismos*" (ANDUEZA, M., 1983: 35).

Uno de los peligros ante la publicación de estas técnicas grupales es el de convertirlas ingenuamente en la nueva "panacea". Por ello, hay que recordar con Thelen que "*una técnica no es por sí misma ni buena ni mala, pero puede ser aplicada eficazmente o desastrosamente...*" (CIRIGLIANO-VILLAVERDE, 1975: 79).

Con todo, las técnicas de grupo, bien aplicadas, favorecen más las relaciones humanas y el trato personal que la adquisición de conocimientos: "*Tratan de establecer un puente entre los miembros del grupo. Propician el surgimiento de habilidades, generan una educación más moderna, enseñan a pensar activamente y a escuchar comprensivamente, desarrollan el sentido de cooperación y fomentan el intercambio. La dinámica de grupos, a través de sus diversas técnicas, trata de conseguir que los individuos se desarrollen, crezcan, maduren, establezcan nuevas formas de relaciones, estimulen y organicen el aprendizaje y ejerzan la función de guía*" (ANDUEZA, 1983: 35).

Estas técnicas dependerán siempre de la capacidad "didáctica" de quien las transmita, y no deben ser nunca consideradas fines, sino medios o instrumentos para el logro de los objetivos del grupo.

Cómo elegir las técnicas adecuadas

No cualquier técnica es apta para un determinado grupo en una determinada circunstancia, sino que la elección correcta de la técnica a aplicar es un momento "educativo" clave.

Podemos citar varios factores a tener en cuenta a la hora de seleccionar las técnicas grupales adecuadas para llevar a cabo un objetivo concreto propuesto.

Así, Cirigliano-Villaverde señala los siguientes factores a tener en cuenta:

a) Los objetivos que se persiguen.

b) La madurez y el entrenamiento del grupo.

c) El tamaño del grupo.

d) El ambiente físico.

e) Las características del medio externo.

En cuanto al **factor a**, debemos tener en cuenta que hay técnicas especialmente elaboradas para objetivos diversos. Así, se habla de la técnica de "discusión" para promover el intercambio de ideas y de opiniones; la técnica de "Estado Mayor" para lograr entrenamiento en la toma de decisiones; la técnica de "entrevista" para favorecer el aprendizaje de conocimientos; la técnica de "role-playing" para facilitar la comprensión vivencial de situaciones; la técnica "Phillips 6/6" para promover con rapidez la participación de todos; la técnica denominada "torbellino de ideas" para fomentar la creatividad; y así un largo etcétera de técnicas elaboradas pensando en objetivos concretos. Por ello, es fundamental que antes de aplicar una técnica se sepa lo que perseguimos con ella y después se analice si ésa es la técnica más adecuada.

En cuanto al **factor b**, hay que recordar que no se pueden aplicar a un grupo creado recientemente, o que se reúne por primera vez, todas las técnicas aplicables a un grupo que ya tiene años de "rodaje" y experiencia. Las técnicas deben ir progresando en complejidad y exigencia en la medida que el grupo se va conociendo y va madurando.

En cuanto al **factor c**, hay que señalar que el comportamiento de los grupos depende en gran medida de su tamaño. Así en los grupos pequeños (hasta ocho-diez personas) se da una mayor cohesión e interacción, existe más seguridad y confianza, etc., y todo esto influye en el éxito de la aplicación de una determinada técnica. En los grupos pequeños hay una mayor aptitud para el uso de técnicas informales y permisivas, mientras que en los grupos grandes habrá que comenzar utilizando técnicas "formales".

El **factor d**, por su parte, nos recuerda que cuando se elige una técnica deben tenerse en cuenta las posibilidades reales de local y de tiempo. Así, ciertas técnicas requieren un local amplio que permita la actuación de un grupo numeroso, o la labor simultánea de varios pequeños grupos (por ejemplo, la técnica Phillips 6/6). Además, unas técnicas llevan más tiempo que otras, y el tamaño del grupo incide también en las necesidades de tiempo.

Hay que tener en cuenta también que la disponibilidad o no de elementos materiales como la pizarra, cassette, mesas, etc., influye en la selección de unas técnicas u otras.

En cuanto al **factor e**, dice Cirigliano-Villaverde, "*existen ciertas circunstancias externas al grupo en sí, de tipo humano y generalmente difusas, que de alguna manera influyen sobre el éxito o el fracaso de una técnica. Se trata del ambiente o clima* ***psicológico de la institución*** *o medio donde ha de desarrollarse la tarea del grupo (medio externo, dinámica externa, grupos de referencia). Cualquier innovación, cualquier actividad que venga a romper con hábitos y costumbres establecidos, o con la rutina, necesita para lograr imponerse contar con la aprobación o la aceptación del medio en el cual se pretende introducir*" (Cirigliano-Villaverde, 1975, 91).

Esto quiere decir que a la hora de seleccionar técnicas grupales también habrá que tener en cuenta a la institución o ámbito a que pertenece el grupo. En dicha selección las técnicas elegidas deben asemejarse al tipo de actividades conocidas, ya aceptadas en la institución, para ir, poco a poco, incorporando aquellas técnicas que son más ajenas al medio externo al que pertenece el grupo.

Por último, hay que señalar también, como factores importantes para la selección de técnicas, las características típicas de los miembros del grupo e, incluso, la propia capacitación de profesor o guía.

Normas para el uso de las técnicas de grupo

Aunque cada una de las técnicas grupales tiene sus propias normas y reglas específicas, también podemos hablar de unas normas generales que repercuten en cada una y en todas las técnicas. Estas normas generales están basadas en las leyes de la Dinámica de grupos.

El mismo Cirigliano-Villaverde (1975: 85-86) hace referencia a un compendio de estas posibles reglas, que citamos por ser una buena síntesis de normas generales:

— *"Quien se proponga utilizar las técnicas de grupo debe conocer previamente los fundamentos teóricos de la Dinámica de grupos."* Ya hemos visto cómo la Dinámica de grupos es algo mucho más amplio y rico que su expresión en técnicas grupales.

— *"Antes de utilizar una técnica de grupo debe conocerse suficientemente su estructura, su dinámica, sus posibilidades y sus riesgos."* Es decir, que hay que estudiar previamente a fondo la "teoría" de la técnica antes de hacerla praxis.

— "*Debe seguirse en todo lo posible el procedimiento indicado en cada caso.*" Habría que sentirse muy experto en la Dinámica de grupos para atreverse a "adaptar" la técnica.

— "*Las técnicas de grupo deben aplicarse con un objetivo claro y bien definido.*" Es decir, que nunca debemos aplicar una técnica "para probar" o "para ver qué pasa": es necesario saber qué queremos conseguir. Aunque también existe el peligro de volverse demasiado rígidos en la aplicación de las técnicas y no estar atentos a lo que pueda sobrepasar el objetivo pretendido, siempre hay que dejar espacio a la posible sorpresa y novedad.

— "*Las técnicas de grupo requieren una atmósfera cordial y democrática.*" Sin un margen de informalidad y espontaneidad las técnicas "no funcionan" porque el grupo estará cohibido.

— "*En todo momento debe existir una actitud cooperante.*" La dinámica de grupos no fomenta un clima competitivo, sino un clima solidario.

— *"Los miembros deben adquirir conciencia de que el grupo existe en y por ellos mismos, y sentir que están trabajando en su grupo."*

— *"Todas las técnicas de grupo se basan en el trabajo voluntario, la buena intención y el trabajo limpio."*

— *"Todas las técnicas de grupo tienen como finalidad implícita:*

1. *Desarrollar el sentimiento del nosotros.*
2. *Enseñar a pensar activamente.*

3. *Enseñar a escuchar de modo comprensivo.*
4. *Desarrollar capacidades de cooperación, intercambio, responsabilidad, autonomía, creación.*
5. *Vencer temores e inhibiciones, superar tensiones y crear sentimientos de seguridad.*
6. *Crear una actitud positiva ante los problemas de las relaciones humanas, favorable a la adaptación social del individuo."*

NOTAS

(1) Tomado de Álvarez, M. (1989): "Participación colectiva y Consejo Escolar", en *Organización de la vida escolar*, Madrid, págs. 78-79. Consejería de Educación/Dirección General de Educación.

(2) Álvarez, M. (1988): *El Equipo Directivo*. Ed. Popular, Madrid, págs. 81-83.

(3) Sobre el concepto de "moral" elaborado por Elton Mayo puede verse una esquemática exposición en Anzieu y Martin (1971: 90-104).

(4) Entendemos el conformismo en el sentido que Asch (1952) da al término.

(5) "Funciones y roles en el grupo" (1948): En Anzieu y Martin (1971: 195-198).

(6) Puede verse en Owens, R. (1983): *La escuela como organización.* Santillana. Madrid.

(7) Tomado de Anzieu y Martin (1971: 124).

Bibliografía

Bibliografía comentada

La bibliografía que comentamos a continuación se ha seleccionado pensando exclusivamente en las cuestiones que se tratan en esta Unidad; por ello no hacemos referencias a aquellas obras que con carácter general analizan la función directiva y sus recursos técnicos.

Realizar una selección siempre resulta complicado, más cuando existe en el mercado una muy abundante bibliografía. Los libros que hemos escogido se caracterizan por ser asequibles, de fácil lectura y orientados especialmente al mundo educativo.

Brunet Gutiérrez, J. J., y Negro Failde, J. L. (1988): *Tutoría con adolescentes*. Ediciones San Pío X, Madrid, 363 pp., quinta edición.

Este libro está pensado para que los tutores trabajen con sus alumnos y lleguen a constituirse en auténticos grupos y no meros agrupamientos. Sin embargo, muchos de los materiales pueden ser utilizados en otros contextos educativos.

El libro está cuidadosamente pensado para que su utilización resulte sencilla y útil. Tiene unos índices en donde pueden consultarse breves apuntes teóricos según la necesidad del momento. Está perfectamente integrada la aplicación práctica y la fundamentación teórica.

Al final presenta una amplia bibliografía valorada.

Saint-Arnaud, I. (1981): *Participación y comunicación en los grupos*. Anaya, Madrid, 180 pp.

Es un manual en el que el autor parte de sus propias experiencias para plantear los procesos de maduración de los grupos. Presenta estrategias para la animación y conducción grupal, así como cuestiones útiles para evaluar cómo se conduce el grupo y su grado de participación.

Sánchez Alonso, M. (1986): *Metodología y práctica de la participación*. Popular, Madrid, 136 pp.

El libro está pensado para ser utilizado en cualquier organización en la que se quiera que los miembros que la componen participen de forma efectiva en la gestión.

Está realizado siguiendo pasos sucesivos que nos conducen a una mayor participación. Comenzando en la información, nos conduce a la opinión, toma de decisiones y elaboración de proyectos. Completa su exposición el análisis de la eficacia, la motivación y la formación para la participación. El libro termina con un análisis del trabajo en equipo.

A lo largo del mismo se van ofreciendo recursos técnicos para cada uno de los momentos.

VILLALTA, M.; TSCHORNE Y TORRENTE, M. (1987): *Los padres en la escuela*. Laia, Barcelona, 184 pp.

Desde la perspectiva de una escuela para una sociedad democrática recoge en once capítulos y sus anexos el conjunto de problemas que pueden plantearse los padres y madres a la hora de participar en un centro de enseñanza.

Se analiza qué es un Proyecto Educativo (Cap. 3), el Reglamento de Régimen Interior (Cap. 4) y la organización de una A. M. P. A. y sus problemas de funcionamiento (Caps. 1 a 7 de la segunda parte).

En relación con manuales y repertorio de técnicas sobre dinámica de grupos y otras cuestiones, las referencias bibliográficas del texto pueden servir como indicaciones.

Bibliografía utilizada

ÁLVAREZ, M. (1988a): *El Equipo Directivo*. Popular. Madrid.

ÁLVAREZ, M. (1988b): "Participación colectiva y Consejo Escolar", en *Organización de la vida escolar*, pp. 54-91. Consejería de Educación. Dirección General de Educación. Madrid.

ANGELIN (1974): *Diccionario de Técnicas de Grupo*. Sígueme. Salamanca.

ANDUEZA, M. (1983): *Dinámica de Grupos en Educación*. Trillas. México.

ANZIEU, D., y MARTIN, J. Y. (1971): *La dinámica de los grupos pequeños*. Kapelusz. Buenos Aires.

ASCH, J. (1952): "Effects of group pressure upon de modification and distorsion of judgements", en *Readings in Social Psychology*. Compilado por Maccob, Newcomb y Hartley, pp. 174-183. Hery Hold and Co.

AUBRY y SAINT-ARNAUD (1965): *Dinámica de grupos. Iniciación al espíritu de algunos de sus temas*. Euroamérica. Madrid.

BANY, M. A., y JOHNSON, L. V. (1965): *La dinámica de los grupos en Educación*. Herder. Barcelona.

BASTIAN, G. (1965): *Los tests sociométricos*. Kapelusz. Buenos Aires.

BEAUCHAMP, D.; GRAVELINE, R., y QUIVIGER, C. (1985): *Cómo animar un grupo*. Sal Terrae. Santander.

BRUNET, J., y NEGRO, J. L. (1988): *Tutoría con adolescentes*. Ediciones San Pío X. Madrid.

CIRIGLIANO-VILLAVERDE (1975): *Dinámica de grupos y educación*. Humanitas. Buenos Aires.

CHALVIN, A., y EYSSETE, F. (1985): *Cómo resolver los pequeños conflictos en el trabajo*. Deusto. Bilbao.

ESCÁMEZ, J., y ORTEGA, P. (1986): *La enseñanza de las actitudes y valores*. Nau Llibres. Valencia.

FRANCIA, A. (1980): *Psicología y dinámica de grupos*. CEC. Sevilla.

HERSEY, P., y BLANCHARD, K. D. (1978): *Estilo eficaz de dirección*. UHD. México.

HOSTIE, R. (1987): *Técnicas de dinámica de grupos*. ICCE. Madrid.

LUFT, J. (1978): *Introducción a la dinámica de grupos*. Herder. Barcelona.

MAIER, N. R. F. (1946): *Psychology in Industry*. Houghton Mifflin. Boston.

MEDINA RUBIO, R. (1988): *"Estructura y naturaleza de la participación educativa"*. III Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (multicopiado). Valencia.

MUCHIELLI, R. (1968): *La dynamique des groupes*. Librairies Thecniques. París.

NORTHAY (1971): *Los grupos humanos*. Eudeba. Buenos Aires.

OWENS, R. (1983): *La escuela como organización*. Santillana. Madrid.

PAGÈS, M. (1977): *La vida afectiva de los grupos*. Fontanella. Barcelona.

PASCUAL PACHECO, R. (1985): "Función directiva en participación", en *Revista Educadores*, vol. 27, 131, enero-febrero, pp. 45-60. Madrid.

PASCUAL PACHECO, R. (1988): "La función directiva en el contexto socioeducativo actual", en *La Gestión Educativa ante la innovación y el cambio*, pp. 37-51. Narcea. Madrid.

PALLARÉS, M. (1988): *Técnicas de grupo para educadores*. ICCE. Madrid.

PEÑA CALVO, J. V. (1989): *Modelo político-Modelo educativo*. Pedagogía de la Democracia. Tesis Doctoral (inédita). Oviedo.

ROMÁN, J. M., y PASTOR, E. (1984): *La Tutoría*. CEAC. Barcelona.

ROUSSEAU, G. (1980): *Las reuniones en la vida de los grupos*. Narcea. Madrid.

SÁNCHEZ ALONSO, M. (1986): *Metodología y práctica de la participación*. Popular. Madrid.

SARRAMONA, J. (1979): "Participación de los alumnos en la gestión escolar", en *Revista de Educación*. Año XXIV, 252, pp. 58-74. M. E. C. Madrid.

TCHERINA, J. F. (1982): *Les jeunes européens*. Comission des Communautés Européennes. Bruselas.

TOUZARD, H. (1981): *La mediación y solución de conflictos*. Herder. Barcelona.

Actividades

Actividades de aplicación

Las dos primeras actividades que se presentan tienen como objeto situar el tema a partir de las experiencias, necesidades y problemas que los propios integrantes del curso manifiestan.

1. **Por técnica de "rotación", discutir acerca de la participación en los Centros de Enseñanza y de las dificultades con que se encuentran.**

   OBJETIVOS:

   — Conocer los centros de interés y las dificultades que han encontrado en la práctica participativa de sus Centros.

   — Fomentar la capacidad de comunicación; especialmente, escuchar.

   — Ayudar a la reflexión colectiva.

   — Fomentar la re-expresión colectiva.

2. **¿Qué podríamos hacer para mejorar la convivencia y la participación en nuestro Centro?**

   TECNICA: Tormenta de ideas o "Brainstorming".

* * *

Las actividades que a continuación se presentan tienen por objeto entrenar a los grupos para mejorar sus relaciones, conocer su modo de trabajo y carencias, y explorar posibilidades para mejorar su eficacia.

3. **Desde aquí hasta allí** (Brunet y Negro, 1988: 258)

   OBJETIVOS:

   — Plantearse lo que a cada miembro que asiste al curso le gustaría cambiar de sí mismo, sus posibles nuevos objetivos y los riesgos y tensiones que implica el cambio.

   — Plantearse los riesgos y tensiones que implica todo cambio u objetivo que el grupo se propone cuando intenta mejorar las relaciones interpersonales.

4. **Contar una historia**

Se trata de contar una historia en grupo. El profesor elige a un miembro o éste se ofrece voluntario y comienza por decir una frase. A continuación van interviniendo por orden hasta completar la historia.

OBJETIVOS:

— Saber escuchar.

— Saber conectar con las ideas de otro.

— Disponerse para cooperar.

5. Juegos de lógica material

En función de las dimensiones del grupo se pueden diseñar juegos lógicos que han de desarrollarse en subgrupos. Durante el desarrollo de estas actividades los grupos pueden ser observados en su comportamiento por otros miembros, que luego pueden exponer al grupo sus observaciones. En la puesta en común se deberán resaltar aquellos aspectos que hubieran quedado menos claros en la discusión del documento. (Pueden verse juegos de este tipo en PALLARÉS, 1988, y en BRUNET y NEGRO, 1988.)

* * *

Las actividades que a continuación se presentan están pensadas para observar el ejercicio de los "roles" en grupo.

6. Diseñar un logotipo para el Centro (adaptado de PALLARÉS, 1988: 49).

El grupo se divide en grupos de ocho o diez miembros, que se sientan en círculo cerrado, juntos.

El trabajo consiste en diseñar un logotipo que represente al Centro. Tienen treinta minutos para hacerlo.

Cada miembro del grupo recibe una tarjeta en la que se le asigna un rol para desempeñar durante el debate. Se debe instar a que lo cumplan bien, pues más tarde se tratará de adivinarlo.

7. Prácticas de roles

Los miembros del grupo se colocan en círculo y durante treinta minutos debaten sobre una cuestión de interés general del grupo. Cada miembro desarrolla un papel.

— Antes de comenzar, el profesor pide dos voluntarios o los escoge para hacer de observadores.

— Transcurrido el tiempo, puesta en común.

* * *

Las actividades que se proponen a continuación están encaminadas a analizar cómo se organiza un grupo para trabajar, cuáles son los momentos más importantes y qué dificultades entraña el trabajo en equipo.

8. Organizar unas jornadas a comienzo de curso para recibir a los alumnos de 1.° de B. U. P. o F. P. (inicio del ciclo final de E. G. B.) (adaptado de BRUNET y NEGRO, 1988: 246)

OBJETIVO:

Observar cómo se organiza el grupo para realizar una tarea.

DESARROLLO:

Durante cuarenta minutos un grupo de unos quince voluntarios trata de organizar las jornadas. El resto actúa de observadores con cuestionario. Es seguida la discusión por una puesta en común.

9. Alunizaje

Bajo unas determinadas circunstancias que se especifican, el grupo debe trabajar para organizar su propia supervivencia. (Puede verse en PALLARÉS, 1988, que incluye explicación de los criterios valorados, y en ÁLVAREZ, M., 1988/b.)

Actividades de desarrollo

1. **Ganar puntos** (Pallarés, 1988: 67-69, adaptado)

   Se trata de organizar un juego en el que participe todo el grupo o sólo una parte.

   El objetivo del juego es ganar, sacar más puntos, pero con una condición: que se debe aprender a ganar juntos.

2. **Esquema de autoevaluación de roles del Centre de Recherches et Rélations Humaines** (adaptado por Aubry y Saint-Arnaud, 1965: 48-49)

3. **Difícil decisión** (adaptado de Brunet y Negro, 1988: 294 y ss.)

   Se trata de tomar decisiones y elaborar citerios en grupo, cuando los miembros del grupo están realmente implicados en sus intereses. (Es un ejercicio especialmente recomendable.)

4. **En busca del consenso** (tomado y adaptado de Brunet y Negro, 1988: 304 y ss.)

   El objetivo de este ejercicio es tomar decisiones sin llegar a votar, por consenso.

   (Implica trabajo individual, pequeño grupo y gran grupo.)

Anexos

Anexo I:

Técnicas utilizadas en dinámica de grupos

1. Entrevista pública[1]

Es una técnica bastante conocida, pero quizá poco utilizada en muchos ambientes educativos.

Se trata de un experto, que normalmente no pertenece al grupo, y que es interrogado por un miembro del grupo. Por muchos aspectos, es más práctico y flexible que el discurso o conferencia; parece más cercano y toca más la realidad. Es importante la interacción que se establezca entre el experto y el interrogador para que permita que el primero se desenvuelva con confianza y exprese lo que realmente se busca.

Esta técnica es de gran utilidad cuando la persona que debe aportar la información no puede o se ve poco dispuesta a transmitirla de otro modo. Hay gran número de personas que pueden transmitir muchas cuestiones de interés en materia educativa y no podrían dar una conferencia o cualquer otro modo de información desarrollada.

2. Entrevista colectiva

Es una técnica semejante a la entrevista individual, pero en este caso son todos los miembros del grupo los que realizan las preguntas.

Es aconsejable su utilización para consultar a un experto sobre cuestiones que preocupan al grupo y de las que tenga ya un conocimiento.

3. Panel[2]

Un pequeño grupo de personas (de tres a seis), expertos, se coloca frente a un auditorio y dialoga sobre el tema asignado.

Un animador funcional, en medio de ellos, explica el procedimiento, vela para que el procedimiento de discusión sea correcto y realiza la síntesis final.

Una distribución en fases podría ser ésta:

---

[1] Síntesis realizada de: Cirigliano-Villaverde, 1975, 121...; Francia, A., 1980, 70, y Beauchamp, a., *op. cit.*, 1985, 63-66.

[2] Elaborada como síntesis de: Francia, A.: *Psicología y dinámina de grupos.* CEC, Sevilla, 1980, pág. 71. Román, J., M.; Pastor, E., 1984, 168-171, y Beauchamp y otros, 1985, págs. 66-68.

— Cuarenta y cinco minutos de intervención dialogada de expertos. Mientras tanto, alguien va recogiendo las preguntas escritas que los miembros de la sala hacen a algunos de los expertos. El animador las va recogiendo y catalogando.

— Una interrupción permite a los expertos conocer las preguntas formuladas y preparar las respuestas.

— Comienza de nuevo la discusión, centrada sobre las preguntas.

— El animador realiza la síntesis final.

La utilización de esta técnica

Permite a un gran grupo o medio aclarar y concretar un problema o sus soluciones y definir las ventajas o inconvenientes de una línea de acción.

4. Simposium[3]

Es una de las técnicas en que intervienen expertos. Se llama simposium a un bloque de charlas, discursos y exposiciones verbales presentadas por varios individuos sobre las diversas bases de un solo tema. Tiempo y tema los suele controlar el moderador.

Si es empleado correctamente, las charlas no deben durar más de veinte minutos, y el tiempo total del simposium no debería pasar de una hora.

Esta técnica permite la expresión sistemática de ideas de forma ininterrumpida. Además, de esta manera los temas y problemas pueden tratarse con bastante lógica.

La estructuración de la presentación, a cargo del moderador, se logra por acuerdo previo de los participantes. La utilidad y atracción de esta técnica dependerá del interés del tema y de la "simpatía" de los disertantes.

Las características más relevantes de esta técnica son:

— Ofrece información de manera organizada.

— Permite la profundización en temas complejos, tanto porque se aborda desde distintas perspectivas, como en sus distintos aspectos.

— No permite las interacciones en el grupo.

[3] Elaborada como síntesis de Román, J. M.; Pastor, E., 1984, 166-167; Beauchamp, A.; Graveline, R., y Quiviger, C.: *Cómo animar un grupo.* Sal Terrae, Santander, 1985, pp. 75-78.

5. El "desempeño de papeles", o "role-playing" (1)

En esta técnica se pide a un número restringido de personas que discutan durante un tiempo determinado, intentando reaccionar como lo haría un personaje, a quien se debe encarnar, y que es ajeno al grupo mismo.

El desempeño de papeles se realiza a lo largo de una discusión. No se debe confundir con el psicodrama (se representa a un personaje, con posibilidad de vestirse, de desplazarse, de inventar y de imaginar libremente todo tipo de intervenciones y reacciones), que se debe dejar para gente especialista.

Mientras los miembros discuten, otros observan lo que sucede, tanto a nivel de contenidos como de comportamientos y de reacciones. El resultado de estas observaciones se comunicará y discutirá después del ejercicio.

Los miembros se colocan alrededor de una o varias mesas, o uno frente a otro, si son dos.

Cada uno ha recibido un documento en el que se describe la situación que se tiene que vivir. Puede eventualmente dárseles consignas particulares; cada uno debe recibirlas él sólo, sin comunicarlas a otros. Así, un miembro ignora las consignas personales de otro miembro. Del mismo modo, es necesario que estas indicaciones constituyan elementos de base, pero que cada uno pueda evolucionar, a lo largo de los intercambios, como quiera.

La duración es limitada (de treinta minutos a una hora, a lo máximo). Pueden hacerse cartelitos con el nombre del personaje encarnado, escrito en grande, y colocarlos en la mesa, delante del miembro correspondiente.

Se distribuye a todo el mundo el texto en el que se describe la situación en el momento del comienzo, y el animador o profesor funcional lo lee, comentándolo eventualmente. El documento impreso no es obligatorio en absoluto. Se puede describir sencillamente, de modo oral, el punto de partida.

Si el grupo es bastante numeroso, es posible imaginar un desempeño de papeles con varios personajes y un número más elevado de observadores, realizando constataciones libres o determinadas sistemáticamente de antemano.

6. La discusión libre

Los miembros dialogan como quieren sobre un tema dado o surgido espontáneamente. El animador está atento a eliminar las barreras socio-afectivas que pueden existir entre los miembros, o bien a causa del tema que se discute.

La distribución en círculo es la mejor, disponiendo cada uno eventualmente de una mesa para escribir.

El animador puede preparar de antemano un encerado, un tablón o un bloc de notas gigante para anotar los puntos esenciales.

En este tipo de técnicas el animador se convierte más que nada en un "moderador" o "regulador" (Francia, A., 1985: 63 y ss., y Román y Pastor, 1984: 183).

7. La discusión escalonada

Esta técnica supone una operación en dos partes:

Primera parte:

Primer tiempo: El grupo está dividido en varios subgrupos o equipos de un número igual de miembros.

Segundo tiempo: Cada equipo dispone de diez minutos para poner los puntos principales de la discusión en un folio o en un tablón, de manera que se pueda presentar el resumen-síntesis a todo el mundo.

Tercer tiempo: El gran grupo se reúne delante de los tablones, que son rápidamente comentados por un miembro de cada uno de los equipos de discusión.

Cuarto tiempo: Se constituyen entonces nuevos equipos, cuyos miembros se concentran sobre este reducido número de puntos importantes. Es preciso un mínimo de tres miembros para constituir un equipo de discusión. Por el contrario, si uno de ellos es demasiado numeroso se le divide en dos o tres subgrupos.

Segunda parte:

Primer tiempo: Durante treinta minutos aproximadamente la discusión se desarrolla en el seno de cada subgrupo, sobre la selección así obtenida.

Segundo tiempo: Al término de este nuevo período se comparten las reflexiones-descubrimientos y hay una puesta en común. El animador y su equipo realizan una síntesis global al final de la sesión.

8. La discusión con "soporte"

Se trata de partir de un "soporte" o punto de apoyo que sirva de trampolín, de estimulante, de cebo o esbozo para intercambios fructíferos.

Casi todos los "soportes" pertenecen a la familia de técnicas audiovisuales. Así, podemos señalar los siguientes:

— **El disco:** Se dialoga a partir de canciones (disco-fórum). La discusión puede centrarse:

- En un solo cantante (panorama de su obra a través de algunas canciones).
- En un tema que se encuentra en varios intérpretes.
- En el ritmo, efectuando comparaciones entre varios discos.
- En la interpretación, el acompañamiento, el texto, la melodía.

— **El film:** Se comenta y se discute a propósito de una película (cine-fórum). Se ha visto esta película en un salón de cine ordinario, o se ha proyectado ante el grupo, o se la ha seguido en la televisión.

— **El libro (biblio-fórum):** Se parte de algunos pasajes seleccionados, para dar una idea general de la obra. De este modo es posible descubrir a un escritor, discutir (bajo forma de jurado) tesis propuestas por el autor, "dramatizar" algunas partes (expresión corporal, montajes, lectura sobre fondo musical, acompañamiento ritmado, sombras, esbozos...).

— **La emisión televisiva ("TV-fórum"):** Se ve una emisión bien determinada (por ejemplo, telediario), o bien se observa el programa durante un tiempo determinado. Después se reacciona sobre lo visto y experimentado.

La ventaja de este "soporte" es que permite que se reaccione a veces inmediatamente, efectuando constataciones u observaciones en voz alta. Se puede atraer así la atención del grupo sobre "tal" fragmento interesante o determinante.

— **El artículo, el recorte de periódico:** Se escoge en periódicos o revistas un artículo que se preste a discusión. A veces, puede tratarse de una revista entera, que se analiza, se compara con otras, mientras que las estadísticas y resultados son consignados en murales, que se comentan y discuten. El acontecimiento puede, de este modo, ser analizado a través de los periódicos diarios de diversas tendencias (problemas de información objetiva).

— **La encuesta:** Realizada en el momento, en el lugar adecuado o en "el laboratorio" (a partir de documentos diversos). Los resultados son propuestos en murales. Se escuchan y analizan las entrevistas grabadas.

9. Phillips 6/6

Un grupo "grande" se divide en subgrupos de seis personas para discutir, durante seis minutos, un tema y llegar a una conclusión. De los informes de todos los subgrupos se extrae luego la conclusión general.

Los objetivos que se pretenden con esta técnica son:

— Permitir y promover la participación activa de todos los miembros del grupo, por grande que éste sea.

— Obtener las opciones de todos los miembros en un tiempo muy breve.

— Llegar a la toma de decisiones, obtener información o puntos de vista de gran número de personas acerca de un problema.

— Desarrollar la capacidad de síntesis y de concentración.

— Ayudar a superar las inhibiciones para hablar ante otros.

El desarrollo de esta técnica puede ser el siguiente:

Primer paso: El animador explica la técnica, formula la pregunta, da normas de cómo actuar en el subgrupo y controla el tiempo (avisa antes de que éste expire para que puedan hacer el resumen).

Segundo paso: Cada subgrupo elige un coordinador y un recetario. Cada miembro expone su parecer, se discute brevemente y se hace la síntesis, que el secretario escribe y todos aprueban.

Tercer paso: En el grupo grande los secretarios leen su informe sintetizado y escrito en una pizarra; todo el grupo se informa y se hace una síntesis final (2).

10. Torbellino de ideas (o "brainstorming")

Un grupo se reúne en sesión de "brainstorming" cuando hay que encontrar soluciones nuevas; es decir, cuando se necesita imaginación. El trabajo de grupo consistirá en producir el mayor número de ideas posibles sobre un determinado problema.

— Se ha de tratar necesariamente un problema real, cuya resolución requiere ideas.

— Para que exista "brainstorming" es preciso que el problema sea simple.

— Es indispensable que el problema sea claro para los miembros del grupo.

El asalto a las ideas propiamente dicho es simplemente una fase de un todo, que abarca tres fases:

1. Exposición inicial para presentar el problema. Esta exposición corre a cargo del animador y durará de diez a veinte minutos. Al término de su presentación, el animador, resumirá el problema en una sola pregunta, perfectamente clara.
2. Asalto a las ideas o fase productiva del "brainstorming". Duración: de una hora a hora y media.
3. Fase de selección de las ideas lanzadas. Duración variable: entre dos y tres horas.

Condiciones de realización del "brainstorming" propiamente dicho, o fase productiva:

— La instalación material del grupo procurando que haya el debido confort y que queden eliminadas las perturbaciones exteriores.

— Los observadores: se puede ir tomando notas de todo lo que se dice o grabarlo. Pero quiza lo más cómodo y sugerente sea contar con unos observadores, a cada uno de los cuales corresponda recoger las ideas de los participantes.

El papel de los observadores consiste únicamente en anotar las ideas, sin mencionar el nombre de su "dueño". Guardarán absoluto silencio durante la sesión.

El papel del observador o profesor es regular el trabajo del grupo e intervenir en la forma de la reunión. Indicará las "pistas".

También bajo su dirección se formará un jurado de tres o cuatro personas para efectuar un examen crítico de las ideas, teniendo como criterios: la originalidad, el realismo, la proximidad temporal de aplicación y la eficacia (3).

11. Técnica de "Proyectos de visión futura"

Los miembros de un pequeño grupo deben ingeniarse para elaborar un proyecto referido a una hipotética o fantasiosa situación del futuro. El animador del grupo es quien debe proponer el tipo de proyecto que ha de elaborarse. Para ello tendrá que ingeniarse y comenzar por aplicar él mismo una cierta dosis de imaginación creadora... El esquema que presente debe contener los datos necesarios para un desarrollo. El desarrollo de esta técnica puede ser el siguiente:

— El conductor explica al grupo el mecanismo de la técnica y las finalidades que con ella se persiguen. Expone la necesidad de que los proyectos que se elaboren sean rigurosos en su estructuración lógica y científica, de acuerdo con las estipulaciones del esquema o consigna propuesta.

— Se lee o reparte el esquema del proyecto elegido para la sesión, y el grupo comienza a trabajar.

— Si se trata de un grupo numeroso, conviene hacer subgrupos de cuatro a cinco miembros, que trabajarán simultáneamente.

— Después de un lapso suficientemente amplio, se integra nuevamente el grupo grande, y un representante de cada subgrupo expone el proyecto elaborado, para su discusión general. Todo el grupo examina los proyectos expuestos y extrae las mejores conclusiones del caso, pudiendo llegar a un proyecto único final que aproveche lo mejor de los proyectos parciales (4).

La técnica de proyectos de visión futura puede aplicarse y concretarse como técnica para atajar un conflicto. En este caso el proyecto deberá girar en torno al conflicto que se ha suscitado. Para ello:

a) Se procederá a describir el conflicto:

— Causas del antagonismo.

— Personas implicadas.

— Necesidades y recursos.

— Derechos o intereses conculcados.

b) Elaborar un proyecto reparador del conflicto, bien con todos los miembros del grupo, bien con representantes de los estamentos y grupos enfrentados.

c) Si logran su propósito, cosa que no siempre ocurre, el proyecto elaborado se somete a la discusión y aprobación de las partes.

12. Técnica de "Seminarios"

Según José María Román y Estanislao Pastor (1984: 178 y ss.), éstas son las características que debe intentar cumplir todo Seminario:

a) Los miembros han de tener intereses comunes en cuanto al tema y un nivel de formación semejante.

b) El tema ha de exigir investigación y búsqueda en diversas fuentes.

c) La primera sesión del Seminario ha de ser de programación de trabajo.

d) Los resultados son responsabilidad de todo el grupo, y no del organizador.

e) Todo Seminario concluye con una sesión de resumen y evaluación del trabajo realizado.

f) Las sesiones han de durar entre dos y tres horas seguidas.

Con esta técnica grupal, un grupo reducido, no menos de cinco ni más de doce miembros, investiga y estudia intensivamente un tema en sesiones programadas recurriendo a fuentes originales de información.

Los elementos u objetivos cognoscitivos del Seminario son: estudio intensivo de un tema o unidad; acostumbrarse al "aprendizaje activo" por excelencia; desarrollar la capacidad para investigar; abrir un amplio panorama en el mundo cultural y científico. Objetivos afectivos: criterio propio, autonomía, desarrollo de actitudes y aptitudes para el trabajo en colaboración.

Un posible desarrollo de esta técnica puede ser el siguiente:

- En la primera sesión estarán presentes todos los participantes, que se dividirán luego en subgrupos de Seminario. El animador formulará, a título de sugerencia, la agenda previa que ha preparado, la cual será discutida por todo el grupo. Modificada o no dicha agenda por acuerdo del grupo, queda convertida en agenda definitiva sobre la cual han de trabajar los distintos subgrupos.
- El grupo se subdivide en subgrupos de seminario de cinco-doce miembros a voluntad de los mismos. Estos pequeños grupos se instalan en los locales previstos, preferentemente tranquilos y con los elementos de trabajo necesarios.
- Cada grupo designa su coordinador y secretario, que tomará nota de las conclusiones parciales finales. La tarea básica consistirá en indagar, buscar información, consultar fuentes bibliográficas y documentales, recurrir a expertos y asesores, discutir en colaboración, analizar a fondo datos e informaciones hasta llegar a formular unas conclusiones.
- El subgrupo redactará las conclusiones para ser presentadas ante el grupo, donde, tras la puesta en común, el animador dará un resumen general.
- Finalmente, se llevará a cabo la evaluación de los aprendizajes mediante las técnicas que el grupo considere más apropiadas, previo enjuiciamiento del comportamiento de los participantes, si procede.

13. Técnica de Comisión

En esta técnica grupal, un grupo reducido discute un tema o problema específico para presentar luego las conclusiones al grupo mayor al cual representa. Algunos temas de los programas pueden desarrollarse mediante "comisiones *ad hoc*"...

Los objetivos que persiguen son primeramente informativos y secundariamente formativos. Objetivo cognoscitivo es debatir un tema, problema o proyecto, con el fin de elevar unas conclusiones o sugerencias al grupo. Objetivo afectivo es crear comportamientos democráticos y de confianza en la autoridad elegida.

La "comisión" es un grupo pequeño, generalmente de tres a cinco miembros, que actúa por delegación del grupo grande (clase, nivel, colegio...) y que se disuelve terminado el trabajo. Esta técnica se puede utilizar cuando se decide hacer una distribución de tareas o cuando se considera que un tema o problema requiere un estudio más detenido a cargo de personas especialmente preparadas.

La comisión se reúne fuera de clase, en días y horas convenidos por los miembros.

Los pasos en el desarrollo de esta técnica pueden ser los siguientes:

- En la primera reunión de la comisión los miembros eligen un coordinador y un secretario. El primero dirige las reuniones, y el segundo toma nota de lo tratado y prepara el informe que se llevará al grupo grande. La duración y horario de cada reunión serán decididos por los propios comisionados.
- El número de reuniones dependerá del plazo acordado por el grupo grande. La duración y horario de cada reunión serán decididos por los propios comisionados.
- El desarrollo de las reuniones debe seguir este estilo:
  - — Ambiente informal.
  - — Amplio debate.
  - — Búsqueda de acuerdo.
  - — Resumen.
  - — Redacción del informe.
  - — Conclusiones, sugerencias o proyectos.

14. Técnicas para grupos de diagnóstico y formación (5)

En primer lugar hay que decir que este tipo de grupo, también llamado T-Grupo, tiene una finalidad cuádruple: los sujetos pueden aprender cosas sobre:

— Ellos mismos: ¿Cuáles son los comportamientos personales respecto a los grupos y qué impacto tienen sobre los demás estos comportamientos?

— ¿En qué consisten los comportamientos de los demás en el grupo y qué impacto tienen sus comportamientos sobre el grupo?

— Los grupos: ¿Cómo funcionan los grupos? ¿Cuáles son las condiciones de su buen funcionamiento?

— Los procesos de formación: ¿Cómo aprender a partir de su experiencia personal, "cómo aprender a aprender"?

Las instrucciones que el animador o guía da al grupo se reducen a esto: grupo centrado sobre el grupo, cuya finalidad es analizar, todos juntos, lo que pasa "aquí y ahora", examinar las relaciones en el grupo y comunicar a los demás lo que uno siente en esta situación.

El papel de animador de estos grupos es lograr que estos objetivos de la experiencia se cumplan, y el papel del observador es ayudar al animador en sus funciones.

Los que imaginaron este grupo (hay que remontarse a Kurt Lewin) esperaban que:

— Los participantes asimilaran ciertos conocimientos sobre la vida y el funcionamiento del grupo.

— Adquieran una práctica en el diagnóstico del grupo y de la acción sobre el grupo.

— Una objetividad mayor sobre sí mismo y sobre los demás.

— Una actividad general más democrática, es decir, de mayor confianza en los demás, en los trabajos en grupo y en su papel de animadores.

— Una capacidad de comunicación y apertura a los demás.

15. Técnica de cuchicheo

Se denomina también "técnica de los diálogos simultáneos". En un grupo los miembros dialogan simultáneamente, de dos en dos, para discutir un tema o problema del momento.

Consiste en dividir un grupo en parejas que tratan en voz baja, para no molestar a los demás, un tema. De este modo, todo el grupo trabaja simultáneamente sobre un mismo asunto, en grupos mínimos de dos, y en pocos minutos puede obtenerse una opinión compartida sobre una pregunta formulada a todo el grupo.

Esta técnica se usa cuando es preciso conocer la opinión del grupo. La pregunta ha de ser muy concisa. Cada miembro puede dialogar con su compañero más cercano, sin necesidad de levántarse. El diálogo dura dos o tres minutos. Los dos intentarán ponerse de acuerdo. Luego, uno de los dos informa sobre el acuerdo tomado. De las respuestas totales se obtendrá una síntesis general o se tomarán las decisiones que convengan.

16. Emisión radiofónica

Dividido el gran grupo en grupos paralelos, son invitados a preparar una emisión que cada grupo dedica a los otros. Se le concede a cada grupo diez minutos de antena para que comunique, en la forma que crea más sugerente (pantomima, *sketchs*, juego radiofónico, entrevista, etc.), lo que desee a los otros grupos referente a la marcha general o a una situación de interés que destaca dentro del trabajo en grupo.

Los grupos preparan su emisión en locales, por separado, durante media hora.

Reunidos todos los grupos, se van sucediendo en la escena, a un lado o en medio de la sala.

Después, se evalúa el conjunto de los mensajes, su inteligibilidad, su originalidad, etc.

Es una técnica muy interesante para evaluar el entendimiento, la conjunción del grupo y su creatividad (FRANCIA, A.: 1980, 79-80).

17. Acquarium

Cuatro o cinco subgrupos, integrados cada uno por cuatro, cinco o seis personas, tienen que realizar por separado un mismo trabajo; por ejemplo, un subtítulo para una foto elegida por un club fotográfico. Tienen para ello un cuarto de hora.

Los cuatro (o cinco) subgrupos se reúnen en una sala lo suficientemente espaciosa como para que en medio pueda sentarse un delegado para cada subgrupo. Estos cuatro delegados tienen que redactar un subtítulo definitivo, a partir de los cuatro elegidos por los subgrupos. Los componentes de cada subgrupo se sientan detrás de un delegado y siguen atentamente el debate; si creen necesario intervenir, lo pueden hacer, pero sólo por escrito, en una nota que entregan, sin más comentario, a su delegado. El trabajo debe terminarse al cabo de tres cuartos de hora. Después, se hace la evaluación del conjunto teniendo en cuenta la escucha atenta y reflexiva (o no) de una negociación en la que no se participa verbalmente, y la aptitud de los negociadores para comprender los mensajes y aceptar los imperativos.

Resulta evidente que esta técnica sólo puede emplearse cuando el grupo se ha familiarizado con una comunicación relativamente desembarazada y abierta (6).

18. Técnica del riesgo

Consiste en un procedimiento grupal que tiene por objeto reducir o eliminar ciertos riesgos o temores por medio de la libre manifestación de los mismos. En general, toda situación de cambio produce algunos temores, entre los que cabe diferenciar aquellos que responden a hechos reales que deben afrontarse de una u otra manera, de los que carecen de fundamento y responden solamente a la imaginación, a los sentimientos, a la subjetividad del implicado. La técnica del riesgo tiende a poner en claro esta diferencia, y de tal modo a eliminar los temores carentes de realidad objetiva. Actúa sobre los sentimientos que despierta una determinada situación, tratando de que los sentimientos inhibitorios o negativos carentes de fundamento real puedan ser eliminados.

— El animador del grupo formula con precisión la situación real o hipotética productora de temores o sensaciones de riesgo. Explica que en la situación hay, seguramente, aspectos agradables, positivos, gratificadores, y quizá, también, algunos aspectos más o menos negativos, desagradables, inhibitorios, que podrían causar eventualmente cierta tensión o preocupación. Sobre estos últimos aspectos solicita que se fije la atención, que se reflexione y que se manifiesten puntos de vista con absoluta libertad.

— El animador estimula, incita al grupo para que se expresen las opiniones, tratando de descubrir los sentimientos y actitudes que se mueven detrás de las ideas, es decir, los temores que despiertan aquellos aspectos "dificultosos" de la situación planteada. Debe crearse en el grupo un clima netamente permisivo que favorezca la libre expresión.

— En esta primera fase se buscan los riesgos, se expresan los temores, se facilita la manifestación activa tomando en cuenta todas las opiniones sin cuestionarlas.

A medida que los miembros del grupo van expresando los posibles riesgos, el animador los anota en la pizarra de forma sintética.

— Una vez agotada la expresión de los riesgos, el animador invita a discutir los que han sido anotados en la pizarra, uno por uno. En esta segunda fase se analiza cada riesgo, se entabla una libre discusión, se dan opiniones y puntos de vista sobre su realidad y fundamento. El animador debe mantener una posición equilibrada, y si el grupo rechaza de plano uno de los riesgos expuestos por uno de sus miembros, tratará de "mantenerlo" para que se analice y discuta de modo que quien lo manifestó obtenga el esclarecimiento necesario para posibilitar su cambio de actitud.

— Durante el análisis se observará la aceptación o rechazo del grupo hacia un determinado riesgo. El animador guiará la discusión, pero dejando que sean los propios interesados quienes argumenten y hallen las soluciones del caso. El éxito se logra si se provee una situación en la que se sientan alentados a expresar con libertad sus sentimientos. Dar consejos concretos o manifestar opiniones propias ahoga todo el proceso.

— Colocados en la situación libre de análisis de la realidad, lo corriente es que los miembros del grupo se sientan motivados para demostrar que los riesgos anotados, o cuando menos muchos de ellos, son irreales, carentes de fundamento. Los miembros se influyen mutuamente (presión social), y de tal modo van cambiando las actitudes, y los temores antes expuestos pueden llegar a parecer ridículos.

— Cuando se ha logrado modificar las actitudes frente a un riesgo, se le borra de la lista o se le tacha. La actitud del animador ha de ser reticente más que favorable a la eliminación de un riesgo, con el objeto de que sea bien aclarado y no queden resabios sobre el mismo.

— Es probable que en una sola sesión no se puedan eliminar todos los temores infundados. Por tanto, en próximas oportunidades se vuelve a considerar la lista, y en sucesivas discusiones es probable que los riesgos vayan desapareciendo gradualmente. En una sola sesión o en sesiones posteriores podrán observarse cambios de actitud ante los riesgos manifestados, los cuales parecerán menos reales. El cambio de uno influye sobre todos los demás, siempre que la atmósfera sea permisiva, cooperativa y no autoritaria o competitiva (Cirigliano-Villaverde, 1975: 180 y ss.).

19. Técnica "clínica del rumor" (7)

Es una experiencia de grupo mediante la cual se demuestra cómo se crean los rumores y se distorsiona la realidad a través de testimonios sucesivos.

El animador de un grupo que desee realizar esta prueba debe comenzar por proveerse de una lámina grande o una diapositiva que represente una escena en la cual figuren alrededor de veinte detalles significativos (personas, animales, cosas). Dispondrá también de un aparato grabador o de un taquígrafo, para registrar textualmente los sucesivos testimonios. Suelen usarse láminas en que los objetos y situaciones son dibujados con cierta ambigüedad con el objeto de poder observar la capacidad de percepción que los sujetos tienen de la experiencia. También resulta interesante utilizar dos láminas a la vez.

El desarrollo puede ser el siguiente:

— El animador invita a que seis o siete personas se presenten para actuar como protagonistas de una experiencia interesante. Solicita a estas personas que se retiren del local por un momento, diciéndoles que cuando las llame, una por una, deberán escuchar atentamente lo que se les diga y repetirlo "lo más exactamente posible".

— Se coloca ante el grupo la lámina grande o se proyecta la diapositiva, pero de modo tal que no sea visible para las personas que van entrando.

— El animador llama a una de las personas que han salido, y pide a un espectador previamente designado que describa la lámina en voz alta mientras el primer sujeto de la experiencia presta atención al relato sin ver la lámina.

— Antes de comenzar la descripción de la lámina se hace funcionar el grabador, que registrará todo el proceso hasta el final de la experiencia.

A través de esta primera descripción directa de la lámina el grupo podrá ya advertir cuán eliminadora de detalles e imperfecta puede ser una percepción aunque haya una observación directa de la escena.

— Descrita la lámina al primer sujeto, se llama al recinto a un segundo sujeto, que se coloca junto al primero, sin que ninguno de los dos vea la lámina. El primer sujeto relata entonces al segundo lo que acaba de escuchar, haciéndolo con la mayor fidelidad posible. Luego puede sentarse entre los espectadores, pues su tarea ha terminado.

— Se hace entrar al tercer sujeto y se procede del mismo modo que en el paso anterior; el segundo relata al tercero lo que acaba de escuchar. Así sucesivamente con todas las personas que habían salido del recinto, hasta que la última de ellas repite ante el público lo que la penúltima le ha relatado. Aquí termina la experiencia propiamente dicha (se desconecta el grabador).

— Tras la última descripción se podrá advertir hasta qué punto el testimonio se ha ido apartando de la realidad a través de las sucesivas versiones.

— El grupo discute finalmente la experiencia y extrae las conclusiones relativas a la utilidad del mecanismo del rumor.

— También se puede cambiar el estímulo verbal por un relato imaginario y anecdótico que contenga veinte detalles significativos memorizables.

20. Técnica de motivación afectiva o estrategia de las tres R[4]

Muchas veces, las personas que se hallan enfrentadas no son plenamente conscientes de por qué discuten, o a veces discuten sobre algo que ninguna de las dos partes pueden cambiar. La técnica de las tres R (Resentimiento, Requerimiento, Reconocimiento) puede demostrar que el conflicto tiene fácil solución.

Una de las partes empieza explicitando todo lo que le hace sentirse ofendido o molesto. La otra parte escucha sin interrumpir. Luego se invierten los papeles.

Después, cada parte formula un Requerimiento, algo que la otra parte puede realizar y le ayudará a sentirse mejor y a solucionar el problema.

La última parte, Reconocimiento, tiene dos momentos. Primero: cada persona indica qué requerimiento de la otra está dispuesta a cumplir. Debe evitarse el dilema ganar-perder. Es posible que esto exija unos momentos de diálogo y negociación.

Segundo: las dos partes expresan realidades positivas que van con la otra persona y que la hacen agradable y admirable. Con ello se reconoce que ambos tienen aspectos positivos y negativos.

21. Técnicas sociométricas

Concepto de sociometría

Para J. L. Moreno (considerado como el padre de esta ciencia), la sociometría es el intento de "*aproximación cuantificable, experimental, mensurable y métrica de las relaciones humanas y de las propiedades psicológicas de una población dada*" (8).

Por tanto, la sociometría hace referencia a la medida de las relaciones socioafectivas y sociocognoscitivas dentro de un grupo restringido (grupo primario, familiar o socioprofesional, grupo de formación o de terapia), y a todos los medios de observación, de comprensión, de diagnóstico y terapia de un grupo.

Para Moreno es, al mismo tiempo, la técnica experimental y el resultado obtenido, la dinámica de grupos, toda la psicología social, la psicoterapia, el psicodrama. Es la ciencia de la medida de las relaciones entre los hombres dentro de un grupo restringido de tamaño medio.

A través de la sociometría podemos descubrir las interacciones y los tipos de asociación que existen en los grupos; pone en evidencia la posición de cada miembro, las preferencias y rechazos, la existencia de subgrupos, etc. Ofrece

[4] Tomado de Pallarés, M., 1988: 106.

un conocimiento concreto, experimental y eminentemente cuantitativo de la estructura espontánea, informal de los grupos.

Para lograr todos estos descubrimientos, la sociometría utiliza unos procedimientos o técnicas sociométricas que vamos a estudiar.

Técnicas sociométricas

Las técnicas sociométricas más conocidas son: el test sociométrico, o sociograma, y el psicodrama.

Como en ciencias humanas todos los datos son aproximativos, las técnicas sociométricas no son una excepción, por lo cual hay que tomar todos los datos de una manera flexible, teniendo en cuenta, además, que el grupo cambia, que no hay estabilidad permanente. Este hecho obliga a no pretender utilizar unos datos obtenidos en un determinado momento, petrificándolos linealmente al resto del curso, del trimestre, etc.

Test sociométrico o sociograma

El test sociométrico o sociograma es, según Northway, "*un medio para determinar el grado en que los individuos son aceptados en un grupo, para descubrir las relaciones que existen entre estos individuos y para poner al descubierto la estructura del grupo mismo*" (1971).

Por tanto, el test sociométrico mide los conflictos entre la posición real de un individuo en el interior de un grupo y su posición tal y como se desprende de sus elecciones.

"*El test sociométrico es un instrumento que explora uno de los aspectos del amplio campo de la sociometría: el grado de cohesión y la forma de estructura espontánea de un grupo a través de las atracciones o rechazos manifestados por sus miembros*" (Cirigliano-Villaverde, 1975: 215).

Hay diversos modos de construir un test sociométrico, pero, por regla general, todos piden que se señale el nombre de la/s persona/s del grupo a la que se elegiría en una o varias situaciones. Se puede combinar con rechazos e, incluso, con la proyección de quien lo ha rechazado. Las elecciones pueden estar limitadas o no.

Los pasos más comunes son:

— Formulación de las preguntas.

— Tabulación de las respuestas.

— Confección del sociograma.

— Análisis e interpretación.

Para su realización concreta puede consultarse cualquiera de las obras existentes que lo explican. En Román y Pastor (1984) se encuentra un capítulo bien construido y claro sobre estas técnicas. Puede verse también la obra de Bastián (1965).

En cuanto a los límites de estos tests, podemos señalar los siguientes:

— El sociograma expresa cómo es en un momento dado la estructura subyacente de un grupo, pero no nos explica por qué es como es. Expresa cuantitativamente las preferencias y rechazos, pero no explica los motivos de tales actitudes.

— El sociograma sólo puede realizarse con grupos de cierta permanencia, cuando los miembros se conozcan sufientemente entre sí.

— Como ocurre con los test en general, el sociograma describe situaciones, pero no predice la evolución de las mismas.

— El sociograma se basa en las respuestas de nivel consciente, en lo que dicen los individuos. No indaga motivaciones y actitudes más profundas donde pueden existir sentimientos reprimidos de competencia, celos, hostilidad, envidia, etc. Por otra parte, exige definiciones categóricas, sin permitir valoraciones intermedias, ambivalencias, limitaciones, matices, tal como es propio de la complejidad de la conducta humana.

Mediante esta técnica se logran datos importantes acerca de la estructura social de los grupos (preferencias y rechazos), pero un conocimiento profundo de dicha estructura requiere también otro tipo de investigación (Cirigliano-Villaverde, 1978: 221).

Anexo II

Materiales complementarios

Guía de conducción y observación de las reuniones y discusiones

1.° "Las funciones del animador de Reunión" (J. Y. Martin), en *La dinámica de los grupos pequeños*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1971, pp. 190-195.

2.° "Guía para la conducción de reuniones y de discusiones", en *Las Reuniones en la vida de los grupos* (G. Rousseau). Ed. Narcea. Madrid, 1980, pp. 97-103. (Puede verse en el mismo libro un relato de una experiencia de conducción democrática de una reunión: pp. 197-103.)

Observación de grupos

— Pueden utilizarse algunas de las escalas conocidas, como la de Likert, Osgood, etc.; para realizarlo puede verse: Edwars, A.: *Técnicas de construcción de escalas de actitudes.*

— *Evaluación de roles.* Saint-Arnaud y Aubry: pp. 48-49.

Evaluación de grupos

Existe una gran cantidad de técnicas y cuestionarios, pero por asequible y fácil de encontrar puede consultarse *Tutoría con adolescentes,* de Brunet y Negro. San Pío X. Madrid, 1988; pp. 309-316.

Estilo de liderazgo

Blake, R., y Moutan, J. S.: "Las rejas de Dirección", en Álvarez, M.: *El Equipo Directivo*. Ed. Popular. Madrid, 1988, pp. 50-51.

Beauchamp, A.; Graveline, R., y Quirviger, C. (1987): *Cómo animar un grupo*. Sal Terrae. Santander, pp. 14-19.

Ministerio de Educación y Ciencia

Subdirección General
de Formación del Profesorado

Curso de formación para equipos directivos

5 Unidad temática

La evaluación del Centro educativo

Curso de Formación para Equipos Directivos

La Evaluación del Centro Educativo

Autores: María Antonia Casanova Rodríguez
Antonio González Soler
Lucio Martínez Aragón
Jesús Mesanza López
Arturo Pérez Collera
De la Subdirección General del Servicio de Inspección Técnica de Educación

Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica
Subdirección General de Formación del Profesorado

N. I. P. O.: 176-91-015-1
I. S. B. N.: 84-369-1925-4
Depósito legal: M-3972-1991
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Índice

Presentación de la Unidad Temática

Introducción 9

Esquema de contenido 13

Situaciones prácticas 17

Elementos de reflexión 19

Desarrollo de la Unidad Temática

1. Conceptos básicos sobre evaluación. 23

- Concepto y definiciones 23
- Finalidad y funciones de la evaluación 24
- Ámbito de la evaluación 26
- Aspectos evaluables en un Centro educativo 28
- Criterios de evaluación 29
- Características de los indicadores educativos 31
- Enfoques metodológicos en la evaluación de Centros 33

Enfoque cuantitativo 33

— Diseños experimentales 33

— Diseños quasi-experimentales 34

— Diseños correlacionales 34

— Diseños "ex-post-facto" 34

Enfoque cualitativo 34

Los participantes en la evaluación de Centros 36

El promotor de la evaluación 36

El agente evaluador propiamente dicho 36

Otras partes interesadas 37

- Fases y componentes de un estudio de evaluación 37

Fase de planificación 37

Fase de ejecución 39

Fase de elaboración y publicación de las conclusiones 39

2. La evaluación del Centro Educativo 43

- Evaluación inicial 45

Sentido de la evaluación inicial 45

Objetivos de la evaluación inicial 45

Desarrollo de la evaluación inicial 46

Componentes e indicadores de la evaluación inicial del Centro 46

— Elemento previo: el entorno 46

— Elementos materiales. Recursos 47

— Elementos personales: los/las profesionales, el alumnado y los/las padres/madres 48

— Elementos programáticos y resultados anteriores 52

— Elementos estructurales y directivos 53

- Evaluación procesual 55

Sentido de la evaluación procesual 55

Objetivos de la evaluación procesual 56

Desarrollo de la evaluación procesual 56

Componentes e indicadores de la evaluación procesual del Centro 58

— Funcionamiento de los órganos de gobierno y coordinación 58

— Desarrollo del proceso educativo: formación-instrucción 61

— Relaciones del Centro con la comunidad 68

— Funcionamiento de la actividad económica y administrativa 69

— Clima institucional 71

- Evaluación final 74

Sentido de la evaluación final 74

Objetivos de la evaluación final 75

- Componentes e indicadores de la evaluación final 76
  - Resultados 76
  - Incidencia en el entorno 78
  - Elementos materiales. Recursos 78
  - Elementos personales 79
  - Organización del Centro 80
  - Funcionamiento del Centro 81
  - Clima institucional 83
  - Grado de satisfacción 83
- La evaluación final y la Memoria Administrativa del Centro 84

Bibliografía

- Bibliografía comentada 87
- Referencias bibliográficas 89

Actividades

- De aplicación 93
- De desarrollo 101

Anexos

Anexo I. Modelo de ficha para recogida de datos de la evaluación final 105

Anexo II. Modelo de instrumento para la evaluación de instalaciones 106

Anexo III. Modelo de cuestionario para la autoevaluación de Centros 108

Anexo IV. Modelo de cuestionario informatizado 109

Anexo V. Modelo de escala de valoración descriptiva 110

Anexo VI. Modelo de encuesta de evaluación/autoevaluación de alumnos/as de Bachillerato 111

Anexo VII. Modelo de cuestionario para evaluar el funcionamiento del Consejo Escolar 113

Anexo VIII. Modelo de escala para evaluar la metodología utilizada por el profesorado en el Centro Escolar 115

Presentación de la Unidad Temática

Introducción

La evaluación constituye una práctica imprescindible en toda actividad planificada, ya que es la fase que ofrece información continua sobre el grado de cumplimiento de los objetivos intermedios y, en última instancia, de los resultados que se alcanzan. El concepto y la terminología se originaron en los procesos de industrialización empresarial y fueron incorporados, casi inmediatamente, al campo de la educación y, más concretamente, al de la investigación educativa. Si bien la "empresa educativa" —el Centro educativo—tiene peculiaridades diferenciadoras que la distancian de las empresas meramente productivas, es cierto que posee, en paralelismo con éstas, el propósito de alcanzar determinados resultados, en función de los cuales dispone oportunamente sus estructuras organizativas y funcionales. En todo caso, para atender a los aspectos dinámicos que todo Centro educativo presenta y que su evaluación debe tener en cuenta, desde hace algún tiempo la investigación educativa ha incorporado a su quehacer conceptos y procedimientos de las ciencias antropológicas, esencialmente humanas, que vienen a enriquecer y a perfeccionar el trabajo que se llevaba a cabo en los procesos de evaluación. Y así, es posible hablar ahora de "etnografía", por ejemplo, como técnica de evaluación educativa.

Durante largo tiempo, las ciencias experimentales han sido la única fuente y la exclusiva referencia de las actividades evaluativas, y ello ha determinado que su planteamiento haya tendido a la obtención de datos cuantificables, generalmente numéricos. Pero la vida de un Centro educativo, con la compleja interrelación de sus numerosos elementos personales y funcionales, no puede resumirse en unos porcentajes, por muy necesarios que éstos sean, ni puede calificarse con un número, por muy expresivo que éste resulte para muchos. El funcionamiento de los órganos de gobierno, la relación con las Asociaciones de Padres de Alumnos, el clima escolar, el seguimiento de los criterios de evaluación acordados, la orientación adecuada de los/las estudiantes..., son procesos eminentemente humanos, que es necesario evaluar mediante modelos y procedimientos idóneos, que sean capaces de traducir fielmente la dinámica interna y que puedan plasmar con claridad y riqueza de datos los resultados a los que la misma conduce.

Por todo ello, a la hora de presentar un método de evaluación de Centros ***dirigido a Equipos Directivos****, se ha configurado un modelo predominantemente descriptivo-cualitativo, atendiendo especialmente a que, sin perder el rigor, la*

sistematicidad de planteamiento, la sencillez de realización y presentación de resultados y, además, teniendo en cuenta todos los datos cuantitativos considerados necesarios, la evaluación efectuada refleje, fundamentalmente, el Centro educativo tal cual es en su realidad vital.

Por otra parte, es necesario poner de manifiesto las prioridades que han guiado el diseño de evaluación de Centros que se presenta: que su aplicación sea ***posible*** *y sus resultados* ***útiles.*** *Se ha trabajado, por tanto, con criterios prácticos, porque se considera imprescindible partir de la realidad actual, intentando avanzar desde la situación en que nos encontramos, en la cual, en líneas generales, no se realiza habitualmente una evaluación de la organización, los procesos y los rendimientos que se producen en los Centros educativos. Si bien es cierto que existe legalmente una Programación General Anual (PGA), que al final del curso es preceptivo realizar una Memoria y que está prevista una reunión del Consejo Escolar durante el mes de febrero, al objeto de evaluar la marcha de la PGA, con lo cual están sentados los cauces para el proceso evaluativo que proponemos, también es verdad que estos momentos de reflexión se convierten, a veces, en meros trámites burocrático-administrativos, que no evalúan ni enriquecen la calidad educativa del Centro docente.*

Si ello es así, ¿es que no se realiza ningún tipo de evaluación en nuestras instituciones escolares? Sería injusto e incorrecto responder con un no rotundo. Alguna evaluación se lleva a cabo cada curso: de modo generalizado, la que supone el resumen de los resultados obtenidos por el alumnado, en función de las calificaciones otorgadas, y la recogida de datos referentes al punto de partida del Centro en cuanto a instalaciones, profesorado, material didáctico, etc., que se plasman en el Documento de Organización de Centros al comienzo de cada año académico. Sin embargo, el proceso educativo como tal, con su multiplicidad de componentes, no suele ser objeto de valoración científica y los resultados finales de estos mismos elementos, tampoco. Cuando se realiza, suelen aparecer abundantes elementos intuitivos y aplicados de modo asistemático.

No existe en nuestro país tradición evaluativa, aunque se admite generalmente que la misma resulta imprescindible para mejorar de forma progresiva la calidad de la enseñanza. Por ello, hemos optado por una forma de hacer ***posible*** *la evaluación, que aproveche los instrumentos ya existentes en cada Centro, y* ***útil,*** *es decir, que suponga una valoración interna sistemática facilitadora de la toma de decisiones. Se espera, igualmente, que su puesta en práctica ayude a considerar la evaluación como algo habitual en toda actividad educativa.*

Partiendo de estos presupuestos, entendemos la evaluación como ***una actividad continua, incorporada a todos los momentos del proceso educativo —***

institucional o de aprendizaje— que nos facilita los datos necesarios para valorar ese proceso y, en consecuencia, ajustar la actuación en lo que sea preciso. *Así pues, la propuesta de evaluación que presentamos seguidamente pretende ser coherente con el concepto anterior, desarrollándose en diferentes situaciones del curso escolar y abarcando los componentes principales (convenientemente ponderados) que intervienen en la organización, funcionamiento y resultados del Centro. Para ello, la sistematizamos en tres fases significativas: inicial, procesual y final.*

Es evidente, como se constatará a continuación en el desarrollo de esta Unidad, la fuerte interrelación que presentan los tres momentos evaluativos citados, ya que aisladamente resultarían inviables. También hay que señalar que son múltiples los métodos para su puesta en práctica, diferentes los objetivos que pueden plantearse y diversas, igualmente, las aplicaciones a que se destinan.

Sirvan estas reflexiones, por tanto, para aclarar que el modelo de evaluación de Centros que aparece en las páginas siguientes es sólo uno de los muchos que pueden realizarse. No existen fórmulas válidas y generalizables para todos: siempre es necesario adaptar algunos de los puntos que se proponen a las características de la propia institución, en cualquiera de los modelos que se tomen. Este trabajo pretende aportar una estructura y unos procedimientos de evaluación que resulten básicamente válidos para el fin propuesto.

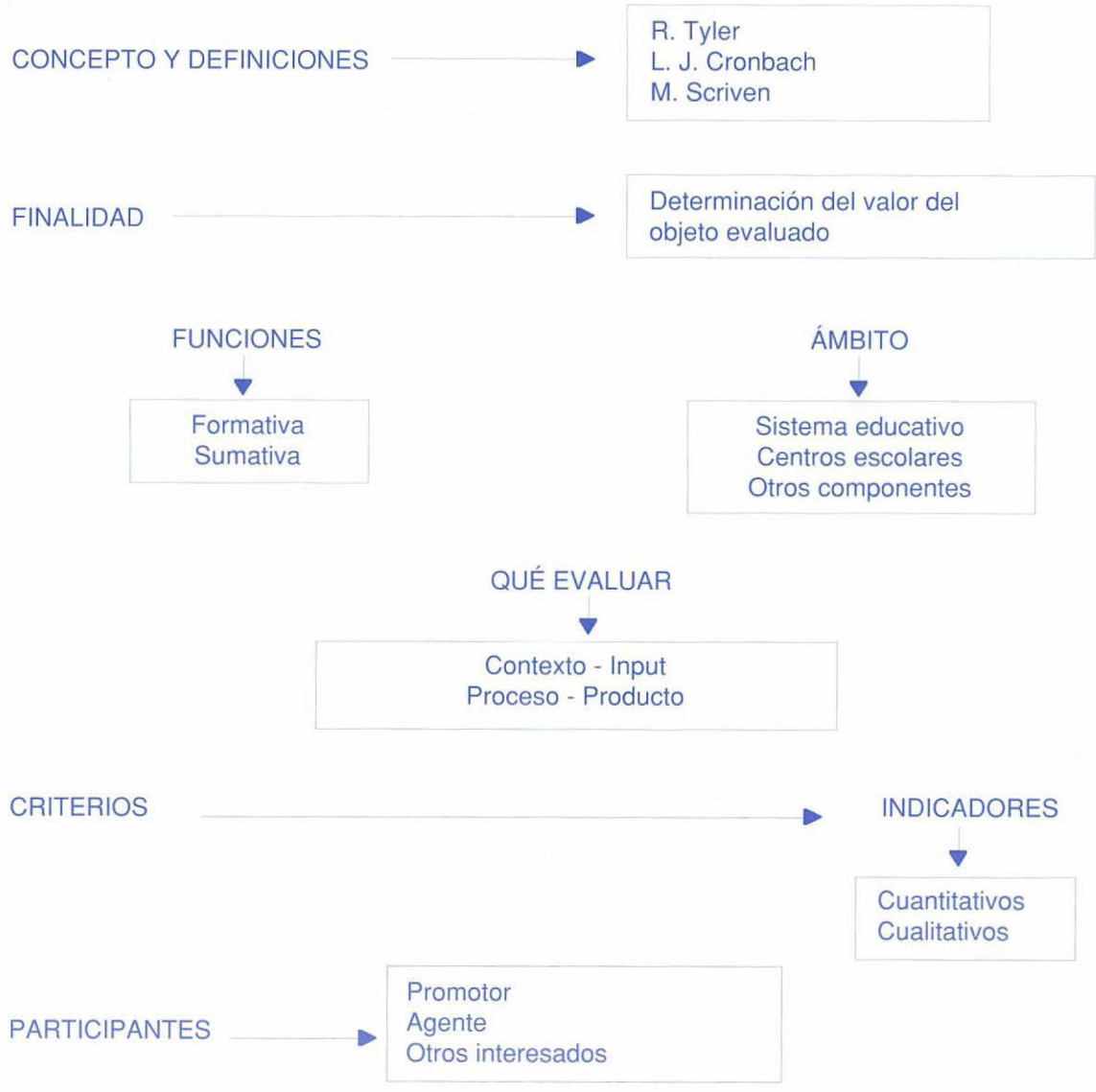
Por ello, en consonancia con estos razonamientos, aparecen, a continuación y en primer lugar, los conceptos básicos que creemos debe manejar todo Equipo Directivo para ser capaz de decidir "su" modelo evaluativo institucional, adaptando los diferentes métodos, instrumentos, etc., que se le ofrecen por distintas vías. En segundo lugar, se presenta un posible proceso para evaluar el Centro educativo, que dividimos en tres apartados: evaluación inicial, procesual y final. En todos ellos se ofrecen grandes componentes para ser evaluados e indicadores significativos (cuantitativos y cualitativos) del funcionamiento de los mismos, seleccionados entre los numerosísimos que pueden encontrarse en diferentes repertorios, por considerar que son los de mayor peso específico en el proceso de enjuiciar el funcionamiento general del Centro. También se hacen algunas sugerencias en torno a las consecuencias que toda evaluación debe desencadenar, en relación con la puesta en marcha del curso siguiente. Para cada gran apartado se proponen una serie de actividades, que puedan resultar útiles como aplicación a la situación contextualizada de cada Equipo Directivo y desarrollo de los fundamentos aquí expuestos. Por último, se comenta una breve, y creemos que interesante, bibliografía y se acompañan documentos, en su mayoría de índole práctica, que pretendemos sirvan como apoyo para la elaboración de los propios instrumentos de evaluación en los variados aspectos

que ésta abarca y en los distintos niveles o modalidades de Centros educativos existentes.

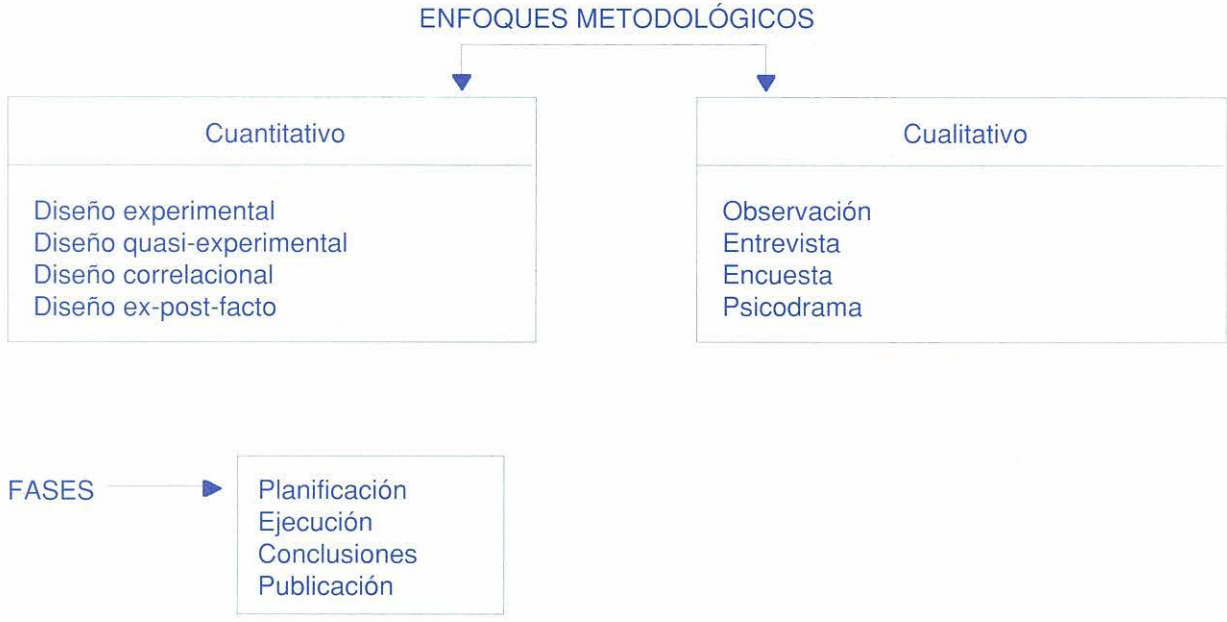
Para terminar, una puntualización más: la evaluación interna del Centro puede y debe completarse con su evaluación externa, encomendada en estos momentos a la Inspección Educativa, que ofrecerá enfoques diversificados y datos complementarios y comparativos, enriquecedores de la visión global del Centro, y colaborará a la mejora de su proyecto educativo, a la vez que obtendrá datos fiables para la evaluación general del sistema educativo.

Esquema de contenido

Conceptos básicos sobre evaluación

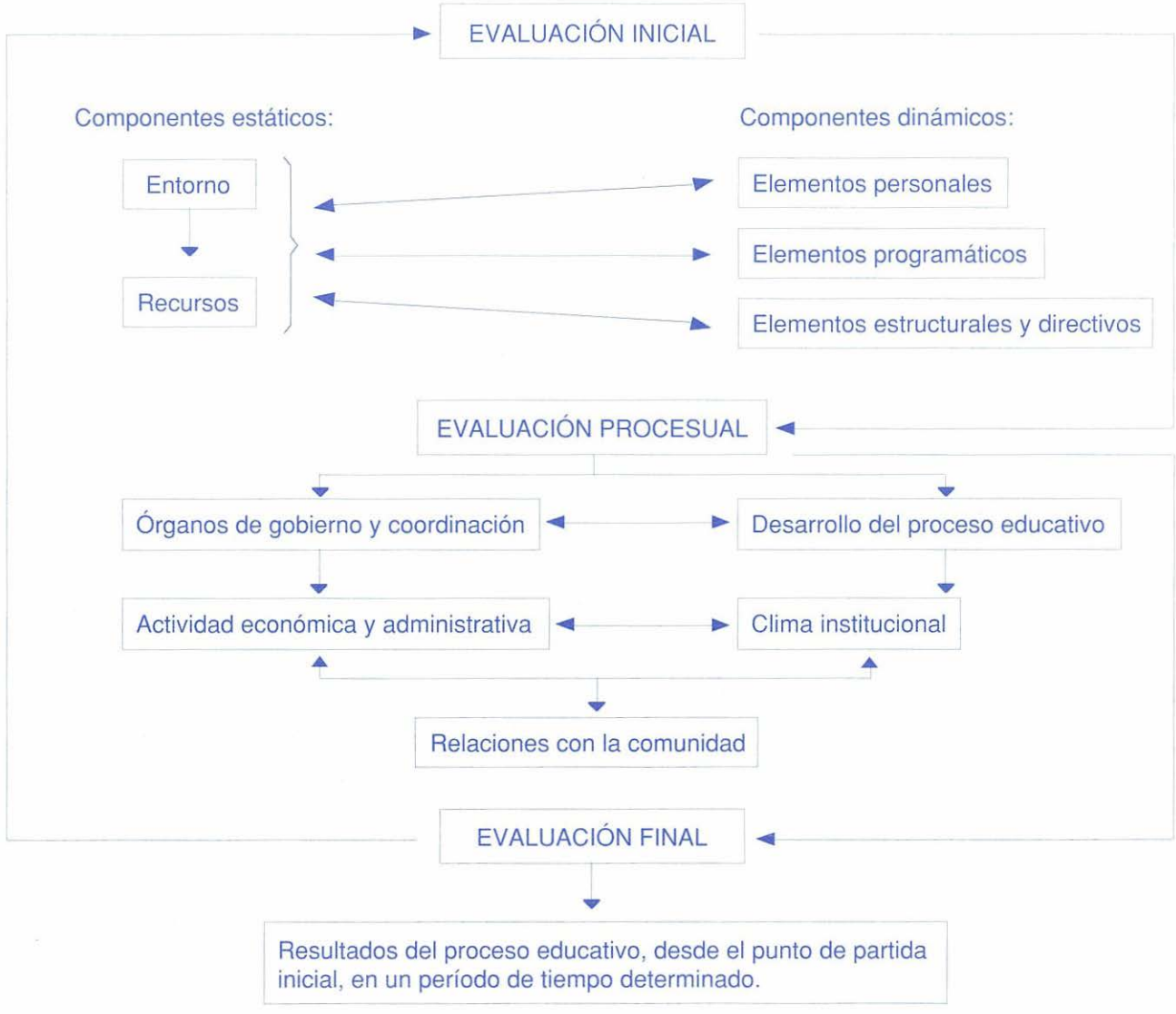


Conceptos básicos sobre evaluación (cont.)



CONCEPTOS BÁSICOS

Evaluación del Centro Educativo



Situaciones prácticas

La realidad de un Centro educativo

Hasta ahora hemos hecho planteamientos teóricos, creemos que válidos, para justificar el documento sobre evaluación que sigue a estas páginas introductorias. Pero es hora ya de pasar a las situaciones reales que se presentan en nuestros Centros y en las que se fundamenta la necesidad de la evaluación. Si no fuera de este modo, no tendría sentido nada de lo que venimos comentando.

En un Centro de E. G. B., durante una reunión del Claustro de Profesores celebrado en el mes de octubre, se informa sobre el porcentaje de títulos de Graduado Escolar obtenido por el alumnado en el curso 1989-90: un 78 por 100. El comentario general es que resulta muy alto el índice de fracaso escolar. Pero, inmediatamente, surgen preguntas para intentar matizar, analizar, comprender y, si es posible, superar la situación.

Elementos de reflexión

Estos resultados, ¿son peores que los del curso 1988-89? ¿Qué datos tenemos de cursos anteriores? ¿Están por encima o por debajo de la media nacional? ¿Son inferiores a los de otros Centros de la zona? ¿Atendemos al mismo tipo de población que los demás Centros cercanos? ¿Disponemos de instalaciones y recursos suficientes para trabajar? ¿Respetamos todos los criterios de evaluación acordados? ¿Se da alguna circunstancia especial que explique esos resultados? ¿Qué podemos hacer durante este curso para mejorarlos?

Podemos plantear otras muchas cuestiones para profundizar en los factores que están incidiendo en el funcionamiento y resultados del Centro. ¿Tenemos las respuestas? ¿Qué estrategia es preciso implantar para disponer de datos de modo continuo y poder ajustar las acciones en cada momento a lo largo del curso? ¿Cómo resolveremos nuestros interrogantes?

Desarrollo de la Unidad Temática

1

Conceptos básicos sobre evaluación

Concepto y definiciones

A pesar de que el concepto de evaluación educativa y, más específicamente, el de evaluación de programas y Centros educativos, es de acuñación relativamente reciente, podría, sin embargo, ser considerado como uno de los que mayor impacto ha producido tanto entre los científicos y profesionales de la educación como entre los políticos, directivos y los propios ciudadanos. En efecto, hoy en día es frecuente encontrar Departamentos Universitarios o, cuando menos, disciplinas que llevan este título; asimismo son numerosas las investigaciones que anualmente se realizan en este campo; existen publicaciones periódicas monográficas sobre el tema, e incluso es frecuente que la expresión "evaluación educativa" u otras semejantes aparezcan en los diferentes medios de comunicación.

No es de extrañar que este vertiginoso desarrollo de la literatura pedagógica en materia de evaluación, producido en tan escaso período de tiempo, haya traído como consecuencia una cierta dispersión tanto en lo concerniente a su desarrollo conceptual como en lo tocante a sus aplicaciones prácticas. Así, no sería descabellado afirmar que existen tantos modelos y definiciones de evaluación como autores, lo que dificulta notablemente la tarea de ofrecerlas resumidas en pocas líneas.

Sin pretender revisar exhaustivamente las numerosas definiciones de evaluación educativa que pueden encontrarse en la literatura pedagógica, sí parece oportuno citar dos de las más tradicionales y representativas. Por un lado, Ralph Tyler (1950) considera la evaluación como *"el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos"*. Por otro lado, Lee J. Cronbach (1963: 672-683) la define como *"la recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo"*. Una y otra representan dos concepciones aparentemente contrapuestas: para Tyler, la evaluación es concebida como mecanismo de determinación final de la eficacia de la educación. Cronbach, por el contrario, resalta el carácter instrumental de la evaluación: la evaluación no

debe erigirse en "juez" de la educación, sino estar a su servicio, proporcionando información relevante para tomar decisiones de mejoramiento. Pero de ambas se desprende (si bien en la primera definición sea solamente de forma implícita) que la tarea de recoger información sobre el objeto que se evalúa es el primer elemento constitutivo de la definición de la evaluación.

Una y otra corriente tocan, sin embargo, de forma muy tangencial lo que para Scriven (1967: 39-83) constituye el elemento central del concepto de evaluación educativa: la determinación del grado de valor o mérito del objeto de la evaluación. La introducción de este nuevo componente tiene dos inmediatas y claras repercusiones, estrechamente relacionadas, sobre la práctica evaluadora: por un lado, se produce lo que podríamos denominar la "ideologización" de la evaluación; por otro, se abre la posibilidad del cuestionamiento de la validez de los propios fines y objetivos (y no sólo de los procesos y recursos) del objeto o fenómeno que se evalúa.

Y es que, efectivamente, si la evaluación se considera en última instancia como "valoración", ello lleva consigo la utilización, como punto de referencia, de un sistema de valores preexistente y condicionado por una determinada concepción ideológica de la educación. Como, por otra parte, no existe una única concepción de la educación, la valoración de un programa educativo o un Centro no podrá ser restringida exclusivamente a su grado de eficacia o congruencia interna, sino, además, y principalmente, a la adecuación de sus fines para satisfacer las necesidades y concepciones de los diferentes sectores implicados.

Así pues, frente a una concepción tecnocrática, ideológicamente neutra, de la evaluación (instrumento imparcial, que proporciona información objetiva, científica, y por tanto indiscutible, sobre los procesos y resultados educativos de los Centros) parece cobrar fuerza la corriente que la concibe como un proceso plural y participativo, en el que conjuntamente con el del propio agente evaluador, confluyen, o deben confluir, los sistemas de valores, puntos de vista e intereses de las diversas partes afectadas (padres/madres, alumnos/as, profesores/as).

Una tercera característica de la evaluación educativa hace referencia a su consideración como actividad consciente y sistemática. Si bien la evaluación es práctica común en todos los órdenes de la vida (el simple hecho de vivir exige "evaluar cada situación" para actuar en consecuencia), cuando se aplica al complejo mundo de los servicios sociales (como el de la educación), no puede ni debe dejarse a la improvisación. Y ello, no solamente por tal complejidad, sino, además y muy especialmente, por las consecuencias que pueden derivarse para sus usuarios. Así pues, la evaluación educativa, para ser sistemática, requiere, cuando menos, de una adecuada planificación y preparación, por un lado, y de un riguroso control sobre los procedimientos de obtención y análisis de los datos y de la elaboración de sus conclusiones, por otro.

Finalidad y funciones de la evaluación

Como ha quedado expuesto en el anterior apartado, en toda actividad de evaluación se encuentra presente el componente valorativo. De ahí que pueda afirmarse que la finalidad que persigue cualquier proyecto de evaluación no sea otra que la determinación del valor del objeto que se evalúa. Esto puede hacerse bien con referencia a criterios internos, es decir, apreciar su grado de coherencia y consistencia internas, o bien con referencia a criterios de validez externa, es decir, su grado de adecuación con respecto a un fin previsto. Por ejemplo, un nuevo libro de texto o la

aplicación de una innovación metodológica pueden ser evaluados con referencia a criterios tales como su grado de claridad, estructura, articulación de sus componentes, potencialidad motivante, etc., o bien con respecto a criterios tales como su contribución para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos y alumnas, y ello con el menor costo posible (de tiempo, esfuerzo e incluso dinero). En cualquiera de los casos, la evaluación resultante persigue determinar el "valor" del objeto, ya sea su "valor intrínseco", ya sea su "valor extrínseco" o funcional.

Si bien la finalidad de toda evaluación parece ser siempre la misma, no ocurre igual con las consecuencias que pueden derivarse de ella. Efectivamente, puede afirmarse que los resultados de un estudio de evaluación permiten adoptar cuando menos dos tipos de decisiones: modificar o reformar el objeto de la evaluación, o bien aceptarlo como es o desecharlo y sustituirlo por otro alternativo. El primer tipo de decisión lleva implícita la idea de mejoramiento, perfeccionamiento; el segundo tipo supone una valoración global y definitiva del objeto, ya sea positiva o negativa. Una y otra funciones de la evaluación fueron denominadas por Michael Scriven, en su artículo antes citado, *función formativa* y *función sumativa,* respectivamente.

Aunque la distinción anterior fue aplicada en su origen a la evaluación de programas educativos, puede extenderse a cualquier otro objeto de evaluación, si bien en algunos casos se aprecian matices significativos. Por ejemplo, el caso más típico de evaluación sumativa, cuando se trata de personas, es el examen de oposición: los/las aspirantes al puesto son valorados/as, se les atribuye una calificación global y se selecciona a los/las mejores, siendo los demás rechazados. Cuando el objeto de evaluación es un/a alumno/a de un nivel de educación obligatoria, teóricamente la evaluación sumativa, en sentido puro, no tendría cabida, toda vez que por definición no puede eliminarse a ningún alumno del sistema. Sin embargo, en la práctica se lleva a cabo de forma solapada: los alumnos calificados negativamente al final del curso tienen que repetir al año siguiente o, cuando menos, volver a examinarse de la misma asignatura. El caso más típico de evaluación sumativa del alumnado lo representa la concesión o no de un título al final de una etapa de su educación.

Tras lo dicho anteriormente, no debe caerse en la tentación (como viene ocurriendo ya con demasiada frecuencia) de asociar la función formativa con práctica recomendable y la función sumativa con práctica no recomendable. Ambas son funciones lícitas y necesarias en el ejercicio de la evaluación. El problema está en determinar en qué situación puede resultar útil y adecuada una u otra. Aun a riesgo de generalizar en exceso, cabría decir que la función sumativa tiene más aplicación cuando el objeto de la evaluación lo constituyen productos terminados, mientras que todo lo que está en formación (sean objetos o personas), es decir, lo procesual, es terreno apropiado para la función formativa. Por ejemplo, la función sumativa tiene plena cabida cuando el objeto de la evaluación lo constituyen libros de texto u otro material didáctico: el resultado final de la misma deberá ser la adopción de unos y la eliminación de los competidores. Lo mismo cabría decir de los/las aspirantes (personas ya formadas) a un puesto en el mercado de trabajo. Por el contrario, cuando se trata de un/a alumno/a (sujeto en formación), de la actividad docente propiamente dicha u otros procesos educativos (por ejemplo, un programa de apoyo escolar), resulta más recomendable y eficaz la función formativa.

En el caso del Centro educativo contemplado en su totalidad, la función sumativa tiene escasa o nula aplicación: es muy difícil, por no decir imposible, que tras la valoración global negativa de un Centro se produzca su cierre. Por el contrario, en estos casos la consecuencia más inmediata y razonable es la adopción de medidas conducentes a un funcionamiento más eficaz de la institución. Parece, por tanto, evidente que cuando se trata de un Centro, y con más

razón si se trata de una red de Centros o del sistema en su totalidad, la función que puede ejercer la evaluación es eminentemente formativa.

Ámbito de la evaluación

Tradicionalmente el alumnado y el profesorado han constituido el ámbito más popular de la evaluación educativa. La mayoría de los estudios realizados hasta la década de los sesenta tenían como objeto la comprobación del rendimiento escolar o la eficacia de la acción docente. Consecuentemente, ello se tradujo en un refinamiento de la tecnología de la medición educativa, tanto en lo referente a los instrumentos de recogida de información como al desarrollo de sofisticados procedimientos de análisis estadístico de los datos. Así aparecieron en el mercado numerosas baterías de tests de rendimiento académico (preferentemente tests estandarizados, aunque también se estimuló la construcción, por el propio profesorado, de pruebas objetivas de rendimiento), por un lado, y de instrumentos de observación y escalas de calificación del comportamiento docente, por otro.

A partir de los sesenta, sin embargo, la confluencia de varias circunstancias (entre otras, la creciente conciencia social sobre la importancia de la educación y el consiguiente aumento presupuestario en este capítulo, así como la lógica presión pública sobre los gobiernos para que éstos justificasen la eficacia de tales inversiones) trajo como consecuencia un desplazamiento del interés de los agentes evaluadores hacia ámbitos más comprensivos y complejos del sistema educativo: el currículo escolar, programas de intervención educativa (por ejemplo, educación compensatoria, educación especial, etc.), el Centro escolar e incluso el sistema educativo en su totalidad. De tal forma es así, que la mayoría de los trabajos de evaluación que hoy se realizan y publican responden a esta concepción globalizadora y contextualizada de la educación.

Puede afirmarse, por tanto, que todo, o casi todo, puede ser objeto de evaluación sistemática: desde un simple componente hasta la totalidad del sistema. En el caso que nos ocupa, el Centro docente constituye el ámbito de la evaluación. A nadie se le oculta, sin embargo, que el Centro educativo es una institución muy compleja, con numerosos componentes, entre los cuales, además, se establecen intrincadas relaciones. Cabe, por ello, distinguir, al menos, dos tipos de enfoques entre los estudios de evaluación de Centros en razón de su ámbito:

a) **Estudios globales**: son aquellos que pretenden contemplar y analizar el Centro en toda su integridad, explorando la multiplicidad de factores intervinientes y las relaciones entre los mismos. En este tipo de estudios se percibe el Centro como una unidad indivisible en la que, si bien cabe distinguir entre sus partes, todas ellas interactúan entre sí condicionándose mutuamente.

b) **Estudios sectoriales**: el ámbito del estudio lo constituyen uno o varios aspectos o factores del Centro que, por diversas circunstancias, y a juicio del evaluador, requieren de un análisis minucioso y la consiguiente valoración. Por ejemplo, la introducción de una innovación metodológica o curricular, el funcionamiento de una determinada estructura organizativa o el rendimiento de un grupo concreto de alumnos/as pueden constituir ejemplos de estudios sectoriales de evaluación.

Uno y otro presentan ventajas e inconvenientes. Por un lado, los estudios globales ofrecen una visión más completa, integral y "contextualizada" del Centro. Sin embargo, por la complejidad de su ámbito, son difíciles de planificar y realizar

y resultan asimismo muy exigentes tanto en tiempo como en recursos materiales y personales. Por el contrario, los sectoriales son menos exigentes desde este último punto de vista, pero ofrecen una visión parcial y "descontextualizada" de la institución educativa. La decisión de abordar uno u otro vendrá necesariamente condicionada, tanto por la naturaleza del problema que provoca la realización del estudio, como por la disponibilidad de los recursos necesarios para ello.

Por otro lado, y considerando la naturaleza dinámica, procesual e histórica del fenómeno de la educación, cabe plantearse el ámbito de la evaluación del Centro desde una perspectiva temporal: el/la evaluador/a puede estar interesado/a, tanto en el estado presente de un determinado fenómeno educativo, como en su evolución a lo largo del tiempo. Así pues, desde este punto de vista se puede hablar de **estudios puntuales, estudios longitudinales y estudios transversales.**

Un **estudio puntual** es aquel con el que el agente evaluador pretende analizar y conocer la situación o el estado del Centro o un aspecto del mismo en un momento dado. Un ejemplo típico es el análisis del estado instructivo de una o varias clases o grupos de alumnos/as en una materia determinada y en un momento prefijado del curso escolar (por ejemplo, al comienzo o al final del curso). Normalmente, el procedimiento consistiría en una única recogida de información (mediante la aplicación de un test u otra técnica semejante). Los estudios puntuales ofrecen la ventaja de permitir establecer comparaciones entre sujetos, Centros etc., pero tienen escasa aplicabilidad, especialmente en el terreno de la evaluación de procesos educativos.

La característica distintiva del **estudio longitudinal**, por el contrario, consiste en que el evaluador hace un seguimiento del objeto de la evaluación a lo largo de un período de tiempo predeterminado, ya sea desde el pasado o a partir del presente hacia el futuro, o ambas cosas a la vez. La finalidad principal de estos estudios suele ser el análisis de las tendencias que puedan manifestar el fenómeno o fenómenos que se evalúan con el paso del tiempo. Ello requiere el acompañamiento del fenómeno por parte del evaluador, bien de forma continua, bien estableciendo controles en momentos predeterminados, considerados clave para la recogida de la información. Un ejemplo típico lo constituye el estudio de la implantación de un programa educativo (por ejemplo, un nuevo plan de recuperación) en un Centro a lo largo de uno o varios cursos. Los estudios longitudinales se aplican especialmente para la evaluación de procesos educativos. Uno de sus más serios inconvenientes, sin embargo, viene dado por su propia naturaleza: la gran cantidad de tiempo que, a veces, exige su realización no es compatible en muchos casos con otros factores determinantes (coste económico, oportunidad para la publicación de los resultados etc.).

Cuando el/la evaluador/a necesita hacer un estudio longitudinal, pero determinadas circunstancias, como las expuestas anteriormente, se lo impiden, puede sustituirlo por un **estudio transversal**. Este tipo de estudio resulta del intento de conjugar las características básicas de los dos anteriores, eliminando alguno de sus inconvenientes. Básicamente consiste en la recogida **simultánea** de información referente a diferentes momentos o etapas del proceso educativo, para establecer contrastes y extraer y valorar consecuencias. Por ejemplo, el evaluador puede estar interesado en conocer los incrementos diferenciales producidos en el aprendizaje de una materia en diferentes etapas del desarrollo infantil. Ello requeriría de un estudio longitudinal para obtener información relevante de los mismos alumnos y alumnas en las diferentes etapas previamente fijadas. Para evitar los inconvenientes derivados del tiempo requerido por un estudio semejante, puede realizarse un estudio transversal, el cual permite recoger la información necesaria de alumnos/as de distintas edades al mismo tiempo y contrastar los resultados.

Aspectos evaluables en un Centro educativo

Una vez definido el ámbito de la evaluación, se hace necesario reflexionar sobre sus diferentes aspectos o dimensiones y determinar cuáles de ellos serán objeto principal del estudio. Esta operación ayudará notablemente al evaluador/a, especialmente en la tarea de recogida de la información.

Tradicionalmente, la mayoría de los estudios de evaluación respondían al modelo propugnado por Tyler, anteriormente citado, que, de forma esquemática, consistía en la medición del rendimiento académico y el contraste consiguiente con los objetivos propuestos previamente. En este tipo de estudios, el objeto de la evaluación quedaba reducido al componente "resultados" reducido, a su vez, al rendimiento académico. La aplicación de este modelo al campo de la evaluación de las instituciones educativas pronto manifestó sus limitaciones: sin negar la importancia y necesidad de evaluar los resultados, la propia naturaleza del Centro educativo y las exigencias impuestas por el tipo de evaluación aplicable al mismo (preferentemente formativa) trajo como consecuencia la elaboración de nuevos modelos teóricos que incluían, junto con los resultados, otras dimensiones. Hoy en día suelen distinguirse cuatro grandes campos o dimensiones, que deben tomarse en consideración cuando se planifica la evaluación de un programa o de toda una institución educativa: **Contexto, Input, Proceso** y **Producto.**

La dimensión denominada **Contexto** incluye el conjunto de circunstancias que rodean, y de alguna forma condicionan, el Centro educativo: características físicas, sociales, culturales, etc., del entorno. La evaluación de esta dimensión trata de contestar básicamente a la pregunta: "¿Cuáles son las necesidades que han de ser satisfechas por el Centro escolar?"

La dimensión denominada **Input** (o entrada) comprende el conjunto de recursos de todo tipo (personales, materiales, estructurales y organizativos) disponibles en el Centro. Básicamente con la evaluación de entrada se pretende hacer un diagnóstico para determinar si el plan del Centro y sus recursos son los adecuados para dar respuesta a las necesidades, o, lo que es lo mismo, para cumplir sus fines.

La dimensión **Proceso** equivale al Centro "en acción". Mediante su evaluación se pretende conseguir información sobre si la ejecución del plan educativo tiene lugar de la manera prevista o si, por el contrario, se producen desviaciones que deben ser corregidas. Se trata, por tanto, de una comprobación continua de la ejecución del plan.

Por último, la dimensión **Producto** comprende los resultados educativos a que ya nos referimos al hablar del modelo tyleriano. Hay que hacer notar, sin embargo, que el término "resultados" no equivale simplemente a "rendimiento académico", sino que comprende otras facetas de la formación humana (actitudes, hábitos, destrezas, valores). La evaluación de los resultados constituye el criterio definitivo y último, si bien no único ni exclusivo, de la eficacia y calidad del Centro.

Un plan de evaluación global de un Centro debiera incluir información sobre todas y cada una de las dimensiones antes expuestas. No obstante, puede plantearse la necesidad de hacer, como vimos en el apartado anterior, evaluaciones sectoriales o parciales, perfectamente legítimas, para corregir disfunciones en algunos de dichos aspectos.

Criterios de evaluación

Es éste, quizás, el capítulo más complejo de la metodología de la evaluación educativa. Y es que, en efecto, si el agente evaluador dispusiera de un conjunto de criterios o **indicadores de calidad** explícitamente definidos, inequívocos y científicamente fundamentados, referentes a las distintas dimensiones del fenómeno educativo, el problema de la evaluación sería relativamente fácil de resolver: se reduciría básicamente a la recogida de información relevante, contraste con los criterios preestablecidos y análisis de las discrepancias encontradas. Sin embargo, el estado de la cuestión en la actualidad es muy diferente al que se acaba de describir.

La primera dificultad se encuentra en la propia definición de calidad de la educación, a cuyo mejoramiento pretende contribuir la evaluación. Sin entrar a discutirlo a fondo, se puede afirmar, sin embargo, que se trata de un concepto complejo. Según Arturo de la Orden (1988: 149-163), la determinación de la calidad del servicio que presta una institución educativa debe hacerse con referencia a tres dimensiones básicas: su **funcionalidad, eficacia** y **eficiencia**. Por **funcionalidad** se entiende la capacidad del Centro para adecuarse y satisfacer las exigencias, siempre cambiantes, de su entorno; es decir, de la comunidad a la que sirve y, muy en particular, de sus alumnos y alumnas [1]. La dimensión de **eficacia** hace alusión a la capacidad del Centro para alcanzar los fines que se propone (sean o no "funcionales", es decir, acordes con las necesidades). Por último, la **eficiencia** hace referencia a la capacidad del Centro para articular sus recursos de tal forma que la consecución de sus fines conlleve el menor coste posible [2].

Según lo que acabamos de decir, se puede evaluar positivamente un Centro desde la dimensión de su eficacia y negativamente desde cualquiera de las otras dos dimensiones o viceversa. Por ejemplo, los alumnos y las alumnas de un Centro de Formación Profesional alcanzan un grado óptimo de dominio de determinadas habilidades o destrezas profesionales (alta eficacia). Sin embargo, dichas destrezas no responden a las necesidades de empleo en la zona (escasa funcionalidad) o bien son adquiridas por el alumnado en un plazo de tiempo demasiado largo (baja eficiencia), o ambas cosas a la vez. Por tanto, una lista de indicadores de calidad de una institución educativa debe contemplar las tres dimensiones arriba mencionadas, lo que convierte su elaboración en una tarea sumamente compleja.

Una nueva dificultad, añadida a la descrita anteriormente y en parte derivada de ella, proviene de la convergencia en la institución escolar de diversos sectores que, en muchos casos, defienden intereses y adoptan posturas contrapuestas. Ello se manifiesta claramente en la dimensión de funcionalidad (padres/madres, profesores/as y alumnos/as no siempre convergen en la definición de los fines y objetivos que debe perseguir el Centro e, incluso, dentro de cada uno de dichos sectores pueden encontrarse tendencias encontradas), pero también ocurre en cualquiera de las otras

---

[1] En esta amplia definición del criterio de **funcionalidad** se incluye, obviamente, el principio de **comprensividad**, es decir, la extensión de los beneficios de la educación a la mayor cantidad posible de sujetos.

[2] La significación de la palabra **coste**, en este contexto, sobrepasa la simple connotación económica. Así, cabe hablar también de **coste psicológico**, **moral**, **social**, etc.
En este sentido, se produce una clara convergencia entre el concepto de **eficiencia** como "contribución de una acción a la satisfacción de los miembros de la organización" (Ch. Barnard), mencionado en la Unidad Temática 1, y el aquí definido.

dos dimensiones: dentro de una misma institución es frecuente encontrar fuertes discrepancias, no sólo entre padres/madres, directivos/as y profesores/as, sino además entre estos últimos, sobre los procedimientos más convenientes para gobernar eficientemente el Centro, así como sobre los métodos más eficaces para alcanzar los objetivos propuestos.

Las Ciencias de la Educación están empeñadas desde hace algún tiempo en la tarea de encontrar un conjunto de indicadores de calidad que, al ser validados por el método científico, serían más fácilmente aceptados por todos como criterios de evaluación. En una primera etapa, tales esfuerzos se enfocaron hacia la identificación de indicadores apropiados para evaluar los resultados de la educación y el desarrollo de la tecnología necesaria para medirlos. En esta faceta hay que admitir que dichos afanes han producido algunos frutos. Así, hoy en día puede afirmarse que la mayoría de la Comunidad Educativa acepta las calificaciones del alumnado en tests (normativos y criteriales) y otros instrumentos de medición, como aproximaciones fiables de sus aprendizajes. No se puede aseverar lo mismo, sin embargo, con respecto al terreno de los comportamientos, las actitudes y los valores.

Pero la función formativa de la evaluación de los Centros exige puntos de referencia más inmediatos, indicadores no sólo de la calidad de los resultados finales, sino de la **calidad de las experiencias de aprendizaje.** Aun aceptando el hecho de que el rendimiento académico fuera criterio exclusivo de calidad (y sabemos que no lo es, como hemos visto anteriormente) se necesitan indicadores próximos que permitan orientar los procesos, de forma que se proporcionen a los alumnos y alumnas experiencias de aprendizaje enriquecedoras y conducentes a los objetivos propuestos. En otras palabras, no se debe esperar hasta que el resultado final se produzca, hay que adelantarse y orientar convenientemente el proceso. Pero la validación última de los indicadores procesuales de calidad ha de hacerse mediante el método científico y siempre con referencia a su potencialidad para producir los resultados deseados. En este terreno es donde cabe afirmar que la investigación científica no ha proporcionado aún los frutos esperados: no se ha conseguido aún (y, probablemente, por la propia naturaleza del fenómeno educativo nunca se logre) identificar un "modelo de enseñanza" ni un "modelo organizativo", científicamente validado, que garantice la calidad de la institución educativa. A lo sumo se van identificando elementos o factores aislados que manifiestan una estrecha relación con el éxito académico.

La situación que acabamos de describir implica lo que al comienzo de este trabajo denominábamos la "ideologización" de la evaluación; es decir, la sustitución de un posible "modelo científico" de enseñanza de calidad por modelos basados en diferentes posturas y concepciones de la educación y del Centro escolar. Para evitar lo que podría suponer, si no el caos, cuando menos la paralización de la práctica evaluativa (toda vez que las concepciones educativas de los diferentes sectores de la comunidad escolar, a veces, son irreconciliables), es necesario arbitrar procedimientos de consenso, de tal forma que, mediante las aportaciones, en algunos casos parciales, de la ciencia pedagógica por un lado, y de la experiencia profesional, el sentido común y el diálogo por el otro, se consiga dar forma y materializar un modelo racional, tanto pedagógico como organizativo, que ayude a evaluar la calidad de los servicios que presta el Centro. El órgano adecuado para canalizar y alcanzar dicho consenso no es otro que el Consejo Escolar del Centro, y la materialización del modelo vendría a equivaler a su "proyecto pedagógico".

De todo lo dicho anteriormente parece deducirse que hay que rechazar la visión simplista de un único criterio de valor; por el contrario, parece implantarse la idea de un enfoque "multicriterial", en donde se contemplen las diversas

dimensiones del fenómeno educativo y las diferentes formas de valorarlas. Por ejemplo, si nos detenemos en la dimensión del producto educativo, un posible criterio de valor puede consistir en la determinación del rendimiento académico (como preconiza el modelo tyleriano de evaluación); otras bases, alternativas o complementarias, para enjuiciar el producto educativo podrían venir dadas por el grado de satisfacción de los alumnos y las alumnas o de sus padres/madres, el grado de satisfacción de las necesidades sociales o de otros valores o ideales, los juicios de los/las profesionales y expertos/as, etc.

Características de los indicadores educativos

En el apartado anterior hemos visto cómo el "proyecto pedagógico" del Centro debe contener, junto con los fines de la institución, las líneas maestras para su adecuada organización y funcionamiento. Por tanto, la tarea del evaluador consistirá en elaborar, a partir de aquél, un conjunto de indicadores que puedan utilizarse como criterios de evaluación.

Un indicador educativo, o conjunto de indicadores, puede ser definido como la descripción del estado ideal de un factor o variable. Operan como un sistema de señales que nos permite detectar con facilidad las discrepancias entre aquel estado ideal y la realidad, es decir, entre los propósitos y las realizaciones, y proponer soluciones de mejora. Como, por regla general, los factores o componentes educativos son de naturaleza compleja, previsiblemente será necesario elaborar varios indicadores por cada una de ellos, para describirlos de la forma más comprensiva posible. Por ejemplo, supongamos que en el proyecto pedagógico se ha optado por una metodología activa. Un indicador relevante podría ser algo parecido a lo siguiente: "En las programaciones de los profesores se aprecian suficientes actividades prácticas". Sin embargo, este indicador se refiere exclusivamente a una vertiente de aquel factor: la de su preparación o planificación. Para ser eficaz, aquél tendría que acompañarse de nuevos indicadores referidos a otras vertientes o fases del mismo factor, tales como las de su relevancia con respecto al contenido, su ejecución práctica, su capacidad para motivar al alumnado, etc.

En otros ámbitos de la realidad es corriente encontrar también indicadores que ayuden a evaluar y faciliten la toma de decisiones. Por ejemplo, en medicina se utilizan con muchísima frecuencia indicadores de "normalidad" en el estado y funcionamiento de los diferentes órganos y aparatos. Igual podría decirse del campo de la economía en general, la industria, el comercio, etc. En muchos de estos casos los indicadores son de carácter cuantitativo (por ejemplo, el IPC, el PNB, la temperatura del cuerpo, el nivel de colesterol, etc.). En el ámbito educativo también encontramos indicadores cuantitativos: tasa de escolarización, tasa de éxito escolar, ratio profesor/alumno, índice de absentismo escolar, etc. En general, los indicadores cuantitativos hacen referencia a componentes o factores referidos al producto y, en menor medida, al input. En cambio, en lo tocante a los procesos educativos, la mayoría de ellos son de naturaleza cualitativa, quizás por la complejidad de aquéllos, quizás porque no es posible medirlos y cuantificarlos, debido a su misma naturaleza.

En el cuadro siguiente se ofrecen algunos ejemplos de indicadores cuantitativos y cualitativos que suelen utilizarse en los estudios de evaluación de Centros de enseñanza:

INDICADORES CUANTITATIVOS	INDICADORES CUALITATIVOS
⇨ Ratio profesor/alumno	⇨ Satisfacción de los padres y madres, y alumnos/as con el Centro
⇨ % de alumnos/as repetidores/as	⇨ Alto nivel de expectativas del profesorado sobre la capacidad de sus alumnos/as
⇨ % de alumnos/as que terminan con éxito sus estudios	⇨ Clima adecuado en el aula y en el Centro en general
⇨ % de alumnos/as que acceden a estudios superiores	⇨ Participación de los alumnos/as en la planificación y desarrollo de las actividades
⇨ Índice de absentismo	⇨ Actualización continua del profesorado
⇨ Índice de movilidad del profesorado	⇨ Apertura del profesorado a las innovaciones y reformas
⇨ Años de experiencia del profesorado	⇨ Capacidad de liderazgo por parte del director/a
⇨ Recursos económicos por alumno/a destinados a la enseñanza	⇨ Etc.
⇨ Tiempo real destinado a la enseñanza	
⇨ Etc.	

La dificultad de medir y cuantificar los fenómenos educativos no debe hacernos pensar en que las descripciones (indicadores cualitativos) posibles de las mismas sean menos válidas y fiables. Muy al contrario, presentan la ventaja de permitir obtener una información más rica en que fundamentar las decisiones subsecuentes. Para ello, no obstante, los indicadores cualitativos deben reunir algunos requisitos. Entre otros, citamos los siguientes:

a) **relevancia**, es decir, que se refieran a factores clave o muy influyentes para la calidad de la educación;

b) **comprensividad**: se deben contemplar todos los aspectos o dimensiones importantes de dichos factores;

c) **claridad y concreción**: hay que evitar formulaciones excesivamente generales y con terminología ambigua;

d) **concisión**: se debe huir de descripciones tan farragosas que hagan del indicador algo inoperante;

e) **operatividad**: los indicadores deben permitir obtener la información adecuada para tomar decisiones de mejora si fuera necesario.

Elaborar indicadores que reúnan todas esas condiciones es una tarea muy difícil y quizás, en algunos casos, imposible. Una descripción clara y concisa de un fenómeno educativo puede no ser suficientemente comprensiva de todo su contenido o viceversa. Por ejemplo, el siguiente indicador, "la organización del Centro es adecuada", reúne los requisitos de relevancia (se refiere a un aspecto importante), comprensividad (abarca todo el contenido) y concisión; sin embargo, su formulación es demasiado general y ambigua y no ayuda a obtener información precisa sobre la que basar las decisiones de mejora.

Toda vez que nos estamos moviendo dentro del ámbito de la evaluación interna de un Centro, es preciso hacer notar que en el proceso de elaboración de indicadores el evaluador se encontrará necesariamente con las limitaciones que, en determinados aspectos, vienen impuestas por las leyes; nos referimos a criterios preestablecidos, de carácter normativo, que son, por decirlo así, reflejo de la voluntad política. No son sustituibles por el/la evaluador/a, puesto que ello implicaría conculcar derechos individuales (por ejemplo, criterios de admisión de alumnos/as o de adscripción del profesorado) o incumplir las normas (por ejemplo, tiempo lectivo destinado a cada materia o área). De ellos se pueden y deben derivar indicadores más concretos y operativos, pero la capacidad del evaluador de hacer, con respecto a ellos, adaptaciones o cambios estará limitada por la propia norma. Estas normas de obligado cumplimiento se refieren generalmente a factores de entrada y estructurales, y también, aunque en menor grado, a los procesos organizativos y pedagógicos (por ejemplo, sistemas de evaluación del alumnado, normas de procedimiento administrativo, etc.).

Si el evaluador es capaz de elaborar un conjunto comprensivo de indicadores a partir de los condicionamientos legales, de las aportaciones de las ciencias pedagógicas, de la experiencia profesional y del consenso entre los distintos sectores de la Comunidad Educativa puede decirse que tiene recorrida una gran parte del complejo camino que supone la evaluación del Centro escolar.

Enfoques metodológicos en la evaluación de Centros

A pesar de la todavía corta historia de la evaluación educativa, se dispone de un nutrido arsenal de procedimientos metodológicos para llevarla a cabo. A ello han contribuido notablemente las aportaciones de otras ciencias del comportamiento humano (psicología, sociología, antropología). Aun corriendo el riesgo de simplificar en exceso, aquéllos pueden agruparse en torno a estas dos grandes categorías:

Enfoque cuantitativo

Se agrupan en torno a esta categoría todos aquellos métodos y procedimientos de evaluación que requieren de la medición y cuantificación de los fenómenos educativos, es decir, que operan básicamente con expresiones numéricas de las variables educativas. Dentro de este enfoque cabe distinguir diversos tipos de diseños metodológicos:

Diseños experimentales

Pretenden conocer el efecto producido por una o varias variables, llamadas independientes y referidas por lo general a procesos educativos (por ejemplo, métodos didácticos), sobre otra u otras (llamadas dependientes) y que generalmente se refieren al producto educativo (rendimiento académico y otros aprendizajes del alumnado). Estos diseños exigen la manipulación y control del evaluador-experimentador sobre la variable independiente, de tal manera que pueda aislarse y cuantificarse su efecto sobre la dependiente. Para ello, es requisito indispensable la formación aleatoria de los grupos de alumnos/as que van a ser objeto de estudio, así como la asignación, también aleatoria, de los distintos tratamientos (variaciones de la variable independiente) a dichos grupos, entre los cuales suele haber un grupo de control. Las fuertes exigencias metodológicas (dificultad en la práctica de aplicar el principio de asignación aleatoria) y sus implicaciones éticas (¿es lícito manipular los tratamientos educativos con los alumnos y las alumnas?) representan obstáculos prácticamente insalvables para aplicar estos diseños en el terreno de la evaluación educativa.

Diseños quasi-experimentales

Pretenden también la identificación de relaciones de causa-efecto entre las variables y presentan similares exigencias metodológicas a excepción del requisito de la asignación aleatoria de los individuos a los grupos y de éstos a los tratamientos. Esta limitación, si bien "debilita" metodológicamente el diseño, facilita su aplicación en la realidad escolar, por lo que estos diseños son muy aconsejados por los defensores de la evaluación cuantitativa.

Diseños correlacionales

En ellos no se manipula la variable independiente, bien porque ésta no sea manipulable (como ocurre, por ejemplo con variables tales como la edad, el *status* socioeconómico, etc.), bien porque, aun siendo potencialmente manipulable, constricciones de tipo práctico o ético no permiten o no aconsejan su manipulación. Con estos diseños se pretende únicamente la determinación de relaciones entre diferentes variables, tal y como éstas se manifiestan espontáneamente. Por tanto, el evaluador nunca podrá asegurar que la naturaleza de dichas relaciones sea de causa-efecto, aunque así fuera, sino de simple covariación (variación conjunta y simultánea), por lo que sus resultados no ofrecen una base suficientemente firme para la toma de decisiones.

Diseños "ex-post-facto"

En realidad son diseños correlacionales en los que las manifestaciones de los fenómenos educativos que se pretenden evaluar han ocurrido con antelación al momento de su evaluación. Por tanto, aunque se trate de variables manipulables, éstas no pueden ser sometidas al control (a no ser el control estadístico) del evaluador porque se refieren al pasado. Son diseños aún más débiles que los anteriores, toda vez que no se puede ni siquiera ejercer control sobre los procedimientos de medición de las variables (el evaluador trabaja con datos ya existentes). Sin embargo, estos estudios pueden proporcionar información interesante al evaluador/a (por ejemplo, sobre las "tendencias" de los resultados educativos obtenidos a lo largo de los años en una clase, una asignatura o por un profesor).

Enfoque cualitativo

En general, la metodología cuantitativa aplicada a la evaluación educativa ha sido, y es, muy criticada, porque, en su afán de identificar relaciones de causa-efecto entre variables independientes (tratamientos) y dependientes (resultados) y considerarlas universalmente generalizables, se ha visto obligada, en sus diseños, a simplificar en exceso los fenómenos educativos. Los defensores de la metodología cualitativa, por el contrario, argumentan que la educación tiene lugar dentro de una realidad muy compleja en donde las variables independientes no pueden aislarse ni trasponerse de unos contextos a otros sin sufrir alteración, lo que desvirtúa la "generalizabilidad" de sus resultados. Afirman, asimismo, que las relaciones entre las variables educativas no son simples y lineales relaciones de causa-efecto, antes al contrario, son intrincadas y complejas, abundando las interacciones de diverso orden, los efectos circulares, etc. Sostienen, además, que limitar la evaluación a un escaso número de variables y reducir éstas a una simple expresión cuantitativa equivale a ofrecer una visión simplista y superficial, cuando no sesgada, del fenómeno educativo.

En consecuencia, los defensores del enfoque cualitativo consideran cada fenómeno educativo como algo único, condicionado por las circunstancias peculiares del contexto donde se produce, por lo que no puede ni debe aislarse del mismo. Por tanto, proponen la práctica de la evaluación de los fenómenos educativos en sus contextos naturales y la utilización de procedimientos e instrumentos que permitan captarlos en su integridad. De ahí que este tipo de evaluación reciba también el nombre de **evaluación naturalista**.

Los defensores del enfoque naturalista, en lugar de aislar variables y efectuar mediciones en un momento dado, proponen observar los fenómenos educativos en su complejidad, "acompañándolos" a medida que se van produciendo y describiendo sus manifestaciones con el mayor detalle. No rechazan la utilización de datos cuantitativos, pero consideran que cualquier fenómeno educativo sobrepasa en riqueza y complejidad al resultado de una simple medición, por lo que se hace imprescindible su descripción cualitativa. Por último, la finalidad que persigue el evaluador naturalista no es tanto el establecimiento de leyes explicativas de los fenómenos educativos, universalmente válidas, sino el análisis y valoración de situaciones específicas y la resolución de los problemas que en ellas se plantean.

En los últimos años han aparecido diversos modelos de evaluación cualitativa, los cuales, aun respetando los principios básicos que se acaban de exponer, difieren entre sí en otros aspectos, tales como el papel del evaluador, el grado de planificación del estudio, la forma de participación de los sectores afectados o el uso que se haga de los informes finales. A pesar de estas diferencias de menor orden, en general emplean métodos semejantes para la obtención de información: básicamente, la observación participante (el evaluador-observador interactúa con el resto de los componentes del Centro), la entrevista estructurada y no estructurada, el cuestionario, los informes descriptivos, estudios de casos, etc. (Para un estudio más detallado de los diferentes modelos y métodos de evaluación, se remite al lector a las obras de STUFFLEBEAM y SHINKFIELD, COHEN y MANION y COOK y REICHARDT reseñadas en la Bibliografía.)

Una de las críticas más frecuentes se refiere al todavía incipiente estado de desarrollo de su metodología; en particular, se critica la escasa fiabilidad de los procedimientos de obtención de datos y la falta de objetividad de los mismos. Sin embargo, estas carencias se están subsanando con la aplicación de técnicas complementarias, como la triangulación y, además, se ven compensadas por la amplitud del enfoque y por el alto grado de participación, en todas o en casi todas las fases, de los diferentes sectores afectados por la evaluación.

Como hemos podido apreciar, ambos enfoques tienen sus ventajas e inconvenientes. La elección de uno u otro deberá hacerse principalmente en razón de las características del estudio de evaluación. Así los métodos cuantitativo-experimentales parecen más eficaces para estudios de evaluación sumativa aplicados a programas concretos, material didáctico ya elaborado, etc. Por el contrario, cuando se trata de estudios de evaluación formativa realizados sobre alumnos/as, profesores/as, métodos didácticos, etc., se aconseja el empleo de la metodología naturalista-cualitativa. En el caso que nos ocupa, la evaluación interna de un Centro en su globalidad, resultan también más eficaces los métodos pertenecientes a esta última corriente.

Por tanto, partiendo de un paradigma cualitativo, parece apropiado seguir un método inductivo-descriptivo, basado fundamentalmente en la observación como procedimiento para la recogida de datos. Para cuidar la sistematicidad y rigurosidad de su aplicación podrán utilizarse instrumentos tales como cuestionarios y escalas, cuya información se objetivará al máximo mediante su triangulación.

Esto no significa que queden fuera otros métodos, procedimientos o instrumentos (cualitativos —complementarios o sustitutos de los citados— o cuantitativos, según los casos), sino que entendemos que éste es un posible y apropiado modo de comenzar la evaluación de Centros.

Los participantes en la evaluación de Centros

La metodología tradicional contemplaba un sujeto activo de la evaluación, el evaluador, y un sujeto pasivo, normalmente los/las alumnos/as. Este esquema simplista ha sido superado por los recientes avances conceptuales y metodológicos. Estos no conciben al sujeto de la evaluación como un mero elemento pasivo, sino como un factor participante en las diversas fases del estudio. Por otra parte, y ante la aparición de la figura del evaluador profesional, es necesario distinguir, asimismo, entre el órgano que ordena o promueve la evaluación y quien la planifica y ejecuta. Así pues, los participantes en la evaluación pueden agruparse en torno a las siguientes categorías:

El promotor de la evaluación

Es el órgano o instancia que ordena o promueve el estudio de evaluación. En el caso del Centro Escolar, los promotores de la evaluación pueden ser los órganos competentes de los poderes públicos, por una parte, y el Consejo Escolar del Centro, por otra. En el primer caso, tal capacidad tiene su fundamento legal en la propia Constitución Española de 1978, que en su artículo 27.8 faculta a los poderes públicos para inspeccionar el sistema educativo, y de manera más específica, en el R. D. 1524/1989, de 15 de diciembre, que regula las funciones y organización del Servicio de Inspección Técnica de Educación, el cual, en su artículo 1.3, atribuye al Servicio de Inspección la función de evaluar el rendimiento educativo del sistema, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los Centros, servicios y programas educativos. Por lo que respecta al Consejo Escolar del Centro, su competencia para promover estudios de evaluación interna se deriva del mandato general de la propia Constitución, que en su artículo 27.7 otorga a profesores, padres y, en su caso, alumnos el derecho a intervenir en el control de los Centros; más específicamente, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, en sus artículos 42 y 57, atribuye al Consejo Escolar de los Centros públicos y concertados, respectivamente, la facultad de supervisar la marcha general del Centro en sus aspectos administrativos y docentes. De todo lo anterior se desprende que al órgano promotor le corresponde la facultad, no sólo de promover u ordenar la evaluación, sino también la de supervisar su ejecución y conocer las conclusiones.

El agente evaluador propiamente dicho

Es la instancia responsable de la planificación, coordinación y ejecución técnica del estudio. En el caso de la evaluación interna de un Centro, esta función debe corresponder principalmente al Director/a, y esto por razones tanto de orden jurídico como práctico. Con respecto a las primeras, la LODE, ya mencionada, atribuye a aquél/lla, en su artículo 37, letras *c*) e *i*), las funciones de dirigir y coordinar todas las actividades del Centro y de ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia, respectivamente. Por otro lado, el/la Director/a, como representante del Centro y depositario/a de la confianza de los diversos sectores de la Comunidad Educativa, se encuentra en la posición más idónea para remover obstáculos, eliminar suspicacias, contrarrestar resistencias, y, en

una palabra, garantizar las condiciones necesarias para la ejecución del estudio en todas sus fases. Naturalmente, para todo ello, deberá contar con la colaboración y el apoyo de/l de la Jefe/a de Estudios y Secretario/a, en tanto que responsables del funcionamiento y coordinación de la actividad pedagógica y administrativa, respectivamente, y requerir el asesoramiento y ayuda de quienes, dentro o fuera del Centro, posean la suficiente capacitación técnica para ello (profesores/as, orientador/a escolar, inspectores/as, etc.).

Otras partes interesadas

Se incluyen en esta categoría todos aquellos/as que puedan resultar directa o indirectamente afectados por el estudio: alumnos/as, profesores/as, padres/madres y otros grupos sociales. El papel y grado de participación de unos y otros en el desarrollo de la evaluación del Centro varía según el enfoque metodológico y modelo de evaluación elegido. Así, mientras que los métodos cuantitativo-experimentales reducen su papel al de sujetos pasivos (alumnos) y meros consumidores (padres y comunidad) de la evaluación, los enfoques cualitativo-naturalistas les conceden una destacada participación en las diferentes fases del proceso, como se verá más adelante. Pero, en cualquier caso, hoy se reconoce por unos y otros la necesidad, si es que no el derecho, de que, cuando menos, la Comunidad Educativa conozca, por un lado, el plan de evaluación (procedimiento eficaz para eliminar o reducir las resistencias que a veces ésta produce) y, por otro, sus resultados (para facilitar la adopción de las medidas consiguientes y garantizar su efectividad).

A los estudios de evaluación se les atribuyen las denominaciones de **internos** y **externos** en función de la relación entre el agente evaluador y el objeto de la evaluación. Si la Administración encarga la realización del estudio a un/a experto/a totalmente ajeno a ella y al Centro, nos encontramos ante el caso más puro de evaluación externa. Por el contrario, si el responsable de llevarlo a cabo es el Equipo Directivo, nos hallamos ante un caso típico de evaluación interna. Existen casos intermedios, cuya proximidad a uno u otro extremo viene dada en función de su mayor o menor implicación en el gobierno de la institución escolar (por ejemplo, la Inspección, la Universidad, etc.).

La evaluación interna y externa no deben contemplarse como antagónicas, sino, antes bien, como complementarias: la primera ofrece la ventaja de que el/la evaluador/a tiene un conocimiento más profundo y completo del Centro, mientras que la externa aporta la dosis de objetividad que puede faltar a la primera. En cualquier caso, el desarrollo actual de la metodología de la evaluación es de tal calibre, que tanto el evaluador externo como el interno deberán estar convenientemente pertrechados con los últimos avances de esta nueva tecnología.

Fases y componentes de un estudio de evaluación

Como decíamos al comienzo de este trabajo, la evaluación educativa es una actividad sistemática y, como tal, sometida a una planificación previa y a un riguroso control en su ejecución. A continuación ofrecemos de forma resumida sus fases y componentes principales:

Fase de planificación

Constituye la primera fase del proceso de la evaluación, y su producto final se materializa en el plan de evaluación. El plan de evaluación permite articular todos los factores que intervienen en el proceso de evaluación con la finalidad

de garantizar la veracidad y rigor de los datos, así como la eficacia y, a ser posible, la generalización de los resultados a otros contextos o situaciones semejantes. Es un instrumento de gran utilidad para el evaluador, quien puede utilizarlo al mismo tiempo como elemento de control y orientación en el ejercicio de su actividad. En un plan de evaluación hay que contemplar, al menos, los siguientes componentes:

a) Descripción clara del problema o del factor desencadenante del estudio de evaluación.

b) Definición del ámbito y finalidad de la evaluación.

c) Elección del enfoque metodológico apropiado.

d) Identificación de las variables más relevantes (sólo en el caso de los enfoques experimentalistas).

e) Especificación de los indicadores de calidad que van a ser utilizados como criterio de evaluación.

f) Especificación o, en su defecto, preparación de los instrumentos y procedimientos de recogida, análisis e interpretación de los datos.

g) Previsión de mecanismos de discusión y elaboración de conclusiones.

h) Asignación de responsabilidades a los agentes de la evaluación.

i) Temporalización de las diferentes fases y actuaciones.

j) Presupuesto económico.

Entre los componentes de la relación anterior, la cual, por otra parte, no pretende ser exhaustiva, hemos de destacar algunos de ellos que, por su carácter nuclear y condicionante, deben ser sometidos por el evaluador a una más cuidadosa consideración.

En primer lugar hay que referirse a la **descripción del problema o factor desencadenante de la evaluación**. Más que un elemento componente del plan de evaluación, podría ser considerado como el factor condicionante de todo el proceso: la funcionalidad y eficacia del estudio de evaluación dependerá del grado de precisión con que se haya analizado la situación a la que se pretende dar respuesta con aquél. La **determinación del ámbito y finalidad** del estudio debe ser una primera consecuencia de dicho análisis.

Gran importancia, asimismo, hay que atribuir a **la elección del enfoque metodológico**, puesto que de ello dependerán las decisiones referentes a otros componentes del plan. Por ejemplo, los enfoques cuantitativos son más exigentes que los cualitativos, en lo relativo a la identificación y definición de las variables y criterios de evaluación, determinación de la unidad de análisis o con respecto a los instrumentos de recogida de la información. De igual forma, la elección de los procedimientos (estadísticos o no) de análisis de los datos también estará condicionada por aquella decisión.

Por último, conviene hacer referencia al componente denominado **temporalización de las actuaciones**. Se trata de un factor de extrema importancia por dos motivos principalmente: en primer lugar, hay que precisar cuáles son los momentos más adecuados para conseguir la información necesaria; en segundo, porque todo estudio de evaluación, si pretende ser eficaz, debe ofrecer sus conclusiones y propuestas en el tiempo **oportuno**.

La elaboración del plan de evaluación debe recaer bajo la directa responsabilidad del agente evaluador propiamente dicho (en el caso de la evaluación interna de un Centro, el Equipo Directivo). No obstante, la participación de otros sectores implicados (profesorado, familias, alumnado) se considera muy necesaria con respecto a algunos de sus componentes, especialmente los correspondientes a los apartados *a*), *b*) y *e*) de la lista anterior. Una vez elaborado, la aprobación del plan de evaluación es competencia de su órgano promotor.

Fase de ejecución

El objetivo principal de esta fase es recoger la información necesaria sobre la que sustentar los juicios de valor consiguientes. Sin restar importancia a la fase de planificación (un plan de evaluación bien elaborado representa, en esencia, "el modelo" que sirve de guía y al que debe ajustarse la aplicación práctica), es, sin embargo, la fase de ejecución la que constituye el eje esencial de todo estudio de evaluación. Efectivamente, del mayor o menor rigor con que se ejecuten todos y cada uno de los pasos previstos en el plan dependerá el grado de fiabilidad, validez y veracidad de la información y, consecuentemente, de las conclusiones que de ésta se deriven. Por tanto, deberá ejercerse un estricto control sobre la adecuación de todos y cada uno de sus componentes: procedimientos, instrumentos y participantes de la evaluación. Esta responsabilidad, en el caso que nos ocupa, debe recaer en el Equipo Directivo del Centro y, más específicamente, en el/la Director/a del mismo, quien deberá garantizar las condiciones necesarias para que puedan recogerse los datos por parte del evaluador/a, en el momento preciso y por los procedimientos e instrumentos previstos en el plan.

La puesta en práctica de un plan de evaluación, sin embargo, no está exenta de dificultades de todo orden: inadecuaciones de los procedimientos, que pueden ocasionar resistencias y roces entre los diversos participantes en la evaluación; desacierto en la temporalización establecida en el plan para la recogida de la información; insuficiente preparación del evaluador para la aplicación de determinados instrumentos, etc. Estos, y otros muchos, son ejemplos de posibles obstáculos que pueden encontrarse, y que hay que salvar, en la fase de ejecución.

Para ello es conveniente, sobre todo cuando se trata de estudios de evaluación procesual y formativa, realizar **revisiones periódicas** del plan de evaluación. Su finalidad debe ser la acomodación del mismo a las constricciones impuestas por la realidad, lo que podrá traducirse, por ejemplo, en la limitación o ampliación del ámbito, la modificación de alguno de los procedimientos previstos, la utilización de instrumentos alternativos o complementarios, la reducción o ampliación de los plazos previstos y la modificación de los presupuestos. Hay que contemplar, por tanto, el plan de evaluación como un instrumento de control y guía de las actividades, pero sujeto a los cambios impuestos por las exigencias de la realidad. Los modelos de evaluación naturalista y participativa propugnan que en estas sesiones de revisión deben intervenir, juntamente con los responsables directos de la ejecución del plan (el agente evaluador en sentido estricto), el resto de los sectores afectados (profesorado, alumnado, familias). El contraste de los diversos puntos de vista, el análisis conjunto de las dificultades y búsqueda cooperativa de soluciones, constituyen la fórmula más adecuada, según sus defensores, para reconducir convenientemente el estudio de esta fase.

Fase de elaboración y publicación de las conclusiones

Representa el último momento del proceso de evaluación y en él tiene lugar la formulación del juicio o juicios de valor sobre el objeto de la evaluación. La eficacia y operatividad de esta fase vienen condicionadas por las dos anteriores.

En efecto, disponer de un buen plan de evaluación y ejecutarlo de forma conveniente suponen una garantía para arribar a conclusiones válidas y eficaces. Sin embargo, aun en este supuesto, la fase de elaboración de conclusiones ofrece algunos puntos de controversia que es preciso analizar.

El primero de ellos se refiere al papel del evaluador/a en esta fase. ¿Es misión del evaluador simplemente proporcionar información objetiva sobre la realidad que evalúa, sin emitir su propio juicio de valor acerca de ella? O, por el contrario, ¿debe aportar, junto con los datos, sus propias conclusiones? Se trata de la ya vieja antinomia de la concepción del evaluador como agente objetivo y neutral (más ligada a una concepción "cientificista" y "tecnocrática" de la evaluación), frente a aquella otra que lo define como un agente "participante" en el proceso educativo que evalúa, y, por tanto, inevitablemente implicado en su valoración. Esta postura, con la que se identifican los enfoques naturalistas y cualitativos, cuestiona la pretendida imparcialidad, objetividad y neutralidad del evaluador/a en el proceso de recogida y depuración de la información y defiende, por ende, su intervención en el proceso de elaboración de las conclusiones.

Cualquiera que sea el papel del evaluador en esta fase, cabe preguntarse, además, por la participación en la misma de otros sectores interesados o presumiblemente afectados por la evaluación. Los primeros modelos de evaluación concebían ésta como un proceso de carácter técnico-científico, cuyo diseño pretendía establecer relaciones causales entre los tratamientos y los productos educativos sobre la base de datos de naturaleza cuantitativa. Por tanto, las conclusiones no debían ser objeto de excesiva controversia, puesto que se derivaban directamente de los resultados de los análisis estadísticos, los cuales eran considerados como incuestionables. El debate o la controversia, en caso de haberla, se producía entre especialistas y se restringía, por lo general, a cuestiones de carácter técnico referentes al propio diseño o al tratamiento de los datos: definición de variables e hipótesis, validez y fiabilidad de los instrumentos, adecuación de los análisis estadísticos u otras cuestiones similares.

Los más recientes enfoques, por el contrario, entienden la evaluación educativa como un proceso en el que confluyen los intereses, a veces contrapuestos, de diversos sectores de la comunidad escolar. De ahí que se propugne su participación en dicho proceso y, muy especialmente, en ésta su última fase. En un estudio de evaluación, por muy restringido que sea su ámbito, se manejan múltiples datos, a veces contradictorios, los cuales se prestan a interpretaciones varias, según los intereses y las posturas de las partes afectadas. El/la evaluador/a debe escuchar a unos y otros, y facilitar el contraste de las diversas opiniones antes de formular las conclusiones definitivas. Incluso muchos autores defienden que, cuando existan divergencias de interpretación entre las distintas partes, éstas deben hacerse constar en el informe final.

La naturaleza y extensión de las conclusiones que constituyen el contenido del informe final de evaluación variará en función del alcance y finalidad del estudio, así como de las audiencias a las que va destinado. En general, se estima que deben ser sucintas, suficientemente fundamentadas y expuestas en lenguaje inteligible para las diferentes audiencias (aunque, naturalmente, en ciertos casos los informes tendrán que tener inevitablemente un carácter técnico). De esta manera se facilitará la tarea de formular, por el órgano decisorio competente, las medidas correctoras consiguientes.

Queda, por último, la cuestión de la publicidad del informe final y, por consiguiente, de los resultados y conclusiones del estudio de evaluación. Como en el apartado anterior, el alcance y la forma de dar publicidad a los resultados depende de diversos factores, entre otros, el ámbito y la finalidad del estudio: los resultados de la evaluación de un Centro

particular interesarán a una audiencia más restringida que los de la evaluación de todo el sistema educativo, por lo que el alcance de la publicidad que deba darse a unos y otros será también muy diferente. De la misma forma, las audiencias interesadas, respectivamente, en la evaluación de un nuevo método didáctico y un programa de intervención en los Centros (por ejemplo, un plan antidroga) no solamente serán diferentes desde el punto de vista cuantitativo, sino también en su composición (la primera, seguramente más reducida y compuesta por especialistas y profesionales; la segunda, más amplia y de composición más heterogénea). Ello afectará necesariamente tanto al alcance como a la forma en que se dé publicidad a los correspondientes resultados.

En el caso concreto de la evaluación de un Centro, los resultados y conclusiones deberán necesariamente ser conocidos por los componentes de la Comunidad Educativa a través de sus órganos de participación: Consejo Escolar, Claustro, Asociaciones de padres de alumnos. Asimismo, deberán estar a disposición de los órganos de la Administración que tengan competencias en materia educativa. Esta es la mejor forma de garantizar que aquéllos se convierten en propuestas correctoras y, por consiguiente, la mejor forma, también, de asegurar la utilidad y eficacia de la evaluación.

2

La evaluación del Centro Educativo

"El conjunto de valoraciones en la evaluación de un Centro está 'relacionado' con los rendimientos de los alumnos, pero la evaluación de los Centros no puede reducirse a este solo aspecto" (MEC, 1989: 261).

"Para ser eficaz, la acción educativa debe autocorregirse de forma continua, regularse a sí misma en función de las diferencias observadas entre el propósito que la guía y los puntos sucesivos alcanzados en los itinerarios que acercan o alejan de ese propósito" (MEC, 1989: 241).

"Los procesos educativos no son posibles sin evaluación" (MEC, 1989: 241).

El contenido de este segundo capítulo se estructura en torno a tres grandes apartados: evaluación inicial, evaluación procesual y evaluación final.

En cada uno de ellos se podrá encontrar, en primer lugar, el sentido, los objetivos y el modo de desarrollo del momento de la evaluación a que se alude. A continuación, se ofrecen los grandes componentes sobre los que es preciso reflexionar y, dentro de ellos, algunos de los indicadores posibles que se podrán utilizar como punto de referencia para llevar a cabo la evaluación y servirán de pauta para llegar a conclusiones sobre el funcionamiento del Centro. Los indicadores incluidos, como ya quedó apuntado en el capítulo primero, son tanto cuantitativos como cualitativos, ya que, según los datos que se estén recogiendo, ambos tipos pueden resultar útiles. En muchos casos se encontrarán componentes e indicadores iguales (así debe ser para la coherencia del estudio), pero adquirirán matices diferencia-

dores en su enfoque, dependiendo de que vayan incluidos en la evaluación inicial, procesual o final. En este último momento de la evaluación hemos procurado no insistir en la repetición de indicadores ya reseñados en las fases anteriores, pues consideramos que deberán evaluarse los mismos que se hayan seleccionado al comienzo y a lo largo de todo el curso para la realización de la evaluación; no obstante, se incorporan explícitamente algunos que resultan especialmente interesantes para esta evaluación final.

Cada Centro, por tanto, en función de las modalidades y niveles educativos que comprenda y de sus características particulares, seleccionará los componentes e indicadores que le resulten más significativos, y añadirá otros que también se deban tener en cuenta en su entorno específico. Así pues, no presentamos un instrumento cerrado para la evaluación del Centro escolar, sino un soporte que pueda ser útil para la elaboración, por parte de cada institución, de su propio material evaluativo.

La temporalización de estas tres fases de evaluación es diversa. La inicial y la final se realizan estáticamente, en dos momentos muy precisos, como son el principio y el final del curso. La primera consiste en la toma de datos y actitudes ya existentes en el Centro, de modo que se conozca el punto de partida para la planificación y posterior evaluación de resultados. La última es la constatación y plasmación de los objetivos alcanzados en un período de tiempo determinado, que se obtendrá mediante el examen de los resultados, su comparación con los objetivos propuestos, el análisis de la desviación e identificación de las causas, la formulación de las posibles medidas correctoras y la adopción de las mismas, etc. La evaluación procesual, tal y como indica su denominación, tiene lugar a lo largo de todo el curso, en función de los componentes que se vayan evaluando. Supone un seguimiento sistemático del proceso educativo institucional, que conducirá a la constatación final de los resultados.

¿Cómo obtener los datos necesarios de los indicadores que se presentan? Las técnicas y los instrumentos de registro adecuados son numerosos: observación, entrevistas, encuestas, cuestionarios, escalas de valoración, listas de control, estudio de casos, tests de distinta naturaleza, etc. Cada uno de ellos será más o menos apropiado de acuerdo con el indicador examinado y el tipo de dato que se pretenda obtener. Para no resultar reiterativos en la indicación de unos u otros procedimientos concretos, se incluyen en el apartado de Anexos unos modelos de instrumentos posibles, como pauta de trabajo para la selección propia y la elaboración de otros que resulten ajustados a la situación en que se aplican. Téngase en cuenta que la calidad del instrumento no es garantía suficiente de éxito en la evaluación. Este éxito depende, entre otras cosas, de la voluntad evaluadora, de la correcta aplicación del instrumento evaluador y de la motivación para hacer frente a los resultados. La preferencia por cualquiera de las técnicas o instrumentos vendrá dada, como ya queda apuntado, por su idoneidad a la evaluación que se lleva a cabo (inicial, procesual, final) y al indicador que se examina.

Las fuentes para la evaluación son, igualmente, muy variadas. Toda la documentación institucional existente (actas, libros de escolaridad, registros, propuestas de títulos, inventario, boletines de información, documentación académica en general, etc.), acompañada de la actuación diaria de la Comunidad Educativa, que puede observarse y plasmarse en otro tipo de documentos (informes, escalas...), son los elementos válidos para realizar la evaluación del Centro educativo.

Será labor del Equipo Directivo decidir el planteamiento concreto de su modelo de evaluación, mediante la selección de componentes e indicadores, la determinación de las técnicas e instrumentos adecuados y la temporalización del proceso previsto.

Antes de pasar adelante, hay que hacer notar que la aplicación de la función evaluadora no sólo repercute, de modo más o menos distante, en la marcha adecuada del Centro, después de adoptar las medidas consideradas necesarias, sino que influye de forma directa e inmediata en el equipo directivo y profesorado que la desarrolla, pues constituye, en sí misma, un valiosísimo elemento de reflexión sobre la propia intervención pedagógica o gestora en el Centro, al proporcionar amplia y real información acerca de ella. Con lo cual, la formación permanente a través del ejercicio de la tarea profesional, es un hecho cierto.

Evaluación inicial

Sentido de la evaluación inicial

Es la reflexión necesaria para determinar toda planificación. Cualquier decisión válida sobre el camino que se emprende arranca del conocimiento del punto en que se está. Por ello, al inicio de cada curso, antes de elaborar la Programación General Anual, el Equipo Directivo debe detenerse a analizar la compleja realidad de la institución educativa en ese momento, el balance inicial de las cosas, las personas, las ideas que van a condicionar el proyecto, el funcionamiento y los resultados del Centro.

Es algo que rara vez se plasma de manera globalizadora en un informe o en un documento que recoja todo lo referido a "diagnóstico" de partida, pero es necesario disponer de una visión global de los ingredientes para decidir qué hacer y cómo actuar.

La evaluación inicial o diagnóstica ha de ser valorativa, pero también, y esencialmente, **identificativa**. La información que se puede obtener y sistematizar del **contexto y los individuos** que interactúan en el Centro, en función de un modelo de **organización** con fines educativos debe ser seleccionada, limitada sólo a los elementos pertinentes y con valor significativo. La que aquí se propone tiene ese carácter selectivo y se ajusta a una clasificación tradicional de factores que se consideran **condicionantes** del Proyecto Educativo y de las decisiones que se adopten para definición y desarrollo del proceso. Se agrupan en cinco bloques: entorno, elementos materiales, elementos personales, resultados anteriores y plan (deliberadamente agrupados) y, por último, elementos estructurales y directivos, resaltándose así el carácter central de la propia función directiva.

Objetivos de la evaluación inicial

En congruencia con lo anterior, el objetivo fundamental es claro: resituarse conscientemente en el Centro en el momento en que se va a concebir (o readaptar) la Programación General Anual. En suma:

a) **Identificar** los elementos materiales, humanos y sociales que definen cada Centro, para permitir, consiguientemente, su "optimización"; pero también, y esto es esencial, para reconocimiento de su singularidad en un entorno específico y en el que incide específicamente (conciencia de identidad).

b) **Señalar** las carencias, pero también los valores, permitiendo, además de la caracterización consiguiente, **adoptar decisiones** tanto para paliar las deficiencias existentes como para no desperdiciar los elementos favorables.

c) En su dimensión de "instantánea" de la globalidad del Centro, **posibilitar la evaluación de los resultados y proceso**, constituyendo el elemento de referencia fundamental del punto de partida que supone el principio del curso.

d) Como toda evaluación tiene en sí misma el valor de la reflexión y, por tanto, tiende a **cuestionar** la validez de los elementos organizativos y programáticos que dependen del propio Centro.

Desarrollo de la evaluación inicial

Corresponde a todos los implicados hacer un diagnóstico inicial, pero, como es lógico, al Equipo Directivo, articular y coordinar este diagnóstico. En unos casos, recogiendo la selección de información que interesa de la memoria final del curso anterior (puede ser labor de la Secretaría); en otros, solicitando informe de los tutores y tutoras, y responsables de los equipos docentes, y resumiendo o clasificando esa información (puede ser labor de la Jefatura de Estudios); en otros, elaborando encuestas que permitan reconocer la valoración que de la organización, el funcionamiento y los resultados del Centro tienen los distintos colectivos que lo integran, incorporando en ellas elementos que permitan explicitar las expectativas de éxito que cada uno siente con respecto a la institución (clima del Centro); en otros, por último, recogiendo sencillamente en un informe de la Dirección las percepciones y datos que van a servir de base a los órganos colegiados para elaborar este diagnóstico, esta evaluación inicial.

El momento apropiado para esta evaluación, como ya se ha dicho, es el mes de septiembre y, sintetizada, puede constituir el primer bloque de análisis de la situación que contiene la Programación General del Centro.

Componentes e indicadores de la evaluación inicial del Centro

Elemento previo: el entorno

La selección de componentes que se enumera, aun siendo sólo indicativa, elude campos-marco que como el contexto jurídico o normativo sólo son significativos en casos muy determinados o tienen valor general. Se circunscribe al entorno que caracteriza al Centro y sobre el que éste actúa; en ese sentido es pertinente identificar y medir lo que aporta y lo que recibe, utilitariamente, del Centro.

Utilidad del entorno

Indicadores de referencia:

— Existen parques, descampados, polideportivos, etc., accesibles y utilizables.

— Se dispone de biblioteca pública, salón de proyecciones, etc., susceptibles de uso educativo.

— Hay fábricas, empresas, hospitales o instituciones visitables o dispuestos a la colaboración.

— Están cerca el Centro de Recursos, el Centro de Profesores, el Servicio de Inspección Técnica de Educación, etc., u otros servicios educativos.

— Se encuentran otros Centros educativos del mismo o diferente nivel en la misma zona.

— ...

Integración en el entorno

Indicadores de referencia:

— El Centro está abierto a actividades sociales o deportivas fuera del horario escolar.

— Se han promovido desde el Centro actuaciones de adecuación, limpieza, etc., del entorno.

— El alumnado y el profesorado conocen las actividades de las empresas e instituciones con sede en este distrito.

— Se provocan habitualmente actividades conjuntas, colaboraciones o intercambios con empresas, organismos locales, colectivos, etc., y se incorporan a la planificación del Centro.

— ...

Elementos materiales. Recursos

Aunque bastantes investigadores atribuyen poca relevancia a este tipo de variables de contexto con relación a los rendimientos educativos, sí hay que tenerlos en cuenta por sus efectos indirectos y, como mínimo, para pensar en su utilización. Hemos de hacer una evaluación de los siguientes componentes.

Edificio o edificios y sus instalaciones

Indicadores de referencia:

— Tiene o no carencias de espacio, comunicación, iluminación, calefacción, etc.

— Cuenta con las instalaciones necesarias: laboratorios, talleres, biblioteca, pistas, etc., y aulas suficientes para los alumnos y alumnas que acoge.

— Porcentaje de utilización respecto a su capacidad.

— Se garantiza su limpieza y conservación.

— ...

Equipamiento

Indicadores de referencia:

— Dispone del mobiliario necesario en las aulas y otras dependencias.

— Tiene suficiente material didáctico para uso común de alumnos/as y profesores/as.

— Está prevista habitualmente la utilización de estos recursos por todos los profesores/as y alumnos/as que pueden recurrir a ellos.

— ...

Presupuesto

Indicadores de referencia:

— Disfruta de la liquidez necesaria para afrontar las pequeñas emergencias.

— Cuenta con los recursos económicos suficientes para financiar las actividades previstas en el curso.

— El Presupuesto General del Centro prevé mecanismos de autofinanciación.

— Se gasta todo el presupuesto de que se dispone.

— ...

Servicios

Indicadores de referencia:

— Ofrece al alumnado la posibilidad de comer en el Centro.

— Dispone de servicio de transporte para alumnos y alumnas con domicilio familiar distante del Centro.

— ...

Elementos personales: los/las profesionales, el alumnado y los/las padres/madres

EL PROFESORADO

De su valía y motivación inicial dependen tanto los procesos educativos, que es ya abundante la literatura que guía su evaluación. Se ofrecen aquí sólo unos indicadores elementales.

Suficiencia

Indicadores de referencia:

— Horario promedio de docencia. Correlación legal y con la media provincial en el nivel.

— Disponibilidad horaria para la atención de programas educativos en o fuera del Centro.

— Disponibilidad horaria para actividades complementarias con el alumnado.

— ...

Cualificación profesional

Indicadores de referencia

— Están especializados/as en la materia/área que imparten por titulación o experiencia.

— Algunos/as tienen un excelente historial académico y/o profesional.

— Las referencias del alumnado, los padres y la inspección son positivas.

— ...

Disponibilidad y dedicación

Indicadores de referencia:

— No suelen faltar y sólo lo hacen por causas justificadas.

— Residen en el municipio y/o frecuentemente con la Comunidad escolar.

— Manifiestan su disponibilidad para tareas y actividades extraescolares.

— ...

Adaptación al Centro

Indicadores de referencia:

— Nunca han surgido conflictos importantes entre el profesorado.

— Los profesores y profesoras comparten el Proyecto del Centro.

— Es frecuente el trabajo en equipo y la relación fuera del Centro.

— La estabilidad es alta.

— ...

Motivación

Indicadores de referencia:

— Suelen participar en actividades de perfeccionamiento útiles para el Centro.

— Experimentan y renuevan métodos de trabajo para ser más efectivos/as.

— Promueven y dinamizan actividades colectivas.

— Tienen confianza en la utilidad de su trabajo y mantienen buenas expectativas de rendimiento de sus alumnos y alumnas.

— ...

OTRO PERSONAL

Se cuenta, además, en el entorno al Centro con profesionales que colaboran con el Equipo Directivo en tareas de orientación del alumnado, asesoramiento profesional y perfeccionamiento, evaluación, etc., que también se evalúan con arreglo a indicadores semejantes a los utilizados para el profesorado. Igualmente, se tiene en cuenta la valoración del personal de administración y servicios (auxiliares, conserjes, personal de limpieza) con indicadores adaptados a sus competencias.

EL ALUMNADO

Constituye no sólo la justificación del sistema educativo, sino también el componente esencial de la evaluación inicial; su origen, predisposición y conocimientos de partida prefiguran en un elevado porcentaje los resultados del Centro; por ello y para definir adecuadamente la planificación corresponde tener un exacto conocimiento.

Medio social del que proceden

Indicadores de referencia:

— Nivel sociocultural: renta familiar y nivel de estudios de los padres.

— Porcentaje de alumnos y de alumnas de otras regiones o países.

— Laicos/confesionales.

— Distancia de la vivienda al Centro. Porcentaje de desplazamientos de más de veinte minutos.

— ...

Predisposición hacia el Centro

Indicadores de referencia:

— No se han observado casos de rechazo de la institución escolar (o son muy raros).

— Manifiestan un aceptable grado de satisfacción con el proceso educativo y con el trato de los profesores y de las profesoras.

— Confían en la utilidad de su aprendizaje.

— Participan activamente en procesos electorales de representantes y vitalizan asociaciones de alumnos.

— ...

Conocimientos de partida

Indicadores de referencia:

— Porcentaje de alumnos y porcentaje de alumnas que alcanzan objetivos de ciclos.

— Alumnos/as integrados y con dificultades de recuperación graves.

— Alumnos/as con ritmo de aprendizaje por encima del medio.

— ...

LOS PADRES Y LAS MADRES

De variable incidencia según la etapa educativa de que se trate (menor a medida que los/las alumnos/as ganan autonomía), constituyen no obstante un componente que debe considerarse, en cualquier caso, por la influencia positiva que pueden ejercer sobre el alumnado y el Centro. Habrá, pues, evaluación de su actuación.

Participación institucional en el Centro

Indicadores de referencia:

— APA o APAS constituidas. Porcentajes de asociados/as.

— Participación en procesos electorales internos (directiva/s).

— Porcentaje de participación en procesos electorales para el Consejo Escolar.

— Porcentaje de asistencia habitual de los padres-consejeros y de las madres-consejeras en el Consejo Escolar.

— Participación en actividades extraescolares.

— Grado de compromiso con el Centro, como educadores.

— ...

Participación no institucional

Indicadores de referencia:

— Promedio de visitas al tutor/a a lo largo del período de escolarización en el Centro.

— Porcentaje de visitas a otros cargos del Centro.

— ...

Expectativas y valoraciones

Indicadores de referencia:

— Sobre el efecto educativo del Centro en el éxito de sus hijos/as.

— Sobre la buena relación y colaboración con el profesorado.

— Sobre la idoneidad de la organización del Centro (calendario, horarios, actividades complementarias, proyecto educativo).

— ...

Elementos programáticos y resultados anteriores

Conceptualmente próximos a componentes de proceso o de producto, respectivamente, se ha preferido citarlos aquí en la medida en que forman parte del análisis inicial, de la reflexión que antecede a la elaboración del Proyecto Educativo, pero se abarca también la configuración misma del proyecto en la medida que constituye un elemento de definición inicial más que un desarrollo o una ejecución de los que se tratarán en el apartado siguiente en cuanto a evaluación procesual.

A) RESULTADOS ANTERIORES. ¿QUÉ RESULTADOS SE HAN ALCANZADO HASTA AHORA?

Rendimientos del curso anterior

Indicadores de referencia:

- — Porcentaje de alumnos y alumnas que han alcanzado los objetivos de ciclo y promocionaron.
- — Valoración realizada por los equipos docentes y por el Claustro de los efectos de las revisiones y adaptaciones de sus programaciones.
- — Número de alumnos y de alumnas que han requerido especiales refuerzos educativos.
- — Número de repetidores y repetidoras.
- — Tasas de abandonos y/o absentismo.
- — Conflictos disciplinarios.
- — ...

Dificultades detectadas

Indicadores de referencia:

- — En la coordinación del profesorado.
- — En los procedimientos de evaluación.
- — En la orientación y tutoría de los alumnos y de las alumnas.
- — ...

B) EL PROYECTO. ¿QUÉ SE PRETENDE HACER?

El Proyecto Educativo

Indicadores de referencia:

- — Se adapta al contexto sociocultural y humano del Centro.
- — Explicita las intenciones educativas: conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas.
- — ...

La Programación General

Indicadores de referencia:

- — Incluye las programaciones de ciclo/área/materia.
- — Las programaciones se han concebido de acuerdo con el Proyecto Educativo y recogen, desarrollándolos, los criterios comunes de evaluación, orientación y métodos didácticos.
- — Traza las líneas de su propia evaluación.
- — Contiene el plan de acción tutorial.
- — Cita los programas educativos experimentales que se van a desarrollar y cómo.
- — Incorporar el plan de actividades extraescolares elaborado por la Comunidad Educativa.
- — Diseña los planes, calendarios concretos y temas que resolverán los órganos colegiados y de coordinación didáctica.
- — Alude detalladamente el presupuesto general del Centro.
- — ...

Elementos estructurales y directivos

Aun cuando éstos deban, lógicamente, formar parte del conjunto de la programación, se ha optado, en este movimiento *zoom* evaluativo, por dejar en último lugar la estructura organizativa del Centro y al propio Equipo Directivo, optando por una aproximación desde lo más lejano a lo más cercano.

LA ORGANIZACIÓN GENERAL DEL CENTRO

Definida explícitamente en su Reglamento de Régimen Interno, establece la regulación para su funcionamiento.

Las normas de convivencia

Indicadores de referencia:

- — Dispone claramente el uso de los espacios y recursos.
- — Promueve actitudes de respeto hacia los recursos y las personas.
- — ...

Los órganos colegiados y equipos docentes

Indicadores de referencia:

- — Fija concretamente sus propias reglas de funcionamiento (competencias, convocatorias, responsabilidades de control y supervisión, publicidad de los acuerdos, etc.).

— Ajusta y concreta su organización a lo previsto en la legislación y en los reglamentos.

— ...

EL EQUIPO DIRECTIVO

Como eje de la organización debe someterse a constante autoevaluación.

Liderazgo

Indicadores de referencia:

— Tiene pleno conocimiento de su grado de aceptación en la Comunidad Educativa y actúa en consonancia con él.

— Valora su capacidad de animación del Centro.

— ...

Capacidad de coordinación

Indicadores de referencia:

— Delimita adecuadamente las competencias de los distintos órganos.

— Dispone de un calendario de reuniones con las unidades organizativas del Centro.

— Prevé procedimientos para que sean eficaces (documentación, reglas, tiempos, actas, etc.).

— Diseña adecuadamente los mecanismos de información a los distintos órganos del Centro.

— ...

Planificación

Indicadores de referencia:

— Dispone de planes escritos, relativos a sus propias responsabilidades y a las que competen a otros órganos del Centro que requieran coordinación.

— ...

Capacidad de ejecución

Indicadores de referencia:

— Se cumplen siempre los acuerdos de los distintos órganos colegiados.

— Están al día todos los documentos administrativos (libros, archivos, registros, inventario...) del Centro.

— Conoce y potencia las aptitudes de todos los/las profesionales del Centro.

— Implica responsablemente al mayor número posible de personas en la elaboración y desarrollo de nuevas propuestas o actividades.

Capacidad de control y evaluación

Indicadores de referencia:

— Prevé procedimientos e instrumentos de seguimiento de la Programación General Anual.

— Dispone de documentos para conocer y valorar el trabajo de los diferentes equipos docentes.

— Están claras las normas sobre permisos y ausencias, y acceso a los espacios y recursos.

— ...

Evaluación procesual

Sentido de la evaluación procesual

Entendemos por evaluación procesual aquella que se realiza sobre la realidad escolar desde una perspectiva **dinámica** y **diacrónica**. Desde un punto de vista sistemático, incide principalmente en las fases de coordinación y seguimiento del sistema y se realiza en dos planos:

a) Evaluación del funcionamiento del Centro, que debe referirse a todos los aspectos que hayan sido planificados y organizados previamente, referentes a: órganos colegiados, órganos unipersonales, personal docente, relaciones del Centro con las familias, con las APAS, con el entorno social y cultural, funcionamiento de la actividad económica y administrativa, clima institucional, etc.

b) Evaluación del desarrollo de los procesos de aprendizaje, contemplados desde la perspectiva de que el profesorado desarrolle los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las normas y criterios previamente establecidos en la Programación General Anual, o en el correspondiente órgano de coordinación didáctica sobre: contenidos mínimos y de ampliación, desarrollo de actividades en el Centro y en casa, actividades complementarias y extraescolares, metodología, material didáctico, utilización de espacios y recursos, actividades de recuperación, tutoría, orientación, etc.

Por tanto, la evaluación procesual **comprueba la aplicación** de los principios y criterios establecidos en la planificación del Centro y establece los mecanismos para controlar el cumplimiento de tales principios y criterios con el fin de conseguir un adecuado funcionamiento del Centro. De esta manera, ofrece elementos de juicio para poder realizar la evaluación final. **Sólo adquiere sentido** la evaluación procesual si ha sido precedida de una fase de planificación y organización del Centro.

La evaluación del proceso es tan **importante** como la misma programación y organización del mismo, porque el proceso constituye la plasmación y puesta en práctica de la programación y organización del Centro.

Realizar la evaluación procesual lleva consigo algunas **dificultades**, dado que se refiere a un seguimiento continuo. Por ello es necesario, aparte de una gran voluntad, el establecimiento de mecanismos de control interno que, de forma automática, vayan detectando el cumplimiento de la programación y el funcionamiento de la organización establecida.

Objetivos de la evaluación procesual

Además de los objetivos propios de toda evaluación, la evaluación procesual cumple los siguientes objetivos específicos:

a) **Orientación y asesoramiento** de los órganos directivos a los distintos sectores de la Comunidad Educativa, sobre las posibilidades de cumplimiento de la normativa vigente y sobre la organización y funcionamiento del Centro.

b) **Realimentación y reorientación** de las estrategias y actividades que se llevan a cabo para la consecución de los objetivos planteados. Esta realimentación se formaliza en observaciones realizadas por los órganos directivos a lo largo del proceso.

c) **Control** de la institución escolar realizado, en primer lugar, desde los órganos de gobierno, quienes comprueban continuamente el cumplimiento de los mecanismos de control interno.

d) **Evaluación continua y objetiva** de la institución educativa, dado que se realiza con respecto a principios y criterios establecidos en la fase de organización y programación del Centro. Los resultados de la evaluación continua constituyen la base para la evaluación final.

Desarrollo de la evaluación procesual

La evaluación del funcionamiento general del Centro corresponde a los **órganos unipersonales de gobierno**, que, a su vez, informarán a los órganos colegiados para que realicen la supervisión del funcionamiento.

La evaluación de los procesos de aprendizaje corresponde al profesorado, con la supervisión de los órganos unipersonales en los aspectos que se refieran a normas y criterios comunes a todo el Centro.

Como su mismo nombre indica, la evaluación procesual debe poseer **continuidad en el tiempo,** desde que termina la organización del Centro, aproximadamente a finales de octubre, hasta el momento de la valoración de los resultados, a finales del mes de junio.

Para llevar a cabo la evaluación del Centro a lo largo del curso es necesario establecer un sistema de control interno, entendido como el plan de organización y conjunto de métodos y procedimientos que aseguran su funcionamiento correcto, de acuerdo con las directrices marcadas por la Dirección.

Los elementos fundamentales de un sistema de control interno y las formas de desarrollarlo son los siguientes:

a) Un plan de organización que contemple:

— El organigrama funcional en el que estén bien definidas las relaciones de dependencia. Los directivos deben conocer si dichas relaciones de dependencia se cumplen y las causas de su incumplimiento.

— Una definición clara de las funciones y responsabilidades del personal. Para que los directivos conozcan el cumplimiento de las funciones y responsabilidades de cada persona deben establecer procedimientos de control que sean conocidos por todos.

— Un sistema de gestión que proporcione información útil a todas las personas implicadas en el Centro y que, a su vez, recoja información suficiente para valorar el funcionamiento general del Centro, y, así, poder tomar decisiones adecuadas desde la Dirección.

Posibles tipos de controles referidos a organización y gestión:

— **Controles de supervisión**, como la aprobación final de los documentos (por ejemplo, la PGA), o conocimiento y valoración del funcionamiento y resultados en distintos aspectos. El Consejo Escolar debe ejercer claramente estos controles.

— **Controles de separación de funciones**. Surgen como resultado de la delegación de autoridad, asignación de responsabilidades y capacidad de toma de decisiones en órganos inferiores. Ello comporta limitaciones de unos órganos a otros (del Consejo al Claustro y viceversa, del Equipo Directivo al Consejo, de la Jefatura de Estudios a la Dirección, etc.).

— **Controles de procedimientos.** Incluyen un seguimiento del flujo de la documentación, de tal manera que una etapa del proceso pueda ser comprobada por la siguiente. Ejemplo: un/a Jefe/a de Departamento elabora, con la colaboración de los/las profesores/as, un listado del material necesario para el departamento. El/la Director/a lo presenta al Claustro y al Consejo. Este lo aprueba. El/la Director/a ordena el gasto y el pago. La Secretaría lo compra. El/la Jefe/a del Departamento se responsabiliza del material y de su utilización.

— **Controles de sistemas de información**. Estos controles incluyen actividades para canalizar la información a todos los integrantes del Centro: de los órganos de dirección a todo el personal y viceversa.

La acción informativa debe ser comprobada mediante mecanismos concretos: firmas de "enterado", escritos de los representantes del alumnado al tutor o tutora, al Director/a, etc.

Un sistema de información adecuado puede caracterizarse por los siguientes síntomas: existe planificación y control de la información, es suministrada de forma clara y precisa, se toman decisiones contactando previamente con los sectores afectados, etc.

b) Procedimientos y controles de registro y custodia

Que proporcionan a los directivos el conocimiento suficiente sobre las actividades desarrolladas en el Centro y sobre los derechos y las obligaciones contraídas por cada una de las personas que intervienen en el mismo.

Los controles de registro y custodia deben asegurar que las existencias o documentos importantes (libros de actas o de contabilidad) no puedan ser utilizados ni manipulados por personas ajenas. Los controles pueden incluir medidas físicas, como uso de puertas de seguridad o alarmas (por ejemplo, para guardar equipos de informática).

c) Revisiones periódicas y prácticas consolidadas de trabajo

Que se deberán seguir en el desarrollo de las responsabilidades y funciones de cada una de las personas que integran el Centro. Las prácticas consolidadas de trabajo se consiguen con el tiempo y mediante revisiones periódicas del plan de trabajo diseñado para el Centro. Se estima que deben realizarse, como mínimo, dos revisiones del funcionamiento a lo largo del curso (al comenzar el segundo y el tercer trimestres, por ejemplo).

Componentes e indicadores de la evaluación procesual del Centro

La evaluación del proceso que aquí se presenta no pretende ser legalista; más bien pretende que la legislación escolar se supedite a la técnica pedagógica.

Se ha unido, por tanto, el cumplimiento de los aspectos legales a la eficiencia de los mismos y a los principios sistemáticos de coordinación y seguimiento generalmente aceptados en Organización Escolar.

La evaluación procesual del Centro debe contemplarse de forma global, sin perder la perspectiva del Centro; sin embargo, y a efectos metodológicos, se presentan sectores y componentes o aspectos significativos que tienen cierta entidad en sí mismos, por lo que pueden ser examinados como partes de un todo. Los componentes se presentan agrupados en torno a los siguientes sectores:

— Funcionamiento de los órganos de gobierno y de coordinación didáctica.

— Desarrollo del proceso educativo: formación-instrucción.

— Relaciones del Centro con la comunidad.

— Funcionamiento de la actividad económica y administrativa.

— Clima institucional.

Funcionamiento de los órganos de gobierno y coordinación

Los órganos de gobierno y de coordinación didáctica son los pilares sobre los cuales se construye la ordenación de los Centros educativos, dado que los órganos colegiados representan a los distintos sectores de la Comunidad Educativa, los unipersonales son los gestores y ejecutivos, y los de coordinación didáctica constituyen el *staff* o estamento consultivo del Centro.

FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO ESCOLAR

El Consejo Escolar no sólo tiene asignadas competencias de programación y organización, sino también de seguimiento y supervisión de la actividad general del Centro, así como de resolución de conflictos, por lo que su buen funcionamiento resulta vital para el correcto seguimiento del Centro.

Indicadores de referencia:

- Se reúne normalmente una vez por trimestre.
- Sus miembros solicitan reunirse varias veces al año.
- Asisten los miembros del Consejo con regularidad.
- Participan los miembros con afán de mejorar el Centro.
- Se toman acuerdos realistas y adecuados a la normativa vigente.
- El procedimiento se adecúa al establecido para los órganos colegiados.
- Se realiza un seguimiento del nivel de cumplimiento de los acuerdos.
- Se valora la incidencia y repercusión que tiene el Consejo en el Centro.
- ...

FUNCIONAMIENTO DEL CLAUSTRO DE PROFESORES

El Claustro es el órgano de participación de los/las profesores/as en el Centro, por lo que su funcionamiento correcto proporciona los mecanismos adecuados al objeto de que la programación y organización se desarrollen y coordinen con fluidez y flexibilidad para que sean efectivas.

Indicadores de referencia:

- Se reúne normalmente una vez por trimestre.
- Solicitan sus miembros reunirse varias veces al año.
- Los miembros participan de forma activa, positiva, creadora.
- Colabora en la fijación de objetivos del Centro.
- Toma acuerdos realistas, adecuados al Centro, posibles de cumplir.
- El procedimiento es el establecido para los órganos colegiados.
- Se realiza un seguimiento del nivel de cumplimiento de los acuerdos.
- Se realiza el seguimiento de la repercusión e incidencia que los acuerdos tienen en el Centro (positiva, negativa o nula).
- El/la Director/a consulta al Claustro para tomar decisiones que afectan a todo el Centro.
- ...

FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO DIRECTIVO

La misma nomenclatura del Equipo Directivo confiere a los órganos unipersonales la idea de que no es posible ya desarrollar una dirección personalista, sino basada en criterios que sean compartidos por los integrantes del equipo, lo cual implica una especial tendencia hacia la dirección democrática y participativa.

Indicadores de referencia:

- — Toma la iniciativa para cumplir las competencias que le asigna la normativa vigente.
- — Constituye un Equipo Directivo de trabajo, con las implicaciones que esto supone.
- — Toma las decisiones adecuadas y en el momento oportuno.
- — Cumple y hace cumplir los acuerdos tomados por los órganos colegiados.
- — Desarrolla la Programación General Anual (o el Proyecto de Centro, si existe) en el ámbito de sus competencias.
- — Facilita el cumplimiento de la programación y la puesta en práctica de la organización prevista, proporcionando los medios oportunos.
- — Modera las posturas divergentes de los diversos sectores de la Comunidad Educativa.
- — Realiza el seguimiento sobre el nivel de cumplimiento de sus decisiones.
- — Analiza la repercusión (positiva, negativa o neutra) de sus orientaciones, sugerencias y decisiones.
- — ...

FUNCIONAMIENTO DEL PERSONAL DOCENTE

Indicadores de referencia:

- — Los/as profesores/as imparten su especialidad.
- — Se hallan cubiertas todas las especialidades necesarias.
- — Se cumplen los horarios con normalidad.
- — Las ausencias o retrasos, si existen, están debidamente justificados.
- — Se cumplen los mecanismos para suplir las ausencias imprevistas.
- — El profesorado confecciona programaciones coordinadas con la Programación General Anual del Centro.
- — Se cumplen las programaciones con normalidad.
- — Los profesores y las profesoras asisten a cursos de perfeccionamiento de distintas modalidades.
- — Introducen innovaciones en la enseñanza, como fruto de su reciclaje.
- — ...

Desarrollo del proceso educativo: formación-instrucción

Todos los elementos contemplados en la programación y organización del Centro tienen como finalidad la educación del alumno y de la alumna, entendida como formación e instrucción del mismo/a.

La evaluación del proceso educativo constituye el sector más importante de todos, ya que en él se refleja la calidad del sistema.

FUNCIONAMIENTO DE LOS ÓRGANOS DE COORDINACIÓN DIDÁCTICA (SEMINARIOS, DEPARTAMENTOS, DIVISIONES, CICLOS, EQUIPOS)

Los órganos de coordinación didáctica están integrados por profesores especialistas en áreas o sectores del currículo, que asumen normalmente tres funciones importantes:

a) Estudio, asesoramiento y orientación al profesorado en la programación didáctica.

b) Asesoramiento en la evaluación de los/las alumnos/as.

c) Actualización y perfeccionamiento científico y pedagógico del profesorado.

Indicadores de referencia:

— El/la jefe/a del órgano de coordinación toma la iniciativa de convocar a los miembros en las fechas prefijadas.

— Los/las profesores/as asisten a las reuniones.

— Participan en ellas activamente y de forma innovadora.

— El/la jefe/a coordina el desarrollo de objetivos y actividades previstas.

— Colaboran en la selección de las tareas más apropiadas para conseguir los objetivos del Centro.

— Determinan el material didáctico más adecuado a la/s materia/s que les compete.

— El jefe realiza el seguimiento de los acuerdos y programas propuestos.

— Analizan la adecuación e idoneidad de los programas y los acuerdos tomados.

— Informan a los órganos de gobierno sobre su modo de funcionamiento.

— ...

DESARROLLO DE CONTENIDOS MÍNIMOS Y DE AMPLIACIÓN

Los contenidos deben entenderse como experiencias de aprendizaje necesarias para lograr las metas y objetivos en un sistema de instrucción. Por tanto, no sólo deben considerarse como tales los denominados conceptuales, sino también los procedimentales y actitudinales o los referidos a valores y normas.

Indicadores de referencia:

— Se especifican contenidos mínimos.
— Se especifican contenidos de ampliación.
— Los contenidos se refieren no sólo a conceptos, sino también a procedimientos, actitudes, valores y normas.
— Se adaptan al nivel madurativo de los alumnos y de las alumnas.
— Se adecúan al entorno geográfico, social y cultural.
— Puede evidenciarse la continuidad y progresión de los contenidos.
— Se coordina, a nivel de Centro, la secuencia vertical de contenidos para que no se produzcan lagunas ni solapamientos.
— Se desarrollan en coordinación con la Programación General Anual.
— Se controla a nivel de Centro el cumplimiento de los contenidos programados.
— ...

DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Las actividades de aprendizaje tienen por finalidad proporcionar a los alumnos y alumnas vivencias y experiencias tales que les permitan pensar, adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas, integrar un esquema de valores, etc.

Indicadores de referencia:

— Se comprueba que responden a objetivos concretos.
— Se desarrollan de acuerdo con las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas.
— Se tiene en cuenta la fatiga escolar.
— Se desarrollan de acuerdo con los criterios establecidos en la planificación del órgano de coordinación correspondiente.
— Se realizan en los períodos lectivos que establece la normativa vigente.
— Se adecúan al entorno geográfico, social y cultural.
— Son puestas en práctica de forma atractiva y no repetitiva.
— Se realizan agrupamientos flexibles de alumnos/as.
— ...

COORDINACIÓN DE LAS TAREAS PARA REALIZAR EN CASA

Estas tareas son demandadas por muchos padres, con la idea de intensificar el aprendizaje de sus hijos, y están permitidas a partir de sexto curso de E. G. B. Los profesores/as deben enfocarlas como medio de fijar aprendizajes y

de recuperar otros de forma inmediata. La falta de coordinación en la imposición de estas tareas puede crear verdaderos problemas al alumnado.

Indicadores de referencia:

- Tienen relación directa con el trabajo escolar realizado en el Centro.
- Sirven de complemento, ampliación, refuerzo o recuperación.
- Son motivadoras, atrayentes y adecuadas a la edad.
- Se coordina el encargo de tareas para realizar en casa.
- Se aplican los criterios acordados en el Claustro.
- Se revisa periódicamente el cumplimiento de los criterios.
- Se atienden las sugerencias de familias y alumnado.
- Se escuchan las reclamaciones de alumnos/as y padres/madres.
- Se resuelven las reclamaciones conflictivas.
- ...

DESARROLLO DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES

Estas actividades no deben improvisarse ni realizarse de forma ocasional, ya que entonces pierden todo su valor educativo. Se realizarán de modo organizado e integrado con el resto de actividades escolares.

Indicadores de referencia:

- Se desarrollan actividades extraescolares y complementarias (visitas, viajes, comedores, colonias de verano, actividades culturales, deportivas y recreativas, acciones asistenciales, colaboración con otros Centros e instituciones del entorno).
- Participan las familias y el profesorado en su desarrollo.
- Se asignan los recursos necesarios para su realización.
- Se designan responsables o coordinadores/as.
- Se realiza el seguimiento de su puesta en práctica.
- Son aprobadas previamente por el Consejo Escolar.
- El Consejo Escolar supervisa su desarrollo y lleva a cabo su seguimiento.
- ...

COORDINACIÓN DE LA METODOLOGÍA ADECUADA

Los métodos, procedimientos y formas de enseñanza constituyen los caminos que emplean los docentes para formar e instruir. La metodología coordinada de los/las diferentes profesores/as supone la vertebración del Centro en torno a un estilo docente, que da vida a un proyecto educativo.

Indicadores de referencia:

- Se coordina la aplicación de los diseños metodológicos realizados en cada área o asignatura.
- Se realizan comprobaciones periódicas sobre el cumplimiento de los diseños metodológicos.
- Se desarrolla una metodología activa y participativa.
- Se aplica una metodología no discriminatoria en función del sexo, potenciando la participación de niños y niñas en todo tipo de actividades y evitando la asignación de tareas diferenciadas o la utilización de materiales didácticos que determinen actividades discriminatorias.
- El Consejo Escolar conoce la metodología aplicada en el Centro.
- ...

UTILIZACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO Y FUNGIBLE

El material didáctico despierta el interés de los alumnos y alumnas y facilita la actividad docente-discente. Hoy no se concibe una enseñanza atractiva sin utilizar materiales idóneos.

Indicadores de referencia:

- Se adquiere el material con criterios económicos.
- Se rentabiliza el valor del material con los efectos que produce.
- Se controla su utilización de acuerdo con los fines para los que fue adquirido.
- Se controla su deterioro y los gastos innecesarios.
- Se aplican las normas de intercambio y utilización del material didáctico inventariable: lugares, tiempos, personas responsables, etc.
- Se conoce en todo momento la relación de material didáctico existente y las personas responsables del mismo.
- Se responsabiliza a directivos/as y profesores/as concretos/as en la utilización de ciertos materiales.
- El material fungible se distribuye con arreglo a las necesidades reales de los órganos de coordinación y de los profesores y profesoras.
- Se controla el material didáctico existente.
- Se anotan las necesidades de material para el próximo curso.
- Se controlan y anotan los desperfectos.
- ...

UTILIZACIÓN DE ESPACIOS Y EQUIPOS COMUNES

La existencia y conservación de espacios y equipos comunes, como la biblioteca, laboratorios, talleres, gimnasio, sala de usos múltiples, etc., ya constituyen en sí mismos indicadores de calidad. Pero es necesario que espacios y equipos sean utilizados de forma eficaz y eficiente.

Indicadores de referencia:

- — Los profesores y profesoras conocen el plan de utilización de espacios y equipos comunes.
- — Los/las responsables coordinan la aplicación del plan de utilización de espacios y equipos.
- — Se utilizan de hecho todos los espacios y equipos comunes a pleno rendimiento.
- — Se rentabiliza el valor de los equipos con los efectos que producen.
- — Se controlan los desperfectos y gastos innecesarios.
- — Se conocen las causas de los desperfectos.
- — Se confeccionan registros, catalogaciones, clasificaciones, etc., de materiales existentes.
- — Se controlan y anotan las necesidades.
- — ...

UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS DEL ENTORNO

Es necesario utilizar, en servicio de la educación del alumnado, todos los recursos externos, tanto físicos como sociales, dado que, de hecho, condicionan a los individuos e influyen en ellos.

Indicadores de referencia:

- — El profesorado conoce los posibles recursos del entorno que pueden ser utilizados por el Centro.
- — Se utilizan, de hecho, los recursos del entorno disponibles.
- — Cada órgano de coordinación didáctica realiza el diseño por áreas/materias sobre posible utilización de los recursos del entorno.
- — Se facilitan las salidas para la utilización de los recursos del entorno.
- — Se coordinan las salidas del Centro, en caso de que sean necesarias.
- — ...

PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN CONTINUA Y CALIFICACIÓN OBJETIVA

La evaluación de los procesos de aprendizaje es una actividad sistemática y continua, integrada totalmente en el proceso educativo y que facilita la máxima información sobre el mismo. La evaluación implica la emisión de juicios de

valor; por tanto, para evaluar es necesario poseer criterios claros y coordinados a nivel de Centro, lo que proporcionará una valoración objetiva del progreso del alumnado.

Indicadores de referencia:

- Todos los profesores y profesoras conocen los criterios que deben utilizar en la evaluación y/o calificación de sus alumnos y alumnas.
- Se coordina la aplicación de los criterios establecidos en el Centro sobre evaluación continua y calificación objetiva.
- Se informa al alumnado sobre los criterios con que va a ser evaluado y calificado.
- Se informa a los/las padres/madres sobre los criterios de evaluación y calificación adoptados en el Centro.
- Los instrumentos de evaluación son utilizados de acuerdo con el plan de evaluación.
- Los instrumentos que se utilizan son variados y adecuados a la materia y a los alumnos y alumnas.
- Se comprueba que la calificación de los alumnos y alumnas es objetiva (basada en los criterios de evaluación, calificación e instrumentos).
- Se celebran las sesiones de evaluación establecidas.
- Son atendidas las reclamaciones verbales.
- Se resuelven las reclamaciones escritas.
- ...

DESARROLLO DE ACTIVIDADES DE RECUPERACIÓN

Estas actividades son consecuencia de una calificación de insuficiente o de un rendimiento insatisfactorio. Deben referirse no sólo a contenidos conceptuales, sino también a los procedimentales y actitudinales.

Indicadores de referencia:

- Se coordina la aplicación de los criterios establecidos en el Centro sobre actividades de recuperación.
- Se facilitan los posibles agrupamientos flexibles de alumnos y alumnas para llevar a cabo la recuperación oportuna.
- Se facilitan los medios necesarios para la recuperación de los/las alumnos/as.
- Se comprueba que en las recuperaciones se aplican estrategias didácticas individuales y distintas de las habituales.
- ...

REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DE TUTORÍA

El/la tutor/a es el/la responsable del proceso educativo del alumnado y, por tanto, debe conocer la personalidad y los intereses de cada uno/a de sus alumnos/as tutorizados/as y el grado de integración en el grupo. Para ello, conocerá técnicas específicas de observación.

Indicadores de referencia:

- — Realiza el seguimiento sobre el cumplimiento de las obligaciones de tutoría de cada profesor/a.
- — Realiza las reuniones periódicas establecidas en los planes correspondientes.
- — Organiza y preside las sesiones de evaluación de su grupo (excepto en C. O. U.).
- — Cumplimenta la documentación administrativo-pedagógica del alumnado de su grupo.
- — Colabora con el Departamento de Orientación del Centro.
- — Recibe a las familias en la hora consignada al efecto.
- — ...

ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN (PERSONAL, ESCOLAR Y PROFESIONAL)

La orientación es entendida como un proceso de ayuda técnica y humana dirigido al individuo para que alcance autonomía personal y madurez social. En este sentido, la orientación debe encuadrarse en las funciones del tutor/a, aunque pueden existir orientadores/as específicos/as que colaboren en esta tarea.

Indicadores de referencia:

- — Funciona el Departamento de Orientación en el Centro.
- — Se coordinan los criterios y directrices sobre el desarrollo de la orientación en el Centro.
- — Existe un seguimiento sobre el cumplimiento de la orientación en cuanto a posibilidades educativas y profesionales posteriores.
- — Colaboran en esta tarea los servicios de apoyo del Centro.
- — Se promociona la participación de la Comunidad Educativa en la orientación profesional de los alumnos y de las alumnas.
- — ...

REGISTRO DE ASISTENCIA DE ALUMNOS/AS

Una función muy importante del tutor/a y del Centro es comprobar la asistencia de los/las alumnos/as y notificar las ausencias a las familias. Dada la importancia que posee, la presentamos en un apartado específico.

Indicadores de referencia:

- — Se lleva a cabo el registro de asistencia de los/las alumnos/as al Centro.
- — Se aplica algún sistema que garantice la notificación rápida a las familias, en caso de ausencia no justificada.

— Se comunica a las familias y al alumnado el alcance de las faltas de asistencia.

— Se resuelven las ausencias injustificadas de alumnos/as de acuerdo con las normas del Reglamento.

— ...

Relaciones del Centro con la comunidad

RELACIONES DEL CENTRO CON LAS FAMILIAS

La familia es el primero y principal agente educativo de la persona. La acción de la familia es reforzada y completada por la escuela. Por tanto, la colaboración familia-escuela se hace estrictamente necesaria.

Indicadores de referencia:

— Se comunica a las familias el plan de información elaborado en el Centro.

— Se coordina el cumplimiento del plan de información a las familias.

— Se realizan las reuniones en las fechas previstas.

— Se controla el cumplimiento de los profesores en sus horas de recepción a las familias.

— Cada tutor/a informa a las familias sobre la marcha académica de sus hijos/as, rendimiento y dificultades.

— Se anima a la participación de las familias en la vida del Centro.

— Participa activamente este sector en el Consejo Escolar.

— Participan las familias en actividades extraescolares y complementarias.

— ...

RELACIONES DEL CENTRO CON LAS ASOCIACIONES DE ALUMNOS Y PADRES

Éstas deben entenderse como órganos de información, colaboración y participación, así como de proyección recíproca de influencias entre el Centro y las familias del alumnado.

Indicadores de referencia:

— Se facilita la realización de las actividades de las APAS en los locales del Centro.

— Se estimula a los/las representantes de los/las padres/madres para que expresen sus preocupaciones educativas y sus opiniones sobre la marcha del Centro.

— Se facilita la progresiva integración de las asociaciones padres en el normal desarrollo de la vida escolar.

— Las APAS realizan actividades conjuntas con el Claustro.

— Participan en la elaboración o revisión del Reglamento del Centro.
— Las APAS organizan charlas, ciclos de conferencias, etc.
— ...

RELACIONES DEL CENTRO CON EL ENTORNO SOCIAL Y CULTURAL

El Centro es un subsistema dentro de un sistema más amplio, que posee características físicas, económicas, sociales y culturales propias. El Centro, por tanto, deberá conexionar con su entorno.

Indicadores de referencia:

— El Equipo Directivo aplica las directrices elaboradas por el Consejo Escolar sobre relaciones del Centro con las instituciones del entorno.
— El Centro se relaciona con los organismos públicos que llevan a cabo tareas de responsabilidad en materia educativa.
— Las actividades culturales del Centro son realizadas conjuntamente y financiadas por instituciones del entorno.
— Se permite la utilización del edificio para fines culturales y sociales del entorno.
— Se estudian de forma sistemática las características del medio que rodea al Centro.
— ...

Funcionamiento de la actividad económica y administrativa

ACTIVIDAD ECONÓMICA

La actividad económica constituye una parte importante de la gestión de los Centros, en la cual deben participar todos los sectores de la Comunidad Educativa.

Indicadores de referencia:

— El/la Director/a aprueba los gastos de acuerdo con el presupuesto general del Centro, y ordena los pagos.
— La Junta Económica conoce y aprueba los gastos realizados en el Centro.
— Se rinden cuentas a la Administración Educativa cuando ésta lo determina.
— Los componentes de la Junta Económica avalan con su firma el estado de ingresos y gastos de las cuentas permitidas por la legislación vigente.
— El Consejo Escolar aprueba y certifica los gastos realizados, la presentación de cuentas a la Administración y todos los aspectos que se consideren relacionados con los gastos del Centro.
— Los libros-registro de la actividad económica se hallan de acuerdo con la normativa vigente.
— ...

ADQUISICIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO Y EQUIPOS

Las previsiones de compra y la adquisición de material o de equipos se realiza a lo largo del curso escolar. Este aspecto posee gran importancia, por lo que deben participar todos los sectores afectados.

Indicadores de referencia:

- — Cada jefe/a de órgano de coordinación didáctica indica las necesidades de material didáctico y de equipos.
- — Se elabora un informe o relación de recursos materiales que el Centro posee y las necesidades que deberán cubrirse.
- — Estas necesidades son presentadas a la aprobación del Consejo Escolar.
- — Se prevé la funcionalidad y utilidad de los equipos o material que se adquirirán.
- — Se prevé la preparación adecuada de quien lo utilizará.
- — Se realiza el seguimiento sobre la utilización del material y equipos adquiridos.
- — Se realiza el seguimiento sobre la rentabilidad del material y equipos adquiridos.
- — El material y equipos responden a las expectativas depositadas en ellos.
- — ...

FUNCIONAMIENTO DEL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS

En los Centros grandes el funcionamiento de este personal es de vital importancia, pues repercute en toda la estructura; por ello, se hace necesario especificar claramente las funciones de cada persona dentro de la organización.

Indicadores de referencia:

- — Están especificadas claramente las funciones y las actividades que debe desarrollar el personal de administración y servicios, en consonancia con sus reglamentaciones y el Reglamento del Centro.
- — Se facilita el cumplimiento de las funciones y actividades de cada persona de administración y servicios.
- — El/la Secretario/a ejerce, por delegación del Director/a y bajo su autoridad, la jefatura del personal de administración y servicios del Centro.
- — Este sector participa activamente en el Consejo Escolar.
- — ...

FUNCIONAMIENTO DE LA ACTIVIDAD ADMINISTRATIVA

El buen funcionamiento de esta actividad depende de la claridad de las normas, del conocimiento de las mismas y del seguimiento y supervisión que se establezca.

Indicadores de referencia:

- Existen normas claras sobre cómo actuar los padres/madres, profesores/as y alumnos/as en los aspectos administrativos.
- Se facilitan los medios necesarios para cumplir las funciones administrativas.
- Los/las tutores/as cooperan con el/la Director/a y el/la Secretario/a, facilitando los datos que les son solicitados.
- El Consejo Escolar supervisa la actividad administrativa.
- Se encuentra al día toda la documentación administrativa.
- No se detectan quejas sobre esta actividad.
- El Consejo Escolar supervisa la actividad administrativa.
- ...

SISTEMA DE INVENTARIO DEL CENTRO

Merece un estudio específico este tema, por el aumento progresivo de material inventariable que existe en los Centros como consecuencia de inversiones progresivas en los mismos.

Indicadores de referencia:

- Está inventariado todo el material y equipos del Centro desde el comienzo del curso.
- El/la Secretario/a coordina la actualización de los inventarios, realizando las oportunas altas y bajas a lo largo del curso.
- El/la Secretario/a recibe el inventario actualizado y firmado por todos los/las coordinadores/as de dependencias, y actualiza todos los inventarios al finalizar el curso.
- Se realiza el seguimiento sobre las causas de las bajas en el inventario.
- El/la Director/a informa al Consejo Escolar sobre las altas y bajas existentes en el inventario.
- ...

Clima institucional

El clima institucional es el resultado de un conjunto de fuerzas que interactúan en los Centros, tanto como producto de la dinámica de sus miembros, como de las influencias del ambiente social y emotivo que los rodea. El clima y ambiente de la institución facilitan o perjudican decisivamente el funcionamiento de los Centros educativos.

CLIMA DEL PROFESORADO

El clima existente entre el profesorado depende, por una parte, de sus características personales y, por otra, de las características del grupo: número de miembros, antigüedad de la relación, grado de cohesión, estilo de dirección, objetivos que pretende, etc.

Indicadores de referencia:

- — Los directivos tienen confianza en el profesorado y éstos la tienen entre sí.
- — Los profesores y profesoras se sienten libres para comentar temas importantes relativos al Centro.
- — Existe una crítica constructiva y es captada de este modo por los directivos.
- — El comportamiento del profesorado es favorable a la consecución de los objetivos generales del Centro.
- — Los/las profesores/as se sienten identificados y responsables de lo que sucede en el Centro.
- — Existe simpatía y confianza mutua entre el profesorado.
- — Los/las profesores/as se sienten satisfechos de trabajar en su Centro.
- — Existe fluidez y afectividad para comunicar la información.
- — Hay canales de información claros, tanto en sentido descendente como ascendente.
- — El profesorado participa en la planificación y gestión del Centro, a través de los órganos unipersonales de gobierno.
- — El profesorado participa en las decisiones que afectan a su trabajo.
- — ...

CLIMA DEL ALUMNADO

El clima existente entre el alumnado depende, igualmente, de sus características personales y de las características sociales, económicas y culturales de las familias, así como de la relación didáctica e institucional que se establezca en el Centro.

Indicadores de referencia:

- — Existe confianza mutua entre alumnos y alumnas y el profesorado.
- — El alumnado se siente libre para comentar temas importantes relativos a la clase y al Centro.
- — Existe una crítica constructiva por parte de los alumnos y es captada de este modo por profesorado y directivos.
- — El comportamiento del alumnado es favorable al proceso formativo-instructivo.
- — Los alumnos y alumnas se sienten identificados con su trabajo y responsables del mismo.
- — El alumnado y sus familias se sienten satisfechos de pertenecer a ese Centro.
- — Existen canales de información claros, a través de los representantes de grupos, Junta de Delegados, representantes en el Consejo Escolar.
- — Los alumnos y alumnas se sienten suficientemente informados.
- — Los alumnos y alumnas participan en las decisiones que repercuten en la organización de sus estudios y actividades.

— Existe participación efectiva en el Consejo Escolar, en el Consejo de Disciplina, en la Junta de Delegados.

— ...

CLIMA DE TRABAJO EN EQUIPO

Tanto los órganos unipersonales de gobierno como los colegiados deben actuar como equipos que desarrollan actividades de común acuerdo. El equipo se define como un conjunto de individuos que se reúnen para llevar a cabo una actividad determinada. Para que un equipo pueda funcionar eficazmente es necesario:

a) Que tenga objetivos de actuación propios.

b) Que posea un mínimo esquema de estructura organizativa.

c) Que exista cohesión entre sus miembros.

d) Que esté compuesto por un número reducido de personas.

El clima de trabajo en equipo se alcanza practicando situaciones similares a las que deben existir en los equipos, hasta conseguir que las personas se mentalicen del estilo propio del trabajo en equipo.

Trabajo en equipo del profesorado

Indicadores de referencia:

— El Equipo Directivo funciona como un verdadero equipo de trabajo.

— El Equipo Directivo diseña posibles equipos de trabajo para que puedan integrarse los profesores y profesoras.

— Se facilitan los medios necesarios para que funcionen los equipos.

— Los profesores y profesoras participan en trabajos de equipo en el Consejo Escolar, en el Claustro, en los órganos de coordinación didáctica, etc.

— ...

Trabajo en equipo del alumnado

Indicadores de referencia:

— Los profesores y profesoras diseñan equipos de trabajo para que puedan integrarse los alumnos y alumnas.

— Se realizan ensayos sucesivos.

— Funcionan, de hecho, equipos de trabajo en el Centro.

— ...

CLIMA DE CONVIVENCIA

Un clima de convivencia adecuado implica que los conflictos puedan ser resueltos de forma pacífica. Para que esto suceda, es necesario, junto al conocimiento sobre derechos y deberes fundamentales, la formación basada en la adquisición de actitudes de tolerancia, comprensión, solidaridad y responsabilidad en el trabajo. Igualmente, es necesario que existan normas escritas y que se apliquen.

Indicadores de referencia:

- El profesorado, las familias y el alumnado participan en la elaboración y revisión de las normas de convivencia.
- Las normas de convivencia son conocidas perfectamente por todos los sectores de la Comunidad Educativa.
- El profesorado y las familias favorecen el buen clima de convivencia.
- Se aplican pequeñas sanciones, por faltas leves, que garantizan la convivencia.
- Se recoge información sobre conocimiento, aplicación y cumplimiento de las normas de convivencia.
- Se informa al Claustro y al Consejo Escolar sobre el cumplimiento de dichas normas.
- El Consejo Escolar resuelve los casos conflictivos de disciplina escolar.
- ...

Evaluación final

Sentido de la evaluación final

La evaluación final está fuertemente interrelacionada con los otros dos momentos evaluativos (inicial y procesual), constituyendo todos ellos un análisis de funcionamiento del Centro, realizado en tres momentos estratégicos.

Como se indica en el capítulo primero, la evaluación final pretende **interpretar, valorar y juzgar** los logros educativos plasmados en la Programación General, determinando si se han satisfecho las necesidades previstas, valorando los efectos positivos y los negativos y analizando las causas que, en bastantes casos, se pueden plasmar en propuestas.

De lo expuesto en la descripción de la evaluación inicial y procesual se deduce que la evaluación final no es un acto científico independiente ni aislado, ni tampoco (contraviniendo su nombre) finalizador de un proceso, ya que, como proceso continuo, trasciende a sí mismo, dependiendo del anterior y siendo eslabón del siguiente. En este sentido, se debe entender la evaluación final como un análisis del quehacer educativo, realizado al final del curso, que pretende, además de cuantificar y calificar lo realizado hasta ese momento, clasificar y jerarquizar la información obtenida para proyectar el siguiente curso escolar. Así, se puede afirmar que la evaluación final es parte de la evaluación inicial del proceso siguiente.

La afirmación de que la evaluación final consiste en la medición del grado de consecución de los objetivos propuestos, resulta confusa por lacónica. Además, consiste en analizar la actividad desarrollada, formulando juicios; estudiar la relación entre el éxito o fracaso con el proceso de realización y examinar los resultados desde distintos enfoques.

Para realizar la evaluación final pueden aplicarse **distintos procedimientos e instrumentos:** tests de rendimiento, cuestionarios, escalas de valoración, evaluaciones comparativas entre lo planificado y lo conseguido, usar evaluadores internos y externos, contrastar resultados de evaluación obtenidos con distintos instrumentos de medida o por distintos aplicadores, evaluar programas concretos y habilidades instrumentales específicas, realizar pequeñas investigaciones que confirmen o rechacen hipótesis, etc.

La evaluación final determina si la Programación General Anual debe modificarse o cambiarse radicalmente, o puede mantenerse con leves modificaciones. En todo caso, la evaluación y, en este caso, la final, trasciende a sí misma, al constituir un refuerzo psicológico para quienes la realizan —ejecutores y destinatarios—, que deja constancia de aciertos y errores, éxitos y fracasos y, en todo caso, esfuerzos continuos.

La pauta de evaluación final que esbozamos a continuación no pretende ser ni exhaustiva, ni completa, ni obligatoria. Dadas las diferencias notables de unos Centros a otros, que generan, además de diferencias cuantitativas, modelos organizativos diversos, no se puede presumir un modelo de evaluación final apto para cualquier tipo de Centro. Por ese motivo y por la limitación de espacio, ofrecemos pautas de evaluación final para que, seleccionadas, ordenadas y, en algún caso, complementadas por el Equipo Directivo, sirvan para facilitar la tarea de evaluar. Ni figuran todos los posibles componentes, ni se redactan todos los indicadores. Se sugieren los componentes que se estiman como más importantes en la vida de un Centro y los indicadores más comunes. Pero no hay que olvidar las especiales características de cada Centro: cuantitativas, cualitativas y organizativas, que pueden aconsejar la selección de componentes e indicadores distintos.

Sí queremos matizar que, por tratarse de una evaluación final, hemos destacado el componente "resultados", por entender que se trata de un factor muy significativo. Pero hay que ser conscientes de que la evaluación de un Centro no puede reducirse a este solo aspecto.

Objetivos de la evaluación final

La evaluación final adquiere sentido si ha sido precedida por una fase de programación (sin ella sería difícil precisar qué se va a evaluar) y por acciones de evaluación inicial y procesual. Por eso, muchos de los objetivos son comunes en los tres momentos de la evaluación.

Aunque la evaluación del sistema educativo es competencia y obligación de la Administración Educativa, la evaluación de los procesos educativos lo es, en primera instancia, del profesorado y del alumnado como agentes de esos procesos.

Además de los objetivos propios de la evaluación en general, la final persigue los siguientes objetivos específicos:

a) Cuantificar y analizar los resultados obtenidos a lo largo de un curso escolar.

b) Diagnosticar las causas del éxito y fracaso escolar.

c) Formular propuestas de corrección y mejora.

d) Informar de los resultados obtenidos, del diagnóstico y de las propuestas a la Comunidad Educativa, formulando dicha información como refuerzo positivo.

e) Relacionar y retroalimentar los procesos de programación y evaluación siguientes, conexionando la evaluación final con la PGA siguiente y con la siguiente evaluación inicial.

Componentes e indicadores de la evaluación final

Como ya hemos explicado en el epígrafe referido al sentido de la evaluación final el carácter no exhaustivo y sí meramente de oferta de los componentes seleccionados, nos limitamos a enumerar a continuación el listado de componentes que luego describiremos y precisaremos por medio de indicadores: resultados, características del entorno, elementos materiales y recursos, elementos personales, organización del Centro, funcionamiento del Centro, clima institucional y grado de satisfacción.

Resultados

Al analizar este componente se ha de huir del reduccionismo académico que limita el campo significativo de dicho término a las calificaciones obtenidas por el alumnado. Más bien se ha de entender por resultados, los obtenidos en el Centro como Comunidad Educativa, que supera el concepto "alumno". Hay que tener en cuenta los resultados de índole académica y cuantos otros se producen en el Centro Educativo: de actitudes, hábitos, motivaciones, etc.

RESULTADOS ACADÉMICOS

Indicadores de referencia:

— Porcentaje de aprobados y suspensos por cursos, ciclos, niveles, áreas o asignaturas.

— Porcentajes cualitativos: aprobados, notables, sobresalientes, por grupos, áreas, asignaturas, etc.

— Porcentaje de títulos y certificados al final de ciclos y niveles.

— Porcentaje de promociones y repeticiones.

— Cuantías y porcentajes de recuperaciones parciales y totales.

— Resultados, cuantías y porcentajes en evaluaciones externas (selectividad y otras, si las hay) y comparación con resultados de la evaluación interna.

— Resultados en programas específicos: integración, experimentación, recuperación, otros.

— Resultados en objetivos generales del Centro.

— Otros resultados.

— ...

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Indicadores de referencia:

— Interpretación de los resultados con referencia a la programación general, a la evaluación inicial y a la evaluación procesual.
— Comparación de los resultados con los de curso/s anterior/es.
— Comparación de los resultados con los de evaluaciones externas y semiexternas (selectividad y otras).
— Comparación de los resultados con los de otros Centros del entorno o similares.
— Resultados académicos y muestreo socio-cultural.
— Análisis de los resultados referidos a técnicas instrumentales (lectura, escritura, cálculo, dominio del lenguaje oral).
— Relaciones entre resultados y técnicas de estudio.
— Relación entre resultados y tiempo escolar real de aprendizaje.
— Otros análisis.
— ...

SEGUIMIENTO DEL ÉXITO DE EX-ALUMNOS/AS

Referido a resultados, puede completarse el análisis con el seguimiento de los resultados de los alumnos y alumnas del Centro (obtenidos mediante muestreo, encuestas, cuestionarios, etc.) en los siguientes ciclos o niveles educativos, superiores a los que imparte o escolariza en Centro. Aun siendo difícil y laborioso este estudio, y complicada su sistematización, merece la pena por el enriquecimiento que supone al aportar datos que amplían perspectivas y fiabilidad (permanencia de conocimientos, éxito de técnicas de base, objetivos a largo plazo).

Indicadores de referencia:

— Resultados obtenidos por ex-alumnos/as.
— Dificultades de adaptación a otros Centros y niveles.
— Porcentajes de éxitos académicos.
— Porcentajes y resultados profesionales (por niveles académicos, profesionales).
— Grado de satisfacción respecto a la preparación recibida en el Centro.
— ...

CONCLUSIONES SOBRE LOS RESULTADOS

El análisis de resultados efectuado en la evaluación final, para ser completo debe concluir en dictámenes, propuestas, enumeración de causas, emisión de soluciones, etc. Si cualquier conclusión emitida en la evaluación final

debe ser tenida en cuenta en la programación del proceso o curso siguiente, las referidas a resultados, por la importancia de este componente, son imprescindibles para formular una programación consecuente (VIDORRETA, 1989).

Las conclusiones girarán en torno a:

— Enumeración de causas del éxito obtenido.
— Formulación de factores y causas del fracaso escolar detectado.
— Propuestas para mejorar el éxito escolar.
— Propuestas para disminuir o eliminar el fracaso escolar observado.
— Sugerencias de afianzamiento de las técnicas de estudio.
— Propuestas para intensificar el tratamiento y consecución de las técnicas instrumentales.
— Cómo lograr las competencias educativas básicas.
— Diagnóstico, evaluación y retroacción referidos a objetivos claramente definidos.
— ...

Incidencia en el entorno

Este y cualquier otro componente (no repetimos componentes que, por figurar en la evaluación procesual, pueden ser utilizados en la final y su repetición podría resultar, cuanto menos, molesta) debe ser analizado en la evaluación final, interpretándolo como **balance** (cuenta demostrativa del estado de la situación). Una vez examinados los indicadores del apartado, se realizarán las propuestas oportunas con objeto de mejorar, curso a curso, los resultados obtenidos con respecto a él.

Indicadores de referencia:

— Grado de utilización de los recursos del entorno.
— Adecuación del uso a los objetivos y a la metodología de cada área o asignatura.
— Conexión-relación del Centro con el entorno: participación, relación, intercambio, usos, aprovechamiento, etc.
— Actividades extraescolares planificadas y realizadas.
— Adecuación de contenidos y metodología de tales actividades con las asignaturas o áreas correspondientes.
— Calidad de las actividades extraescolares.
— ...

Elementos materiales. Recursos

Aunque los *"recursos invertidos en una institución escolar ejercen mucha menor influencia que los procesos psicosociales, la calidad de las interacciones y la índole de las normas que caracterizan las relaciones institucionales*

entre los profesores, entre los alumnos y unos con otros" (RIVAS, 1986), es menester analizar y realizar un balance del uso y aprovechamiento de los materiales y recursos existentes en el Centro.

Se pueden usar, para analizar este componente, los indicadores expuestos en la evaluación procesual (apartados: utilización del material didáctico y fungible, de espacios y equipos comunes y de los recursos del entorno), aunque dándoles un enfoque referido a su grado de utilización final, como corresponde al momento evaluativo en que ahora estamos.

A lo allí señalado se podría añadir, para facilitar el análisis:

Indicadores de referencia:

— Grado de utilización del material didáctico y fungible.

— Grado de utilización de espacios y equipos comunes.

— Defectos detectados en la utilización de materiales, espacios y equipos.

— ...

Elementos personales

De lo dicho en la descripción del componente anterior se deduce la importancia de este epígrafe, sustancial en el funcionamiento y resultados de un Centro Escolar.

Por tratarse de una evaluación final, los elementos personales del Centro se pueden analizar no tanto en cuanto a su funcionamiento "in itinere" (eso ya se realizó en la evaluación procesual), sino en cuanto a sus resultados (balance), poniendo especial interés en concretar causas, factores y hechos de aspectos positivos y/o negativos y, sobre todo, propuestas de mejora.

Puede emplearse para este análisis el siguiente **esquema evaluador:**

a) Funcionamiento: muy bien, bien, regular, mal.

b) Causas, hechos, factores.

c) Propuestas, soluciones, correcciones.

Entre los **subcomponentes** que se pueden analizar figuran, tal como se explicitan en la evaluación procesual:

a) El Consejo Escolar.

b) El Claustro de Profesores.

c) El Equipo Directivo.

d) Los órganos de coordinación didáctica: seminarios, departamentos, equipos docentes, comisiones técnicas, grupos especializados...

e) El personal docente.

f) El personal no docente.

g) La Asociación de Padres de Alumnos.

Los descriptores, rasgos o indicadores que se consideren necesarios para el análisis de los subcomponentes expuestos, pueden tomarse de los señalados en la evaluación procesual, con el enfoque de momento final que esta evaluación precisa.

Organización del Centro

Los aspectos organizativos previos y en proceso fueron ya analizados en la evaluación inicial y procesual. Parece oportuno, en este momento de la evaluación, efectuar un análisis final de los resultados obtenidos en este importante componente de la vida del Centro.

Sugerimos que tal análisis final se concrete en cuantificaciones y cualificaciones de resultados, seguidos éstos de pormenorizaciones en forma de causas, aspectos, factores, y de sugerencias y propuestas.

En el análisis de éste y otros componentes se han de procurar enfoques positivos (pedagogía del optimismo), que, sin abandonar la imparcialidad, procuren detectar lo positivo y sugerir ideas de mejorarlo, más que deleitarse en el fracaso, recalcándolo.

Puede, por tanto, usarse en este componente el esquema evaluador que sugerimos en el anterior, encontrando indicadores, si se necesitan, en los apartados de evaluación inicial y procesual.

Subcomponentes de la organización del Centro:

a) Esquema organizativo, organigrama.

b) Tipo de organización.

c) Participación en la organización por parte de las personas afectadas.

d) Adscripción del profesorado.

e) Horario de alumnos y profesores.

f) Perfeccionamiento del profesorado.

g) Perfeccionamiento del Equipo Directivo.

h) Presupuesto.

i) Reglamento de Régimen Interior.

j) Otros aspectos organizativos.

Funcionamiento del Centro

En este componente se trata de analizar específicamente el **funcionamiento** de los elementos personales, organizativos y materiales que, por su importancia, se considera que inciden muy directamente en el funcionamiento general del Centro y en sus resultados.

No debe extrañar que determinados subcomponentes (el Claustro, por ejemplo) aparezcan de nuevo, ya que el análisis que en este caso se va a realizar es distinto.

Puede usarse como **esquema de evaluación** el siguiente:

a) Funcionamiento adecuado o inadecuado; muy bueno, bueno, regular o malo; suficiente o insuficiente; satisfactorio o insatisfactorio.

b) Causas, hechos o factores de disfunciones en el funcionamiento.

c) Propuestas de solución o mejora.

Sugerimos el análisis de los siguientes subcomponentes en el funcionamiento del Centro:

Organos de gobierno y coordinación

— Consejo Escolar.

— Claustro de Profesores.

— Equipo Directivo.

— Departamentos, seminarios o equipos docentes.

— Tutorías.

Proceso instructivo

Se enumeran aquí las fases más importantes del proceso instructivo para que, en cada una de ellas, se analice la **existencia o no**, el grado de **adecuación,** de los **desajustes,** en su caso, y las **propuestas** de mejoramiento.

— Funcionamiento de órganos de coordinación didáctica.

— Objetivos generales de Centro, ciclo, curso, área, asignatura.

— Selección de contenidos.

— Secuenciación de contenidos.

— Criterios de evaluación final.

— Supuestos metodológicos.

— Organización espacio-temporal.

— Materiales y recursos.

— Sistema de recuperación.

— Actividades complementarias.

— Actividades extraescolares.

Relaciones con la comunidad

Se puede analizar la **cantidad**, la **calidad**, la **adecuación** y la rentabilidad obtenida, además de las estrategias adecuadas para ampliar y mejorar dichas relaciones.

— Con las familias.

— Con la/s APA.

— Con el entorno social y cultural.

— Con los servicios y actividades municipales.

Funcionamiento de otros servicios y elementos

En este apartado se pueden incluir aspectos y elementos específicos del Centro. Por ejemplo:

— Comedor y transporte escolar.

— Programas especiales (proyectos de investigación, integración, educación compensatoria...).

— Organizaciones específicas (Escuela de padres/madres, Asociación de antiguos/as alumnos/as).

— Otros.

Actividad económica y administrativa

La actividad económica y administrativa de un Centro docente, por la envergadura cada vez mayor de los Centros escolares y su progresiva autonomía económica, entre otros factores, se complica y adquiere cada vez más importancia. Por eso la incluimos como componente en la evaluación final.

Ya analizada en la evaluación procesual, sugerimos que en este momento evaluativo, vistos los resultados obtenidos en el análisis citado, se califique su **planificación** y **ejecución** y se formulen **propuestas** correctoras, en su caso, o perfeccionadoras.

— Gestión económica.

— Gestión administrativa (secretaría, burocracia).

— Servicios administrativos.

— Personal y servicios.

— Documentación escolar.

— Otros.

Clima institucional

Entendemos por clima escolar *"el contexto social cargado de educatividad por la intervención intencional y previa del educador (personal o institucional) que favorece o facilita (eficacia y eficiencia) la actividad educativa"*. Los estudios sobre factores de eficacia de un Centro docente parecen haber aislado algunos como "clima escolar ordenado", "notoria participación del profesorado en las decisiones de índole didáctica y en las que afectan a su propio perfeccionamiento profesional", "autodisciplina compartida", etc., especialmente significativos.

Existen subcomponentes que siempre están presentes en el análisis del clima institucional y que, sin ánimo excluyente, vamos a enumerar para que puedan ser analizados, indicando su presencia o ausencia, **grado de consecución**, causas o factores que impiden su mayor presencia y sugerencias y **propuestas** de mejora.

— Confianza entre los distintos miembros de la Comunidad Escolar.

— Actitudes.

— Información: suficiencia, calidad.

— Trabajo en equipo.

— Convivencia y disciplina: suficiencia, cumplimiento, calidad.

— Estética, salud e higiene.

— Otros.

Grado de satisfacción

La satisfacción proviene, casi siempre, de un objetivo logrado, de un deber cumplido o de un trabajo bien realizado, en un ambiente agradable. Un Centro educativo, como otros Centros o empresas de diversa índole, también posee un determinado grado de satisfacción entre sus miembros. Grado de satisfacción que, en el caso que nos ocupa, puede estar relacionado con diversos **factores**: altas expectativas respecto del logro de los alumnos, del profesorado con respecto a sí mismo y de la propia institución escolar; seguimiento continuo de los avances; participación en las decisiones; información; activa implicación del alumnado, del profesorado y familiar en las tareas educativas; que los miembros de la Comunidad Escolar experimenten una notoria proporción de éxitos; ambiente escolar ordenado; liderazgo eficaz, etc.

Más que determinar el grado de satisfacción, en este componente es importante determinar los **factores** positivos y negativos, y las **medidas** y **propuestas** para mejorarlo.

El grado de satisfacción puede ser analizado y valorado:

— En/Por el Consejo Escolar.

— En/Por el Equipo Directivo.

— En/Por el Claustro de Profesores.

— En/Por el alumnado.

— En/Por las familias.

— Otros.

La evaluación final y la Memoria Administrativa del Centro

Los resultados de la evaluación final del Centro Educativo son parte esencial de la **Memoria Administrativa,** la cual, como instrumento técnico, supone el punto de partida para la programación siguiente (evaluación inicial, retroalimentación).

La Memoria Administrativa (y en ella los objetivos evaluados parcial o totalmente negativos y los objetivos alcanzados pero mejorables) constituye el punto de arranque o documento base para la ejecución de la **Programación General Anual.**

Para que dicha contribución sea posible y, además, facilitadora, la Memoria deberá contener **dictámenes concretos** y propuestas parciales claras.

Bibliografía

Bibliografía comentada

En el desarrollo del contenido de la unidad temática se han citado, en cada apartado, las referencias bibliográficas consideradas necesarias para consultar. A continuación aparecen las obras cuya consulta creemos importante para la consolidación o complementación de lo expuesto.

COHEN, L., y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.

Como obra básica de referencia por lo que se refiere a métodos de investigación educativa, muchos de ellos aplicados directamente a evaluación, ésta resulta completa y actualizada. Realiza un tratamiento amplio, por ejemplo, de la investigación histórica, encuestas, estudios de casos, investigación correlacional, investigación "Ex-post-facto", experimentos, quasi-experimentos, informes, entrevistas, triangulación, etc., por citar algunas. Es un buen complemento de formación y consulta para todo profesional de la educación y, específicamente, del campo de la evaluación.

COOK, T. D., y REICHARDT, CH. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.

El tradicional enfrentamiento entre los métodos cuantitativos y cualitativos de evaluación educativa es analizado profundamente en la introducción y los dos primeros capítulos de la obra. A continuación, y como intento de aproximación de ambos enfoques, se presentan experiencias llevadas a cabo con procedimientos derivados de las dos tendencias.

LÓPEZ, J. A., y DARDER, P. (1985): *QUAFE-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona, Onda.

Como indica su título, esta obra consiste en un cuestionario dirigido al profesorado de los Centros escolares, con objeto de facilitarles la reflexión sobre el funcionamiento de los mismos y, consecuentemente, la elaboración de estrategias para mejorarlo. Sus componentes van integrados en dos grandes apartados: proyecto educativo del Centro, el primero, y estructura y funcionamiento del Centro, el segundo. En cada uno de ellos se describen cinco posibles situaciones, de las cuales cada profesor elegirá la que considere más parecida a la de su propio Centro. El procedimiento de utilización y obtención de resultados aparecen perfectamente descritos para su aplicación.

MARTÍNEZ ARAGÓN, L., y PÉREZ JUSTE, R. (1989): *Evaluación de Centros y calidad educativa*. Madrid, Cincel.

El texto consta de dos partes bien diferenciadas. En la primera se recorren temas generales relativos a evaluación de Centros (concepción, problemática, metodología, variables, instrumentos), y en la segunda se presenta un modelo de auditoría aplicado a la evaluación externa de Centros educativos. El modelo citado se expone, pormenorizadamente, en su totalidad, por lo que con el contenido de la obra es posible ponerlo en práctica. Aunque está pensado para evaluación externa, muchas de sus propuestas y orientaciones son válidas y posibles para realizar por parte del Equipo Directivo del Centro evaluado.

STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Barcelona, Paidós-M. E. C.

Constituye una obra básica de referencia, útil tanto para adentrarse en el campo de la evaluación como en los exhaustivos estudios de modelos evaluativos que presenta. Tyler, Suchman, Cronbach, Stake o Scriven son algunos autores de los trabajos analizados. Cada tema plantea unos objetivos, desarrolla el contenido correspondiente y finaliza con un test de conocimientos sobre la unidad, propuesta de ejercicios prácticos y referencias bibliográficas.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro.* Barcelona, Paidós-M. E. C.

La etnografía aplicada a la evaluación del Centro Educativo es el tema central de esta obra. Resulta interesante porque, además de describir suficientemente los elementos teóricos de la etnografía como técnica de evaluación cualitativa, trata de su implantación práctica en el Centro y hace reflexionar acerca de sus problemas y virtualidades.

Referencias bibliográficas

Cronbach, L. J. (1963): "Course improvement through evaluation", *Teachers College Records*, 64.

Isaacs, D. (1977): *Cómo evaluar los Centros educativos*. Pamplona, EUNSA.

Ministerio De Educación Y Ciencia (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, M. E. C.

Oroden, A. de la (1988): "Calidad de los Centros educativos, asunto para un Congreso", *Bordón*, vol. 40 (2).

Rivas, M. (1986): "Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica". *Bordón*, número 264, septiembre-octubre.

Scriven, M. (1967): "The methodology of evaluation", en *Stake, R. E.* (Ed.): *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, n.° 1, Chicago, Rand McNally.

Tyler, R. W. (1950): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press.

Vidorreta, C. (1989): *Memoria anual del Centro*. Madrid, Escuela Española.

Actividades

Actividades de aplicación

1. ¿Ha realizado o participado alguna vez en la evaluación global o parcial de un Centro? En caso afirmativo, describa las características del estudio en cuanto a su ámbito, finalidad, funciones, procedimientos etc. y exponga sus resultados. Discuta asimismo las deficiencias que, a su juicio, presentaba el estudio. Complete con nuestros indicadores el cuadro que figura en la página 32. Justifique la relevancia de los mismos.

2. En caso de que responda negativamente la pregunta anterior, ¿cuáles de entre las actividades que realiza el Equipo Directivo, se identifica más con el concepto de evaluación de Centros que se ha expuesto en las páginas anteriores? Justifique la respuesta.

3. Identifique el tipo de evaluación más apropiado para las siguientes situaciones y justifique sus respuestas:

	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
a) Se estudia la posibilidad de cambiar los textos de un nivel o materia determinada. b) Se pretende mejorar la gestión administrativa del Centro. c) Hay que decidir si un profesor debe continuar como tutor de un grupo de alumnos. d) Se quiere reestructurar la organización y funcionamiento de los seminarios. e) Se desea saber si conviene continuar el próximo curso con el Programa Atenea. f) Se pretende conocer los efectos que ha producido en la vida del Centro su incorporación al plan de integración. g) Se quiere reforzar el sistema de apoyo y recuperación		

4. El Centro "X" reúne, entre otras, las siguientes características:

   — Está enclavado en zona urbana de nivel socioeconómico medio-bajo.

   — Profesorado relativamente estable.

   — Ratio profesor/alumno por debajo del promedio nacional.

   — Escasa demanda de puestos escolares.

   — Resultados académicos por debajo del promedio nacional.

   — Escasa conflictividad escolar.

   A la vista de la descripción anterior y si fuera Director/a del mismo ¿propondría al Consejo Escolar la realización de un estudio de evaluación? ¿Cómo justificaría dicha propuesta? ¿Cuál debería ser la finalidad, función y ámbito de dicho estudio? Razone sus respuestas.

5. Describa en el cuadro siguiente las características más sobresalientes de su Centro:

CONTEXTO	
INPUT	
PROCESO	
PRODUCTO	

   A la vista de la descripción anterior, ¿cuál o cuáles de aquellos aspectos requieren a su juicio de una evaluación más minuciosa y urgente? Prepare un plan de evaluación adecuado; puede tomar en consideración, si lo desea, la relación de componentes ofrecida en la fase de planificación de los estudios de evaluación (página 37).

6. **Supuesto:** Algunos indicios y una intervención singular en un Claustro del pasado curso, han apuntado el término "desidia" como calificación de la actitud de los alumnos hacia el Centro. El/la Director/a quiere facilitar a los órganos colegiados una información rigurosa al respecto, para valorar esta supuesta actitud y prevenirla, si ello es posible.

   Puede promover las siguientes actuaciones:

   a) Solicitar a la Jefatura de Estudios un informe sobre el número de alumnos y alumnas que han abandonado sus estudios a lo largo del curso anterior, de los que no han vuelto a formalizar matrícula en éste, de la visión que los/las tutores/as le han dado al respecto en el proceso de elaboración de la memoria final o, en su defecto, de lo que le puedan decir en una reunión "ad hoc", del porcentaje de faltas de asistencia de dudosa o imposible justificación y de los eventuales conflictos disciplinarios (tanto de los que han trascendido al Consejo Escolar como de los que se han quedado en la tutoría: retrasos, "olvido" de material escolar, actitudes despreciativas, etc.).

b) Pedir a la Secretaría una relación de los materiales o mobiliario que han sufrido, en el curso anterior, un deterioro intencionado no atribuible a su uso ordinario, e información (que puede, a su vez, recabar del personal auxiliar) de daños en instalaciones achacables a gamberradas o intención de destrozo en el Centro.

c) Incorporar, en una encuesta inicial al alumnado, items que permitan valorar su grado de satisfacción con el proceso educativo en el Centro, con el trato del profesorado..., y sopesar adecuadamente la confianza en el éxito de sus estudios.

d) Recopilar los datos existentes en el Centro sobre participación en procesos de elección de representantes de alumnos, asociaciones de alumnos, etc., que sirvan de indicadores de su voluntad de intervención en la vida de la institución.

e) Relativizando su rigor, puede contrastarse todo lo anterior con una discreta y detallada observación de cómo llegan los alumnos y alumnas al Centro y realizan su primera entrada de la mañana (sin dejarse llevar de pintoresquismos aislados).

f) Elaborar una síntesis de toda esta información y facilitarla al Claustro y al Consejo Escolar para determinar las posibles causas y resolverlas, si ello es posible, con actuaciones adecuadas incluidas en la Programación General.

¿Son correctas las actuaciones propuestas? Efectúe una propuesta alternativa de actuación para resolver la situación planteada.

7. **Supuesto:** La Memoria final del curso anterior ha puesto de manifiesto considerables discordancias en las calificaciones entre distintos/as profesores/as de un mismo grupo y, a su vez, incomprensibles divergencias entre los que imparten la misma materia en el mismo nivel. Nadie ha recogido el guante de una discreta pregunta, en este sentido, de un miembro de la APA en el último Consejo Escolar. No obstante, la Jefa de Estudios convence al Equipo Directivo de la necesidad de analizar esta situación para encararla en el próximo Plan.

   Actuaciones posibles (entre otras):

   a) El Secretario y la Jefa de Estudios se encargan de la recogida y revisión de las actas de los Equipos Docentes, procediendo a anotar las ocasiones en que éstos se han planteado el análisis de resultados, la revisión de los criterios de calificación, la aplicación de los criterios generales de evaluación acordados por el Claustro, la discusión sobre los niveles mínimos por evaluación, el diseño de pruebas y la concreción de los procedimientos de evaluación de las actitudes y conductas. Elaboran una síntesis crítica, sin referencias personales, que revisará todo el equipo en una breve reunión.

   b) Asistida por dos profesoras de buena aceptación por el conjunto del Claustro a las que ha querido implicar, la Jefa de Estudios revisa toda la documentación del curso anterior sobre sesiones de evaluación, comentarios de los tutores y tutoras en ellas e informes finales de tutoría. Elaboran una síntesis y proponen un sencillo contraste con el informe anterior.

   c) La Directora solicita al Equipo de Inspección de su demarcación, información sobre resultados académicos de Centros del mismo nivel en la comarca y en la provincia, y sobre eventuales discordancias similares. El inspector con el que habla, promete entregar esos datos estadísticos en una próxima visita, a lo largo de la semana siguiente, pero sin referencias nominales de los Centros.

d) La Directora convoca, con doce días de antelación, una sesión de Claustro para análisis de resultados académicos y propuestas de actuación general para el curso siguiente. Paralelamente, la Jefa de Estudios ha convocado a los/las responsables de los Equipos Docentes a una reunión de una hora, en la que les expone los tres informes, proponiéndoles el tratamiento del tema en sus respectivos ámbitos para enriquecer las aportaciones al Claustro. Con su habitual sensatez, consigue orientar la consulta en términos constructivos.

e) Revisando la guía de evaluación inicial que antecede y el *QUAFE-80*, para preparar el Claustro, la Directora decide elaborar un breve cuestionario dirigido al profesorado sobre su visión de las relaciones personales en el Centro (superficialidad, distensión, cordialidad, conciencia de equipo), sobre el funcionamiento de los canales de información y comunicación, sobre el grado de coordinación del profesorado y sobre la participación en la toma de decisiones en el Centro. Tres profesores se ofrecen voluntarios para procesar la encuesta.

f) Este diagnóstico se tendrá en cuenta para la elaboración de las programaciones.

¿Son correctas las actuaciones propuestas? Efectúe una propuesta alternativa de actuación para resolver la situación planteada.

8. **Supuesto:** Un problema familiar grave hunde al Jefe de Estudios en una situación depresiva que implica su baja por varios meses. Presenta la renuncia a la Directora y la situación se plantea complicada para el curso. Han vuelto a aflorar situaciones de tensión de profesores que critican la labor directiva, el adelanto del comienzo del curso y la no tramitación de una propuesta de horario de jornada continuada. La Directora reflexiona sobre la eficacia de su Equipo Directivo, sobre la propuesta de nuevo cargo y sobre la posibilidad de presentar, a su vez, la dimisión.

Podría:

a) Pararse a analizar fríamente el efecto de la gestión directiva en los últimos meses. Del plan directivo inicial, mayoritariamente respaldado, ¿qué proyectos se han caído? El Plan del Centro del curso anterior, ¿formulaba objetivos claros, compartidos, alcanzables y adaptados al contexto? ¿Se ha controlado y evaluado periódicamente su aplicación? ¿Ha existido buena comunicación en los órganos colegiados y con los Equipos Docentes? ¿Se ha procurado estimular la participación en la toma de decisiones? ¿Se han distribuido equitativamente las influencias (y los recursos)? ¿Se ha procurado motivar al personal y a la Comunidad Educativa hacia la innovación y mejora del Centro? ¿Se ha garantizado sistemáticamente el cumplimiento de la normativa vigente y de los acuerdos de los órganos colegiados?

Si la respuesta a estas siete últimas preguntas (pueden ser otras similares, pero igual de sintomáticas de la "buena salud" de la organización) es afirmativa debe desecharse la idea de dimisión y actuar en consecuencia.

b) Si alguna de las respuestas a este cuestionario (u otro similar) no fuera positiva, se deberá desmenuzar más su contenido, para redefinir el plan directivo y la Programación General, pero, fundamentalmente, las actitudes y las relaciones.

c) Reunirse con los restantes cargos directivos y proceder, si se estima oportuno, a las consultas que puedan reforzar el respaldo a la sustituta o sustituto del anterior Jefe de Estudios.

d) Canalizar la discrepancia hacia el primer Consejo Escolar, para que allí se informe adecuadamente sobre los límites legales y la pertinencia de la propuesta no tramitada.

¿Son correctas las actuaciones propuestas? Efectúe una propuesta alternativa de actuación para resolver la situación planteada.

9. **Supuesto:** El Director desea valorar objetivamente el funcionamiento de un órgano de coordinación didáctica: seminario, departamento, etc.

   Puede realizar las siguientes actuaciones:

   a) Recibir información del Jefe de Estudios sobre el cumplimiento de la Programación General aprobada a principios de curso y el cumplimiento de las funciones que tiene encomendadas el Jefe del órgano de coordinación: tomar la iniciativa de convocar a los miembros en las fechas prefijadas en la Programación y coordinar el desarrollo de los objetivos y actividades previstas.

   b) Entrevistarse con el jefes del órgano de coordinación didáctica, para corroborar y contrastar la información recibida del Jefe de Estudios.

   c) Examinar la documentación: plan de cada órgano y actas levantadas, programaciones realizadas, otros documentos elaborados.

   d) Realizar una primera valoración sobre todo lo realizado: cumplimiento de objetivos previstos, de calendario de reuniones, de acuerdos tomados; enfoque general del trabajo, valorado con criterios de coherencia, adecuación, realismo e innovación.

   e) Asistir a la siguiente reunión del órgano de coordinación y comprobar las valoraciones.

   f) Confirmar y contrastar lo averiguado en determinados profesores y aulas concretas.

   g) Informar al Claustro y al Consejo Escolar sobre el cumplimiento o incumplimiento del órgano de coordinación, dentro de lo previsto en la Programación General Anual del Centro y buscar estrategias de mejora.

   ¿Considera correctas las actuaciones que se proponen? Efectúe una propuesta alternativa para alcanzar el objetivo de evaluación previsto.

10. **Supuesto:** El director desea valorar si se garantiza la realización de actividades extraescolares y complementarias con la participación de todos los sectores de la Comunidad Educativa.

    Actuaciones:

    a) Comprobar si cada órgano de coordinación didáctica ha elaborado un repertorio de posibles actividades extraescolares y complementarias: visitas, viajes, comedores, colonias de verano, actividades culturales, deportivas y recreativas, acciones asistenciales, colaboración con otros Centros y con instituciones del entorno.

    b) Comprobar que cada jefe/a (de seminario, departamento, etc.) ha expuesto en el Claustro la propuesta de su grupo y ha podido debatirse el tema.

    c) Solicitar a las APAS propuestas sobre realización de estas actividades y posible colaboración de las familias.

    d) Proponer al Consejo Escolar que se marquen criterios sobre organización y desarrollo de este tipo de actividades, a la vista de las propuestas presentadas por el Director, por el Claustro y por las APAS.

e) Elaborar, por parte del Equipo Directivo, la programación general de estas actividades, asignando recursos y designando responsables del desarrollo.

f) Realizar el seguimiento (por parte del Director) de este tipo de actividades, a través de los/las responsables de cada una de ellas.

g) Informar al Consejo Escolar trimestralmente sobre el desarrollo de las actividades extraescolares y complementarias.

¿Considera correctas las actuaciones que se proponen? Efectúe una propuesta alternativa para alcanzar el objetivo de evaluación previsto.

11. **Supuesto:** El Director desea conocer y valorar el sistema de evaluación y calificación de algunos profesores.

Puede realizar las siguientes acciones:

a) Conocer previamente los criterios sobre evaluación continua, calificación y recuperación fijados por el Claustro, y comprobar que están de acuerdo con la normativa vigente.

b) Conocer el plan de evaluación continua elaborado por el órgano de coordinación didáctica en el cual se incluyan: criterios, instrumentos, temporalización, sesiones de evaluación y de recuperación, etc.

c) Preguntar al Jefe de Estudios, que debe velar por el cumplimiento de los criterios fijados para evaluación y calificación.

d) Entrevistarse con los profesores para que expliquen su sistema de evaluación y calificación.

e) Examinar y valorar trabajos de alumnos/as calificados por dichos profesores, con criterios previamente establecidos.

f) Conocer y valorar la evolución del rendimiento escolar de sus alumnos y alumnas a lo largo del curso actual y, si es necesario, de cursos anteriores.

¿Considera correctas las actuaciones que se proponen? Efectúe una propuesta alternativa para alcanzar el objetivo de evaluación previsto.

12. **Supuesto:** El Director desea examinar y valorar el sistema que garantiza la elaboración y puesta al día del inventario del Centro.

Actuaciones:

a) En primer lugar, necesita tener claros los criterios y procedimientos de inventario:

— Es material inventariable el siguiente: mobiliario, lámparas, cuadros, alfombras, máquinas de escribir, calculadoras, equipos musicales, proyectores, fotocopiadoras, material docente no fungible, material deportivo, etc.

— Los libros de la biblioteca deben figurar en el catálogo de la misma.

— El material de laboratorios, talleres, gimnasio, etc., debe también aparecer aparte.

b) Comprobar si el secretario entrega el inventario de cada dependencia y aula al profesor/a que coordina dicha dependencia. Deben firmarlo ambos una vez comprobado y quedarse con copias al comenzar el curso.

c) Comprobar si el secretario inventaría el resto de material cuya responsabilidad recae exclusivamente en él.

d) Comprobar si el secretario coordina la actualización de los inventarios, realizando, cada encargado o coordinador de la dependencia, las oportunas altas y bajas a lo largo del curso.

e) Comprobar si está previsto un mecanismo para que el secretario reciba el inventario actualizado y firmado de todos los coordinadores de dependencias al finalizar el curso.

f) Valorar la validez y fiabilidad del sistema de inventario existente.

¿Considera correctas las actuaciones que proponen? Efectúe una propuesta alternativa para alcanzar el objetivo de evaluación previsto.

13. **Supuesto:** El Director desea valorar el conjunto de normas que garantizan el intercambio y utilización del material didáctico inventariable.

Actuaciones posibles:

a) Parece previo que el Director haya propuesto al Claustro y al Consejo Escolar la inclusión en el Reglamento de las normas de intercambio y utilización del material didáctico inventariable: lugares, tiempos, personas responsables, etc.

b) Comprobar que el Jefe de Estudios ha difundido entre el profesorado la relación de material didáctico existente y los nombres de las personas responsables del mismo.

c) Comprobar que los profesores responsables se hacen cargo, efectivamente, de la utilización del material que coordinan.

d) Comprobar que el Jefe de Estudios utiliza mecanismos de coordinación y control para conseguir la utilización óptima del material didáctico.

e) Analizar el material didáctico utilizado en una semana y los mecanismos.

¿Considera correctas las actuaciones que proponen? Efectúe una propuesta alternativa para alcanzar el objetivo de evaluación previsto.

14. Imagine que el Consejo Escolar de su Centro quiere detectar cuáles son los principales factores de eficacia y de ineficacia que están incidiendo en el funcionamiento del Centro. A partir de la documentación que le presentan y de cuánta quiera usar, determine:

a) Qué instrumentos usaría para ese fin.

b) A qué bibliografía acudiría.

c) A quién/es encomendaría ese trabajo.

d) Qué uso haría de los resultados para el mejoramiento del Centro.

15. El departamento "x" de su Centro quiere tener un conocimiento preciso del dominio ortográfico (técnica instrumental) de los alumnos y alumnas del Centro, para mejorar dicho dominio. Indique:

   a) Qué instrumento/s emplearía para medir ese dominio ortográfico.

   b) Cuántas mediciones realizaría y en qué momentos.

   c) Qué muestra emplearía.

   d) Con qué resultados externos o criteriales establecería comparaciones.

Actividades de desarrollo

1. En grupo discutan sobre algunos de los aspectos más controvertidos de la problemática referente a los criterios de evaluación. ¿Habría que considerar alguna otra dimensión al elaborarlos, aparte de las ya citadas de "funcionalidad", "eficacia" y "eficiencia"? ¿Creen posible un "patrón" científico de enseñanza de calidad? ¿Resultaría útil para el sistema educativo? ¿Cuáles podrían ser los efectos colaterales no deseables resultantes de su adopción y aplicación? ¿Consideran útil la distinción entre indicadores de calidad cuantitativos y cualitativos? ¿Por qué?

2. En pequeños grupos, reflexionen sobre las implicaciones, obstáculos y posibles conflictos que puedan surgir en un Centro como consecuencia de la puesta en práctica de un plan de evaluación sectorial (por ejemplo, funcionamiento de los órganos de coordinación didáctica, o bien, funcionamiento del programa de apoyo y recuperación de alumnos). Estudien posibles fórmulas de resolución de dichos conflictos. Contrasten las sugerencias de los diferentes grupos.

3. ¿Qué opina sobre la participación de los diversos sectores de la Comunidad Escolar en la planificación, ejecución y elaboración de conclusiones de la evaluación del Centro? ¿Cuál debe ser a su juicio el alcance de dicha participación? ¿Considera que los padres y madres y alumnos/as debieran tomar parte activa en la evaluación de su trabajo como miembros del Equipo Directivo? ¿Y en la evaluación del trabajo de los/las profesores/as? ¿Establecería limitaciones a dicha participación? ¿Cuáles?

4. A veces se tiende a identificar los conceptos de evaluación formativa y cualitativa, por un lado, y los de evaluación sumativa y cuantitativa, por otro. ¿Considera justificadas dichas equivalencias? Exponga los argumentos en que se fundamenta su respuesta.

5. Aplicar el *QUAFE-80* para autoanalizar el funcionamiento del Centro.

6. Aplicar el cuestionario de D. Isaacs (1977) para autoevaluar las tareas típicas del profesor, los objetivos educativos o la dirección del Centro.

7. Analizar el clima social de un aula aplicando las escalas de MOOS y TRIEKET.

Anexos

Anexo I

Modelo de ficha para la recogida de datos de la evaluación final[1]

RELACIONES DEL CENTRO-APA

Relaciones APA-Equipo Directivo

Reuniones mantenidas APA-ED

Fecha	Personas asistentes	Temas tratados	Acuerdos tomados

Actividades organizadas por la APA

Actividad	Fecha y horario	Dentro del horario escolar	Fuera del horario escolar	Coste por alumnos

Actividades del centro en las que ha colaborado la APA, personal o financiero

Actividad	Fecha y horario	Colaboración personal	Colaboración financiera

[1] Tomado de Vidorreta, C. (1989): *Memoria anual del Centro*. Madrid. Ed. Escuela Española.

Anexo II

Modelo de instrumento para la evaluación de instalaciones[2]

Indicadores de valoración:

A) Existencia:

— Deben existir (1).

— Existen (2).

B) Conservación (3).

C) Adecuación (4).

D) Necesidades (5)

Sistema de valoración:

A) Existencia: Diferencia entre las que "deben existir" y las que "existen". Expresarlo en porcentaje.

B) Suficiencia: Anotar en cada instalación el grado de suficiencia 1/10 para cumplir con las funciones que debe realizar la dependencia. Al final, hallar la media.

— Escala 1/5: Subrayar lo que corresponda: el Centro está muy deteriorado, deteriorado, normalmente conservado, seminuevo, nuevo.

D) Adecuación: Puntuar cada instalación que exista con la escala 1/10. Al final hallar la media.

— Escala 1/5: Subrayar lo que corresponda: las instalaciones son inadecuadas, poco adecuadas, adecuadas, muy adecuadas, óptimamente adecuadas.

E) Necesidades: Anotar las posibles necesidades

a) Instalaciones que no existen.

b) Necesidades de conservación de las existentes.

---

[2] Tomado de: Martínez Aragón, L., y Pérez Juste, R. (1989): *Evaluación de Centros y calidad educativa*. Madrid, Cincel; págs. 255-256.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
A) Instalaciones docentes					
Aulas					
Tutorías					
Laboratorios					
Talleres					
Biblioteca					
Sala de usos múltiples					
Sala de MAV					
Dirección					
Secretaría					
Otros					
B) Instalaciones deportivas					
Gimnasio					
Canchas de deportes					
Patios					
C) Instalaciones sanitarias					
Lavabos					
Botiquín					
D) Instalaciones de carácter social					
Sala de las APAS					
E) Calefacción					
F) De carácter auxiliar					
Vivienda del conserje					
G) Otras					

Anexo III

Modelo de cuestionario para la autoevaluación de Centros[3]

Evaluación del progreso de los alumnos

El Proyecto Educativo supone la consecución de unos objetivos. Hay que prever, por tanto, las formas de controlar si se alcanzan o no. En este ítem se pretende ver como el Centro se asegura de la adquisición de los aprendizajes (actitudes, valores, conocimientos, habilidades, pautas de conducta...) por parte de cada niño, según las posibilidades.

A) Cada maestro realiza la evaluación según su propio criterio. No hay acuerdos establecidos entre los diferentes maestros sobre cuáles son los aspectos a evaluar y las técnicas más adecuadas para hacerlo.

B) Algunos maestros hablan a menudo de sus criterios sobre la evaluación. Llegan a un acuerdo sobre los aspectos que deben considerarse y sobre las técnicas que utilizarán.

C) En el Centro se considera importante el control del progreso de los niños. Se prevén actividades periódicas de evaluación y un uso diversificado de técnicas (observación sistemática, trabajos, pruebas objetivas, de habilidad...) y se estimula la participación de los alumnos en el proceso. La realización práctica y el control de estos planteamientos son todavía poco rigurosos. Falta coherencia global.

D) En el Centro hay una práctica sistemática de evaluación con clara definición de los aspectos a evaluar (comprensión y aplicación de los contenidos asimilados, adquisición de técnicas intelectuales, pautas de conducta...). Se utilizan realmente de forma generalizada técnicas diversas. Hay criterios establecidos sobre la participación de los alumnos en la evaluación (conocimientos de las pautas de evaluación y de los resultados por parte de los alumnos, consideración de la autoevaluación de los alumnos por parte de los profesores...).

E) Se revisan periódicamente tanto los aspectos a evaluar como las técnicas utilizadas. Se aprovechan los resultados y otras experiencias y estudios sobre la evaluación para introducir mejoras de una forma sistemática en las técnicas (exactitud, periodicidad, participación...) y en la reorientación de la metodología del aprendizaje.

[3] Fragmento de DARDER, P., y LÓPEZ, J. A. (1985): "*QUAFE-80*". Barcelona, Ed. Onda; pág. 27.

Anexo IV

Modelo de cuestionario informatizado[4]

1.°) B. U. P.

Admisión de alumnos en primer curso de B. U. P.:

- Número de alumnos inicialmente admitidos y que posteriormente no formalizaron la matrícula: ☐ C431
- Número de vacantes así originadas que se cubrieron con posterioridad: ..... ☐ C432

De estas vacantes:

- ¿Cuántas se cubrieron siguiendo el orden de puntuación de la lista de alumnos no admitidos. (Si el Centro no pudo admitir a todos los solicitantes)?: ..... ☐ C433

  (Ponga el número correspondiente o N si no se originaron estas vacantes o si el Centro admitió en primera instancia a todos los solicitantes.) ..... ☐ C434
- ¿Cuántas se cubrieron con alumnos que no formularon solicitud en el Centro? ..... ☐ C435

De estas últimas:

- ¿Cuántas se cubrieron con alumnos que tienen su domicilio en el área de influencia del Centro? ☐ C436

2.°) C. O. U.

Admisión de alumnos en C. O. U.:

- Número de alumnos inicialmente admitidos y que posteriormente no formalizaron la matrícula: ☐ C4C1
- Número de vacantes así originadas que se cubrieron con posterioridad: ..... ☐ C4C2

De estas vacantes:

- ¿Cuántas se cubrieron siguiendo el orden de puntuación de la lista de alumnos no admitidos (si el Centro no pudo admitir a todos los solicitantes)?: ..... ☐ C4C3

  (Ponga el número correspondiente o N si no se originaron estas vacantes o si el Centro admitió en primera instancia a todos los solicitantes). .....

[4] Fragmento de un cuestionario para la evaluación del proceso de admisión de alumnos en un Centro de Bachillerato, elaborado por el Servicio Central de Inspección Técnica de Educación del M. E. C.

Anexo V

Modelo de escala de valoración descriptiva[5]

Nombre del/de la alumno/a .....

Fecha de la observación .....

El/La alumno/a	Siempre	A veces	Nunca
1. Conoce y utiliza las convenciones sociales de cortesía.			
2. Mantiene con facilidad una conversación espontánea.			
3. Se expresa con sencillez.			
4. Se expresa con la fluidez adecuada.			
5. Regula la intensidad de su voz.			
6. Utiliza el registro adecuado.			
7. No repite palabras, utilizando, por ejemplo:			
• sinónimos			
• antónimos			
8. Evita clichés, frases hechas.			
9. Domina la técnica de las preguntas.			
10. Contesta las preguntas con respuestas razonadas.			
11. Distribuye bien pausas y silencios.			
12. Vocaliza adecuadamente los finales de palabras (aunque sean esdrújulas o sobresdrújulas).			
13. Expresa su mensaje con:			
• coherencia			
• corrección			
• propiedad			
14. Enfatiza los conceptos fundamentales en su expresión.			
15. Sabe apoyar la exposición en ayudas visuales:			
• esquemas			
• gráficos			
• láminas			
16. Adecúa el mensaje a su función (argumentación, exposición, narración, descripción...).			
17. Adecúa el mensaje a su intención (entretenimiento, información, disuasión, averiguación...)			
18. Diferencia el informe de:			
• la conferencia			
• el discurso			
• el coloquio			
• el debate			

El/La alumno/a	Siempre	A veces	Nunca
19. Improvisa con habilidad elocuciones espontáneas.			
20. Maneja el valor lúdico del mensaje.			
21. Maneja el valor estético del lenguaje.			
22. Lee expresivamente cualquier texto.			
23. Recita con sentimiento cualquier poesía.			
24. Dramatiza distintos tipos de personaje.			
25. Como oyente:			
• se distrae			
• cuchichea			
• interrumpe			
26. Deduce el significado de palabras desconocidas, extrapolándolo del contexto y la situación.			
27. Escucha a los demás, pero no interviene.			
28. Escucha			
• activamente			
• comprensivamente			
• selectivamente			
29. Su elocución muestra:			
• mala articulación			
• entonación inadecuada			
• tono monocorde			
• volumen inaudible			
• velocidad excesiva			
• lentitud			
• pobreza de vocabulario			
• inadecuación del vocabulario			
• uso innecesario de extranjerismos			
• muletillas			
• cacofonías			
• frases incompletas			
• mala utilización de pronombres			
• formas verbales incorrectas			
• construcciones inadecuadas			
• repetición de ciertas construcciones sintácticas			
• errores de concordancia			
• uso equivocado de la subordinación			

[5] CASANOVA, M. A., y REYZÁBAL, M. V.: "Escala de valoración descriptiva de la lengua oral", en *Apuntes de Educación*, n.° 31. Madrid, Anaya, octubre-diciembre 1988.

Anexo VI

Modelo de encuesta de evaluación/autoevaluación de alumnos/as de Bachillerato[6]

Pretende recoger datos en torno a cuestiones en las que tú eres el principal protagonista.

Para ello lo que se te pide es que contestes con sinceridad y reflexión a todas las preguntas.

Cualquiera que sea la respuesta que tú des será buena si expresa lo que realmente piensas en cada caso.

1. ¿Tienes una idea clara acerca de en qué actividad o actividades te ocupará (Bachillerato, Formación Profesional, trabajo, etc.) cuando termines el período de E. G. B.?
   - — Sí, lo tengo claramente definido (1).
   - — Sí, creo saberlo, aunque no con precisión (2).
   - — No lo tengo muy claro (3).
   - — Dudoso, dependerá de las circunstancias (4).
   - — No, no tengo la menor idea (5).

2. Cuando estás ante la televisión, ¿sientes especial necesidad de ver programas de espectáculos o variedades, como son los deportivos, los de toros, concursos, canciones, telefilmes, etc.?
   - — No, francamente; me interesan sólo los de tipo cultural, los que hacen pensar (1).
   - — No, sólo cuando no hay otro programa más interesante (2).
   - — No lo sé con exactitud, me gustan los programas de cualquier tipo (3).
   - — Sí, porque entretienen y evitan pensar (4).
   - — Sí, son los únicos que me interesan (5).

12. ¿Te sientes aburrido en tus tiempos libres y de descanso (diarios, de fin de semana, de vacaciones?
    - — No, no me aburro nunca (1)
    - — No, casi siempre me entretengo con algo (2).
    - — No sé, una veces sí y otras no (3)

[6] Fragmento de la publicada en Isaacs, D. (1977): *Cómo evaluar los Centros Educativos.* Pamplona, EUNSA, págs. 249 y ss.

— Sí, alguna vez (4).

— Sí, me aburro con mucha frecuencia (5).

13. ¿Mantienes habitualmente una gran confianza con tus padres y un trato cordial con ellos?

— Sí, mucho; tanto con mi padre como con mi madre (1).

— Sí, bastante; pero tengo más confianza con uno de ellos (2).

— Dudoso, depende de las circunstancias (3).

— No, creo que tenemos poca confianza y poco trato (1).

— No, me trato muy poco con ellos, por lo que tengo muy poca confianza (5).

Anexo VII

Modelo de cuestionario para evaluar el funcionamiento del Consejo Escolar[1]

	SI	NO
1. El sector que usted representa, ¿está completo en el C. E.?	☐	☐
2. En caso negativo, especifique cuántos componentes faltan y por qué:		
.....		
.....		
.....		
3. Las reuniones del C. E., ¿tienen lugar en un horario que facilita su asistencia?	☐	☐
4. ¿Asiste con regularidad a las reuniones convocadas?	☐	☐
5. ¿Considera que son suficientes?	☐	☐
6. En caso negativo, especifique por qué:		
.....		
.....		
.....		
7. ¿Participa activamente en las cuestiones que se plantean en el C. E.?	☐	☐
8. ¿Se tienen en cuenta sus opiniones para resolverlas?	☐	☐
9. Desde su punto de vista, los diferentes sectores que integran el C. E., ¿desempeñan bien sus funciones dentro del mismo?	☐	☐
10. ¿Se complementan los criterios de unos y otros para llegar a las conclusiones adecuadas?	☐	☐
11. ¿Se reflejan por escrito los acuerdos tomados en el C. E.?	☐	☐

[1] Este cuestionario debería ser cumplimentado por todos los sectores de la comunidad educativa que componen el Consejo Escolar del Centro: profesores, padres de alumnos, alumnos, personal no docente, representante del Ayuntamiento.

	SI	NO
12. ¿Son los que corresponden a las funciones que tiene atribuidas en la normativa legal?	☐	☐
13. ¿Se hace el seguimiento de los mismos?	☐	☐
14. Habitualmente, ¿se llevan a cabo tal y como se previeron?	☐	☐

15. En caso de respuesta negativa a las cuestiones 11, 12, 13 y 14, o a alguna de ellas, explique por qué:

.....

.....

.....

.....

16. ¿Existe alguna dificultad especial para la coordinación y funcionamiento del C. E.?	☐	☐

17. En caso positivo especifique cuál:

.....

.....

.....

18. En su opinión, ¿cómo calificaría el funcionamiento del C. E.?:

Bueno	Suficiente	Regular	Malo

19. Si tiene alguna propuesta que hacer para la mejora del C. E., anótela a continuación:

.....

.....

.....

Anexo VIII

Modelo de escala para evaluar la metodología utilizada por el profesorado en el Centro Escolar

Evaluación inicial SI NO

1. Se recoge, entre los objetivos del Centro en la PGA, la intención de utilizar métodos coherentes entre unas áreas/materias y otras del currículo. ☐ ☐

   1.a. Si la respuesta es afirmativa, ¿qué metodología básica se ha adoptado?

   .....

   .....

   1.b. Breve descripción de las características de los métodos que van a aplicarse:

   .....

   .....

   .....

   1.c. Si la respuesta es negativa, explique las causas:

   .....

   .....

   .....

2. Cada equipo de profesores o seminario ha adoptado un mismo tipo-base de metodología. ☐ ☐

   2.a. Especificación de la metodología de cada equipo o seminario del Centro:

   .....

   .....

   .....

   .....

   2.b. La metodología se ajusta a las exigencias epistemológicas del área/materia. ☐ ☐

   2.c. La metodología se ajusta a las características psicológicas de los alumnos/as. ☐ ☐

   2.d. La metodología se ajusta a las necesidades de formación que tienen los alumnos para desenvolverse en la sociedad actual. ☐ ☐

Evaluación procesual

	SI	NO
3. Cada profesor, con sus grupos de alumnos, aplica la metodología acordada.	☐	☐
4. Se ponen en común, a lo largo del curso, las ventajas obtenidas con los métodos adoptados.	☐	☐
5. Se ponen en común, a lo largo del curso, los problemas habidos en la aplicación de los métodos adoptados.	☐	☐
6. Se corrigen los fallos detectados en la aplicación de los métodos.	☐	☐
7. Existe coordinación periódica entre unos y otros equipos/seminarios, por lo que se refiere a metodología utilizada.	☐	☐
8. Es coherente la metodología de cada área/materia en su programación vertical.	☐	☐

Evaluación final

9. Se han cumplido los objetivos previstos en la PGA en cuanto a metodología.	☐	☐

9.a. En caso negativo, especifique las situaciones en que no se han cumplido y, si es posible, los motivos de ello:

.....

.....

.....

10. Medidas que se adoptan para el próximo curso, en orden a mejorar, si es necesario, los resultados actuales.

.....

.....

.....

Ministerio de Educación y Ciencia

Subdirección General
de Formación del Profesorado

Unidad complementaria

Fichas Legislativas

Introducción

La vigencia de un gran número de normas preconstitucionales, de derogaciones no expresas, la normativa anterior que se va quedando alejada en el tiempo, la posibilidad recogida en la Constitución y en los Estatutos de Autonomía de la asunción por las Comunidades Autónomas de importantes competencias en materia de enseñanza, etcétera, hacen que el ordenamiento jurídico actual de la enseñanza sea realmente complejo.

La confección de estas fichas legislativas que se ofrecen en este capítulo pretenden, de alguna manera, facilitar a todos los miembros de la Comunidad Educativa, y en especial a los profesores, el conocimiento sencillo y preciso de este laberinto legislativo donde nos estamos moviendo. Pretensión que se limita, solamente, a la presentación de aquellos aspectos legislativos destacables en temas que, de alguna manera, podrán o deberán tenerse en cuenta a la hora de elaborar el Reglamento de Régimen Interior del Centro.

La normativa reguladora que en cada ficha se contempla hemos de entenderla como básica y cerrada con fecha del mes de junio de este año de 1990.

No nos hemos podido resistir a la tentación de opinar y/o aclarar en aquellos momentos en que la normativa lo permitía, bien por la ambigüedad, bien por las lagunas o vacíos legales de la misma. Por supuesto que estas opiniones tendrán la aceptación y el valor que cada uno les quiera dar.

José M.ª Vera Mur
Antonio Lapeña Riu

Estas fichas están elaboradas teniendo en cuenta, preferentemente, el tipo de Centro que representa un Colegio Público de E. G. B. y Preescolar y han sido confeccionadas antes de la publicación de la L. O. G. S. E. (4-10-1990). En sucesivas ediciones se irán actualizando y completando.

Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica
Subdirección General de Formación del Profesorado

N. I. P. O.: 176-91-015-1
I. S. B. N.: 84-369-1947-5
Depósito legal: M-7615-1991
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Índice temático

Del Reglamento de Régimen Interior

1. Reglamento de Régimen Interior.

De la estructura organizativa

2. El Consejo Escolar de Centro.
3. Claustro de Profesores.
4. El Equipo Directivo.
5. Consideraciones sobre el funcionamiento de los órganos colegiados.
6. Los órganos unipersonales de gobierno.

De los recursos humanos

7. Derechos y deberes de los profesores.
8. Derecho de reunión de los funcionarios en el Centro de trabajo.
9. Derechos y deberes de los alumnos.
10. Asociaciones de Alumnos.
11. Asociaciones de Padres de Alumnos (APAS).
12. El personal de Administración y Servicios.

De los recursos materiales

13. Equipamiento y elementos decorativos en los edificios escolares.
14. Mobiliario y material.

15. Reglamentación técnico-sanitaria de Comedores Escolares.
16. Uso del tabaco en los Centros escolares.
17. Seguridad y plan de emergencia.

De los recursos funcionales

18. La enseñanza de la Religión.
19. Los libros de texto y el material didáctico.
20. Entrada y salida de personas en el Centro.
21. Asistencia del profesorado.
22. Asistencia escolar.
23. El recreo y su vigilancia.
24. Los denominados "deberes de casa".
25. Gestión administrativa.

Bibliografía básica de Legislación para Reglamentos de Régimen Interior.

1

Reglamento de Régimen Interior

Normativa reguladora básica:

(I) LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (*B. O. E.* 4-7-1985).

(II) R. D. 1543/1988, de 28 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos (*B. O. E.* 26-12-1988). Supletorio en las CC. AA. con competencias.

(III) Reglamentos reguladores de los órganos de gobierno de las diferentes Administraciones Educativas competentes.
(Territorio M. E. C.: R. D. 2376/1985, de 18 de diciembre, *B. O. E.* 27-12-85).

Aspectos destacables:

La aprobación del Reglamento de Régimen Interior (RRI) corresponde en exclusiva al Consejo Escolar del Centro (I), pudiendo el Claustro de Profesores aportar criterios y propuestas para su elaboración (III).

Es interesante, sin perjuicio de lo establecido en la normativa vigente, que en la elaboración del RRI participen todos los sectores de la Comunidad Educativa; por ello, es aconsejable la participación activa de colectivos como el Claustro de Profesores, A. P. A., Asociación de Alumnos (caso de estar constituida en el Centro)...

En el RRI se podrán establecer normas de convivencia que garanticen el correcto desarrollo de las actividades académicas, el respeto entre todos los miembros de la Comunidad Educativa y el uso adecuado de las dependencias e instalaciones del Centro (II).

El RRI no podrá tipificar conductas sancionables ni establecer procedimientos sancionadores, los cuales ya están establecidos en el R. D. 1543/1988, de 28 de octubre (II).

El Director velará por el cumplimiento del RRI en el Centro (I) (III), siendo obligación generalizada a todos los miembros de la Comunidad Educativa su observación y cumplimiento.

Cualquier modificación y/o reforma que se haga del texto del RRI tendrá que ser aprobada por el Consejo Escolar de Centro (I) (III).

Con la finalidad de lograr la máxima utilidad a la Comunidad Educativa, será preciso darle la máxima publicidad entre sus componentes, por lo que será muy interesante facilitar un ejemplar, aunque sea de forma extractada, a todos los padres de alumnos, A. P. A. como Institución, P. A. S., alumnos y profesores.

2

El Consejo Escolar de Centro

Normativa reguladora básica:

(I) LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (*B. O. E.* 4-7-1985), arts. 41 al 44.

(II) Reglamentos reguladores de los órganos de gobierno de las diferentes Administraciones educativas competentes.
(Territorio M. E. C.: R. D. 2376/1985, de 18 de diciembre, *B. O. E.* 27-12-1985).

(III) Circulares reguladoras del funcionamiento y comienzo del curso escolar publicadas por las Administraciones educativas competentes.

Aspectos destacables:

Las funciones específicas que son atribuidas a todos los Consejos Escolares de Centro, según la LODE, son las siguientes (I):

— Elegir al Director y designar el Equipo Directivo por él propuesto.

— Proponer la renovación del nombramiento del Director, previo acuerdo de sus componentes adoptado por mayoría de dos tercios.

— Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en la LODE y disposiciones que la desarrollen.

— Resolver los conflictos e imponer sanciones en materia de disciplina de alumnos, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes de los mismos.

— Aprobar el proyecto de presupuesto del Centro.

— Aprobar y evaluar la Programación General del Centro que con carácter anual elabora el Equipo Directivo.

— Aprobar el Reglamento de Régimen Interior del Centro.

— Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.

— Establecer los criterios sobre la participación del Centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que el Centro pudiera prestar su colaboración.

— Establecer las relaciones de colaboración con otros Centros con fines culturales y educativos.

— Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, así como vigilar su conservación.

— Supervisar la actividad general del Centro en los aspectos administrativos y docentes.

— Evaluar la Programación General del Centro.

Las funciones específicas, que aparte de las comunes que hemos mencionado, son las siguientes en los ámbitos territoriales respectivos (II):

Territorio del M. E. C.:

- Informar la Memoria anual sobre las actividades y situación general del Centro.
- Conocer la evolución del rendimiento escolar general del Centro a través de los resultados de las evaluaciones.
- Conocer las relaciones del Centro con las instituciones de su entorno, en especial con los organismos públicos que llevan a cabo tareas de responsabilidad en materia educativa.

Catalunya:

- Elaborar el Proyecto Educativo del Centro, teniendo en cuenta las disposiciones educativas vigentes.
- Informar sobre la Memoria anual de actividades del Centro.
- Seguimiento y evaluación del cumplimiento del proyecto de presupuesto de Centro una vez aprobado.

País Vasco:

- Aprobar el plan de gestión económica del Centro con el presupuesto del mismo, así como el balance e inventario anual del Centro.
- Recabar, de los restantes órganos colegiados, comisiones y órganos unipersonales de gobierno, información precisa sobre el ejercicio de sus funciones.
- Aprobar, a propuesta de la comisión permanente del Consejo Escolar de Centro, la distribución de los días lectivos fijados por la Administración Educativa a lo largo del curso escolar.
- Aprobar las Memorias Anuales elaboradas por la comisión permanente, comisión económica y equipo directivo, sobre la gestión de las actividades extraescolares y complementarias, la gestión económica y la ejecución de la Programación General del Centro respectivamente.
- Recabar de la Inspección Educativa información sobre la evaluación de la actividad del Centro.

Galicia:

- Conocer la evolución del rendimiento escolar del Centro a través del resultado de las evaluaciones.
- Emitir informe sobre la Memoria Anual de las actividades y situación general del Centro.
- Proponer a la Administración cualquier medida que contribuya a un mejor funcionamiento del Centro.

Comunidad Valenciana:

- Conocer la evolución del rendimiento escolar general del Centro a través del resultado de las evaluaciones.
- Conocer las relaciones del Centro con las Instituciones y empresas de su entorno y en especial con los organismos públicos que desarrollen actividades en materia educativa.
- Informar de la Memoria del Centro.

Andalucía:

- Aprobar las justificaciones de cuentas del Centro.
- Informar de la Memoria Anual sobre las actividades y situación del Centro.
- Conocer la evolución del rendimiento escolar general del Centro.
- Conocer las relaciones del Centro con las Instituciones de su entorno, en especial con organismos públicos con responsabilidades educativas.

Canarias:

- Elevar propuestas a los órganos competentes para la creación o supresión de los servicios de transporte y comedor escolar.
- Fijar los criterios y aprobar la distribución horaria de materias.
- Informar de la Memoria Anual sobre las actividades y situación general del Centro.
- Conocer la evolución del rendimiento escolar general del Centro.
- Conocer las relaciones del Centro con las Instituciones, organismos públicos y empresas del entorno.

Las reuniones del Consejo Escolar de Centro tendrán preceptivamente una cadencia trimestral, pudiéndose reunir siempre que lo convoque su Presidente (II); respetando este mínimo, los Centros podrán establecer otra temporalización en las reuniones.

Los representantes de los alumnos, en el caso de EGB, no intervendrán en los casos de elección del Director, designación del Equipo Directivo y propuesta de renovación del Director. En estos casos el número de alumnos excluidos acrecentará la representación de los padres, con los candidatos no electos que hubiesen obtenido mayor número de votos (art. 43 de la LODE) (I), (II).

En el seno del Consejo Escolar de Centro se constituirá una Comisión Económica, integrada por el Director y representantes de profesores, padres y Ayuntamiento en el caso de EGB (art. 44 de la LODE) (I).

3
Claustro de Profesores

Normativa reguladora básica:

(I) LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (*B. O. E.* 4-7-1985), art. 45.

(II) Reglamentos reguladores de los órganos de gobierno de las diferentes Administraciones educativas competentes.
(Territorio M. E. C.; R. D. 2376/1985, de 18 de diciembre, *B. O. E.* 27-12-1985).

(III) Circulares reguladoras del funcionamiento y comienzo del curso escolar publicada por las Administraciones educativas competentes.

Aspectos destacables:

Las funciones específicas que son atribuidas a todos los Claustros de Profesores, según la LODE, son las siguientes (I):

— Elegir sus representantes en el Consejo Escolar del Centro.

— Programar las actividades docentes del Centro.

— Fijar y coordinar criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos.

— Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.

— Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógica.

Las funciones específicas que se determinan en los ámbitos territoriales respectivos son las siguientes (II):

Territorio del M. E. C.:

- Elevar al Equipo Directivo propuesta para la elaboración de la programación general del Centro, así como informar de dicha programación antes de su presentación al Consejo Escolar del Centro.
- Elevar propuesta al Equipo Directivo para el desarrollo de las actividades complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.

Catalunya:

- Participar en la elaboración del Proyecto Educativo del Centro.
- Informar y aportar propuestas al Consejo Escolar del Centro y al Equipo Directivo sobre la organización y programación general del Centro y para el desarrollo de las actividades escolares complementarias y extraescolares.
- Aportar al Consejo Escolar del Centro criterios y propuestas para la elaboración del Reglamento de Régimen Interior.
- Aportar al Equipo Directivo criterios pedagógicos sobre distribución horaria del plan de estudios del Centro, la utilización racional del espacio escolar común y del equipamiento didáctico en general.

País Vasco:

- Adaptar a las circunstancias del Centro y de su entorno los contenidos de los programas de enseñanza elaborados por la Administración Educativa.
- Estimar periódicamente la marcha de la acción didáctica del Centro, para verificar su relación con los objetivos y orientaciones proyectados.
- Elaborar la Memoria sobre la ejecución del plan de actividades docentes del Centro.
- Formular las propuestas que considere oportunas a la Comisión Permanente para la elaboración o modificación del Reglamento de Régimen Interior y del plan de actividades extraescolares y complementarias por parte de ésta.
- Manifestar la voluntad de los profesores respecto de las materias que sean competencia de los órganos colegiados en los que estén representados.

Galicia:

- Elevar al Equipo Directivo propuestas para la elaboración de la programación general del Centro e informar sobre dicha programación previamente a su presentación en el Consejo Escolar del Centro.
- Elevar propuestas al Equipo Directivo para el desarrollo de las actividades complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.

Andalucía:

- Elevar al Equipo Directivo propuestas para la elaboración de la programación general del Centro, así como informar antes de su presentación en el Consejo Escolar del Centro.
- Elevar propuestas al Equipo Directivo para el desarrollo de las actividades complementarias.

Comunidad Valenciana:

- Aprobar, en primera instancia, la distribución de los horarios de las clases a propuesta de Jefe de Estudios.
- Elevar al Equipo Directivo propuestas para la elaboración de la programación general del Centro y para el desarrollo de las actividades complementarias y de los criterios de participación del Centro en las de tipo cultural, asimismo informar de dicha programación antes de su presentación al Consejo Escolar del Centro.

Canarias:

- Aprobar provisionalmente la distribución horaria de las materias del plan de estudios, dentro de la jornada lectiva autorizada por la Consejería de Educación.
- Elevar al Equipo Directivo propuesta para el desarrollo de actividades extraescolares y complementarias..., de acuerdo con el Consejo Escolar del Centro.
- Elevar al Equipo Directivo propuesta para la programación general del Centro.

Las reuniones de Claustro de Profesores preceptivamente tendrán carácter trimestral (Catalunya, bimensual) y siempre que lo solicite un tercio de sus componentes de derecho, el Director deberá convocarlo (II).

Los Reglamentos de Régimen Interior pueden establecer otra temporalización de las reuniones, siempre que se respete el mínimo establecido por los respectivos Reglamentos Orgánicos.

La asistencia de los profesores a las sesiones de Claustro será obligatoria para todos (II).

Será preciso celebrar un Claustro a comienzo y final de cada curso escolar (II).

4
El Equipo Directivo

Normativa reguladora básica:

(I) LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (*B. O. E.* 4-7-1985).
(Territorio M. E. C.: R. D. 2376/1985, de 18 de diciembre, *B. O. E.* 27-12-1985).

(III) Circulares reguladoras del funcionamiento y comienzo del curso escolar publicada por las Administraciones educativas competentes.

Aspectos destacables:

Lo forman los órganos unipersonales del Centro: Director, Jefe de Estudios y Secretario (I) (II) y, en su caso, Vicedirector y Vicesecretario.

Las funciones que la normativa vigente atribuye al Equipo Directivo como tal son las siguientes: (II)

Territorio M. E. C.:

- Elaborar la propuesta de la Programación General del Centro de carácter anual o Plan de Centro.
- Colaborar con el Jefe de Estudios en la realización de los horarios del Centro.
- Recoger propuestas del Claustro de Profesores para el desarrollo de las actividades complementarias y visitas escolares.

Catalunya:

- Elaborar el Plan de Centro o Programación General del Centro de carácter anual.

- Elaborar la Memoria anual del Centro.
- Colaborar con el Jefe de Estudios y el Claustro de Profesores en la programación y seguimiento de las actividades docentes del Centro.
- Garantizar el adecuado cumplimiento de la Ley de Normalización Lingüística de Catalunya.
- Recibir propuestas del Claustro de Profesores sobre criterios pedagógicos, sobre utilización racional del espacio escolar y del horario.
- Recibir propuestas del Claustro de Profesores sobre la organización y programación general del Centro y para el desarrollo de las actividades extraescolares.

País Vasco:

- Elaborar con carácter anual la Programación General del Centro o Plan de Centro.
- Elaborar la Memoria anual sobre las actividades del Centro.
- Facilitar la comunicación y coordinación entre los órganos unipersonales del Centro, así como en la asistencia y asesoramiento al Director.

Galicia:

- Elaborar la propuesta del plan anual de actividades del Centro.
- Elaborar la Memoria anual sobre las actividades y situación general del Centro.
- Confeccionar los horarios académicos.
- Elaborar la Programación General del Centro de carácter anual o Plan de Centro.
- Recibir propuestas del Claustro de Profesores para la posterior elaboración de la Programación General del Centro de carácter anual o Plan de Centro.
- Recibir propuestas del Claustro para el desarrollo de las actividades complementarias, visitas, viajes...

Andalucía:

- Confeccionar los horarios académicos.

- Elaborar la Programación General del Centro de carácter anual o Plan de Centro.
- Recibir propuestas del Claustro para la elaboración de la Programación General.
- Recibir propuestas del Claustro para el desarrollo de las actividades complementarias.

Comunidad Valenciana:

- Elaborar la propuesta de la Programación General del Centro de carácter anual.
- Elaborar la propuesta de programación anual de actividades del Centro.
- Confeccionar los horarios académicos.
- Recibir propuestas del Claustro para la elaboración del Plan Anual del Centro y para el desarrollo de actividades complementarias, visitas, colonias de verano…

Canarias:

- Elaborar la propuesta del Plan Anual de Centro, así como las actividades.
- Elaborar la Memoria anual sobre las actividades y situación general del Centro.
- Confeccionar los horarios académicos.
- Recibir propuestas del Claustro para el desarrollo del Plan de Centro y de las actividades complementarias, visitas, viajes…

5

Consideraciones sobre el funcionamiento de los órganos colegiados

Normativa reguladora básica:

(I) Ley de Procedimiento Administrativo (LPA) de 1958.

(II) LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 julio (*B. O. E.* 4-7-1985), arts. 36 al 46.

(III) Reglamentos reguladores de los órganos de gobierno de las diferentes Administraciones educativas competentes.
(Territorio M. E. C.: R. D. 2376/1985, de 18 de diciembre, *B. O. E.* 27-12-1985).

(IV) Circulares reguladoras del funcionamiento y comienzo del curso escolar publicadas por las Administraciones educativas competentes.

Aspectos destacables:

Los órganos colegiados son convocados y presididos por el Director del Centro, y en ausencia de éste por el que reglamentariamente le sustituya.

En cada órgano el que preside la reunión tendrá como función propia la de asegurar el cumplimiento de las leyes y la regularidad de las deliberaciones, las cuales podrán ser suspendidas en cualquier momento por causa justificada (I).

La convocatoria de las reuniones corresponderá al Director (y en ausencia de éste al que reglamentariamente le sustituya), el cual también convocará cuando lo solicite al menos un tercio de los componentes del órgano colegiado (I) (III).

Las reuniones de carácter ordinario serán convocadas con cuarenta y ocho horas de antelación, excepto casos urgentes, por escrito y con expresión del orden del día a tratar, siendo firmada por el Director, el cual tendrá en cuenta, si se diese el caso, las peticiones de los otros componentes formuladas con suficiente antelación (I).

Quedará válidamente constituido un órgano colegiado, aunque no se hubiesen cumplido los requisitos de la convocatoria, cuando estuvieren reunidos todos sus componentes y lo acordasen por unanimidad (I).

El "quorum" necesario para que tenga validez una reunión será el de la mayoría absoluta de sus componentes "de iure" , es decir, la mitad más uno del número de personas que integran y forman parte del órgano colegiado en cuestión; si no existiese "quorum", el órgano colegiado se constituirá en segunda convocatoria veinticuatro horas después de la señalada para la primera, siendo en este caso suficiente con la asistencia de la tercera parte de sus componentes, siempre que su número no sea inferior a tres (I).

Solamente se tratarán los temas o asuntos que determine el orden del día establecido, excepto que estando presentes todos los componentes del órgano colegiado y sea declarada la urgencia del asunto con el voto favorable de la mayoría (I).

De cada reunión, el Secretario (que en el Consejo Escolar tendrá voz, pero no voto) levantará el acta, la cual contendrá la indicación de las personas asistentes, las que han intervenido, las circunstancias del lugar y tiempo de la reunión, los puntos principales de las deliberaciones, la forma y resultado de las votaciones y el contenido de los acuerdos (I) (III).

Los componentes de un órgano colegiado podrán hacer constar en acta su voto en contra a un acuerdo adoptado y los motivos que lo justifican, quedando de esta manera exentos de cualquier responsabilidad que se pudiese derivar del acuerdo tomado (I).

Cuando se hayan de formular propuestas a otros órganos de la Administración, los componentes del órgano colegiado podrán formular los votos particulares que crean necesarios, haciéndolos constar en el acta de la sesión (I).

Los acuerdos tomados serán ejecutados, dentro del ámbito de su competencia, por el Director del Centro (II).

Los órganos colegiados de carácter electivo (caso del Consejo Escolar de Centro) se renovarán cada dos años, sin perjuicio de que se cubran antes del tiempo señalado para su renovación las vacantes que se produjesen (II) (III) (IV).

El Reglamento de Régimen Interior de cada Centro, respetando la normativa vigente en su ámbito territorial, podría regular aspectos de funcionamiento interno de los órganos colegiados: tiempos máximos de las intervenciones, turnos de palabras, moderadores, presentación de propuestas, propuestas de votación, modalidades de las votaciones...

6

Los órganos unipersonales de gobierno

Normativa reguladora básica:

(I) LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (*B. O. E.* 4-7-1985), arts. 36 al 40.

(II) Reglamentos reguladores de los órganos de gobierno de las diferentes Administraciones educativas competentes.
(Territorio M. E. C.: R. D. 2376/1985, de 18 de diciembre, *B. O. E.* 27-12-1985).

(III) Circulares reguladoras del funcionamiento y comienzo del curso escolar publicada por las Administraciones educativas competentes.

Aspectos destacables:

Son órganos unipersonales de gobierno de los Centros Públicos: Director, Secretario y Jefe de Estudios y los que se determinen en los Reglamentos orgánicos correspondientes (I).

Los Reglamentos reguladores de los órganos de gobierno de las Administraciones Educativas del Territorio M. E. C., Galicia, Andalucía, Comunidad Valenciana y Canarias, contemplan, además de los órganos unipersonales de gobierno determinados por la LODE, los de Vicedirector y Vicesecretario, y en el caso de la Comunidad Valenciana, además el de Subjefe de Estudios (II).

Algunos Reglamentos reguladores de los órganos de gobierno, a pesar de no especificarlos, sí contemplan la posibilidad de establecer reglamentariamente, en función del nivel, volumen y necesi-

dades de los Centros, otros órganos unipersonales, además de los tres determinados por la LODE (caso de Reglamento regulador catalán) (II).

A los Directores, con independencia del ámbito territorial donde ejerciesen su función directiva, les corresponden las siguientes competencias (I):

- Ostentar oficialmente la representación del Centro.
- Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.
- Dirigir y coordinar todas las actividades del Centro de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar del Centro.
- Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al Centro.
- Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del Centro.
- Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del Centro y ordenar los pagos.
- Visar las certificaciones y los documentos oficiales del Centro.
- Proponer el nombramiento de los cargos directivos.
- Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados dentro del ámbito de su competencia.
- Todas las competencias que se le atribuyan en los correspondientes Reglamentos orgánicos (II).

Los diferentes Reglamentos reguladores de los órganos de gobierno de las Administraciones Educativas competentes (II) establecen como funciones específicas de los Directores, además de las que enumera la LODE, entre otras, las de:

- Elaborar con el Equipo Directivo la propuesta del Plan Anual de Centro.
- Elevar a la Administración Educativa la Memoria anual.
- Suministrar la información que le requieran los órganos educativos competentes, así como garantizar la información del Centro.

— Coordinar la participación de los diferentes sectores de la Comunidad Educativa en la vida del Centro.

Las funciones específicas de los restantes órganos unipersonales no están señaladas en la LODE, y su tratamiento se determina a través de los respectivos Reglamentos reguladores de los órganos de gobierno (II), pudiéndose sintetizar en los siguientes grupos de funciones específicas:

Secretarios:

- De fedatario, es decir, actuar como Secretario de los órganos colegiados levantando las correspondientes actas y expedir todas las certificaciones que se practiquen en el Centro.
- De gestión administrativa.
- De gestión económica.
- De gestión inventarial (en Canarias, en los Centros donde esté nombrado Vicesecretario, será este órgano unipersonal el encargado de realizar este tipo de gestión).
- De custodia, se entiende de los Libros de Actas y el resto de los Libros-Registro y documentos oficiales del Centro.

Jefes de Estudio:

- De coordinación académica.
- De planificación del espacio y del tiempo (entre otras tareas destaca la de coordinar debidamente los horarios).
- De programación.
- De supervisión, se entiende de tipo pedagógico-didáctico.
- De organización.

Los Reglamentos de Régimen Interior podrán determinar funciones específicas a desarrollar por los órganos unipersonales del Centro, claro está, sin perjuicio alguno de las establecidas reglamentariamente por la normativa vigente.

7

Derechos y deberes de los profesores

Normativa reguladora básica:

(I) Reglamento de Escuelas de 1967 (*B. O. E.* 20-2-1967).

(II) Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (*B. O. E.* 6-8-1970).

(III) R. D. 264/1977, de 21 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Bachillerato (*B. O. E.* 28-2-1977), art. 20 y ss.

(IV) Orden de 30 de noviembre de 1975, por la que se aprueba el Reglamento provisional de los Centros de F. P. (*B. O. E.* 20-12-1975), art. 54 y ss.

(V) Orden de 16-7-1980 sobre la enseñanza de la Religión en los Centros de E. G. B. (*B. O. E.* 19-7-1980).

(VI) Ley de Funcionarios Civiles del Estado de 7 de febrero de 1964 (artículos todavía vigentes).

(VII) LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (*B. O. E.* 4-7-1985).

(VIII) Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública (*B. O. E.* 3-8-1984).

(IX) Leyes de la Función Pública de las CC. AA. con competencias.

(X) Reglamentos reguladores de los órganos de gobierno de las diferentes Administraciones Educativas competentes.
(Territorio M. E. C.: R. D. 2376/1985, de 18 de diciembre, *B. O. E.* 27-12-1985).

(XI) Circulares reguladoras del funcionamiento y comienzo del curso escolar publicadas por las Administraciones Educativas competentes.

Aspectos destacables:

Los profesores, como educadores, tienen los siguientes deberes fundamentales (II):

— Cumplir las disposiciones sobre enseñanza, cooperando con las Autoridades educativas para conseguir la mayor eficacia de las enseñanzas, en interés de los alumnos y de la sociedad.

— Extremar el cumplimiento de las normas éticas que exigen su función educativa.

— Aceptar los cargos académicos docentes y de investigación para los que han sido designados y el régimen de dedicación que exige el servicio.

— Asegurar de manera permanente su propio perfeccionamiento científico y pedagógico.

Los profesores, como educadores, tienen los siguientes derechos (II):

— A ejercer funciones de docencia e investigación haciendo uso de los métodos que consideren más adecuados, dentro de las orientaciones pedagógicas, planes y programas aprobados.

— A constituir Asociaciones que tengan como finalidad la mejora de la enseñanza y el perfeccionamiento profesional, de acuerdo con las normas vigentes.

— A intervenir en todo aquello que afecte a la vida, actividad y disciplina de sus respectivos Centros docentes a través de los canales reglamentarios.

— A ejercer por tiempo limitado las funciones directivas para las que fuesen designados.

También es responsabilidad de los profesores, entre otras, el llevar el registro de asistencia de los alumnos, así como el control de los trabajos y ejercicios de los mismos (I).

Los profesores, dentro del marco de la Constitución, tienen garantizada la libertad de cátedra, orientándose su ejercicio a la realización de los fines educativos, de conformidad con los principios

establecidos en la LODE (VI) y teniendo en cuenta en su caso el Proyecto Educativo del Centro, si lo hubiere.

No se podrá obligar a ningún profesor del Centro, caso de EGB, a impartir la enseñanza de Religión y Moral, ni se impedirá hacerlo a los que estén dispuestos y capacitados para impartirla (V).

Los profesores están obligados a asistir a las sesiones de Claustro y a aquellas reuniones oficiales que hayan sido convocadas reglamentariamente por el Director del Centro (II) (III) (X) (XI).

También los profesores están obligados a cumplir el horario de clases y el calendario de actividades docentes establecido en el Plan Anual de Centro (XI).

Los profesores de los Centros públicos, como funcionarios, tienen los derechos que establecen los artículos 63 al 75 (excepto el 70) de la Ley Articulada de Funcionarios Civiles del Estado de 7 de febrero de 1964, los comprendidos en la Ley 30/1984, de 2 de agosto, así como los que determinen las Leyes de la Función Pública de las CC. AA. competentes (VI) (VIII) (IX).

Los profesores de los Centros públicos, como funcionarios, tienen los deberes que establecen los artículos 76 al 81 de la Ley Articulada de Funcionarios Civiles del Estado de 1964, los comprendidos en la Ley 30/1984, de 2 de agosto, así como los que determinen las Leyes de la Función Pública de las CC. AA. competentes (VI) (VIII) (IX).

8

Derecho de reunión de los funcionarios en el centro de trabajo

Normativa reguladora básica:

(I) Ley 9/1987 de 12 de mayo, de Órganos de Representación, determinación de las condiciones de trabajo y participación del personal al servicio de las Administraciones Públicas (*B. O. E.* 17-6-1987), arts. 41/42/43.

Aspectos destacables:

Las reuniones en el Centro de trabajo se organizarán fuera de las horas de trabajo, excepto acuerdo entre el órgano competente en materia de personal y que esté legitimado para convocar reuniones. En este último caso, solamente podrán concederse autorizaciones hasta un máximo de treinta y seis horas anuales. De éstas, las dieciocho corresponderán a las secciones sindicales y el resto a los Delegados o Juntas de Personal.

Están legitimados para convocar una reunión las Organizaciones Sindicales, los Delegados de Personal, las Juntas de Personal y cualquier funcionario de las Administraciones respectivas, siempre que su número no sea inferior al 40 por 100 del colectivo convocado.

Cuando las reuniones hayan de tener lugar dentro de la jornada de trabajo, la convocatoria habrá de referirse a la totalidad del colectivo, excepto las reuniones de las secciones sindicales.

En cualquier caso, la celebración de las reuniones no perjudicará la prestación de los servicios.

En todos los Centros de trabajo habrán de existir lugares adecuados para la exposición, con carácter exclusivo, de cualquier anuncio sindical. El número y distribución de los tablones de anuncios será el adecuado al tamaño y estructura del Centro, de manera que se garantice la publicidad más amplia de los anuncios que se expongan.

Serán requisitos para convocar una reunión el comunicar por escrito su celebración con una antelación de dos días hábiles, indicando hora, lugar, orden del día y las fechas de los firmantes que acrediten estar legitimados para convocar la reunión.

Si antes de las veinticuatro horas anteriores a la fecha de la celebración de la reunión la Autoridad Administrativa competente no formulase objeciones a la misma mediante resolución motivada, podrá celebrarse sin otro requisito posterior.

9

Derechos y deberes de los alumnos

Normativa reguladora básica:

(I) LODE: Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio (*B. O. E.* 4-7-1985).

(II) RD. 1543/1988, de 28 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos. (*B. O. E.* 26-12-1988). Supletorio en las CC. AA. con competencias en educación, que no dispongan de normativa específica propia.

Aspectos destacables:

Derechos:

— Derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad (I).

— Derecho a que su rendimiento sea valorado conforme a criterios de plena objetividad (I). La aplicación del proceso de evaluación continua del alumno requiere su asistencia regular a las clases y actividades programadas para las distintas materias que constituyen el plan de estudios (II).

— Derecho a que su libertad de conciencia sea respetada.

— Derecho a que se respete su integridad y dignidad personal (I), no pudiendo ser objeto, en ningún caso, de tratos vejatorios o degradantes o que supongan menosprecio de su integridad física o moral o de su dignidad (II). Tampoco podrán ser objeto de castigos físicos o morales (II).

— Derecho a que su actividad académica se desarrolle en las debidas condiciones de seguridad e higiene (II).

— Derecho a que se guarde reserva sobre toda aquella información de que el Centro disponga acerca de sus circunstancias personales y familiares (II).

— Derecho a participar en el funcionamiento y en la vida del Centro de acuerdo con lo previsto en la LODE (I).

— Derecho a ser informados por los miembros de la Junta de Delegados y por los representantes en las Asociaciones de Alumnos (I).

— Derecho a asociarse, creando asociaciones, federaciones y confederaciones de alumnos (II) y a que en la programación general de los Centros se establezca el horario que dentro de la jornada escolar se reserva para el ejercicio de su derecho de reunión (II).

— Derecho a recibir la ayuda necesaria para compensar posibles deficiencias de tipo familiar, económico y socio-cultural (I).

— Derecho a la protección social en casos de infortunio familiar o de accidente (I) (II).

— Derecho a recibir orientación escolar y profesional (I) (II).

Deberes:

— El estudio constituye un deber básico de los alumnos (I).

— El deber básico del estudio se extiende a las siguientes obligaciones (II):

- Asistir a clase y participar en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio.
- Respetar los horarios aprobados para el desarrollo de las actividades del Centro.
- Seguir las orientaciones del profesorado respecto de su aprendizaje.
- Respetar el ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros.

— Respetar las normas de convivencia dentro del Centro docente (I).

— El deber de respeto a las normas de convivencia del Centro docente se concreta en las siguiente obligaciones (II):

- Respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales, así como la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la Comunidad Educativa.
- No discriminar a ningún miembro de la Comunidad Educativa por razón de nacimiento, raza, sexo o por cualquier otra circunstancia personal o social.
- Respetar el carácter propio de los Centros, cuando exista.
- Respetar y utilizar correctamente los bienes muebles y las instalaciones del Centro.
- Participar en la vida y funcionamiento del Centro.

Faltas, sanciones y garantías procedimentales (II):

— Ningún alumno podrá ser sancionado por conductas distintas de las tipificadas en el R. D. 1543/1988.

— La imposición de las sanciones previstas (que van desde la simple amonestación privada hasta la privación del derecho de asistencia al Centro por un período superior a siete e inferior a quince días lectivos o inhabilitación por un tiempo no inferior al que reste para la terminación del correspondiente curso escolar, para cursar enseñanzas en el Centro en que se ha cometido la falta), deberá ajustarse a las garantías procedimentales establecidas en el RD. 1543/1988.

— Los actos que no alcancen la consideración de falta leve o las faltas leves serán corregidas por el correspondiente profesor y, en su caso, por el tutor del curso. La comisión de faltas graves y muy graves será sancionada por el Consejo Escolar del Centro si se trata de Centros públicos o privados concertados.

10
Asociaciones de alumnos

Normativa reguladora básica:

(I) LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (*B. O. E.* 4-7-1985).

(II) Reglamentos reguladores de las Asociaciones de Alumnos:

— Territorio M. E. C.: R. D. 1532/1986 de 11 de julio (*B. O. E.* 29-7-1986).

— Catalunya: Decreto 197/1987, de 19 de mayo (*DOGC* 19-6-1987).

— Galicia: Decreto 466/1987, de 17 de diciembre (*DOG* 4-1-1988).

— Andalucía: Decreto 28/1988, de 10 de febrero (*BOJA* 1-3-1988).

— C. Valenciana: Decreto 127/1986, de 20 de octubre (*DOGV* 10-11-1986).

— Canarias: Decreto 92/1987, de 21 de mayo (*BOCC* 1-6-1987).

Aspectos destacables:

Solamente podrán asociarse los alumnos a partir del Ciclo Superior, es decir, que en los Centros de E. G. B. si constituyeren Asociaciones de Alumnos solamente estarían formadas exclusivamente por alumnos matriculados en los niveles del Ciclo Superior/2.ª Etapa (II).

Las Asociaciones de Alumnos se constituirán mediante Acta donde conste la voluntad de asociarse de al menos un 5 por 100 de los alumnos del Centro con derecho a asociarse o, en todo caso, un mínimo de cinco (II).

Las Asociaciones de Alumnos podrán celebrar reuniones en los locales del Centro donde cursen sus estudios, siempre que no se altere el normal desarrollo de las actividades docentes y se circunscriban a los fines propios de la Asociación (II).

La utilización de los locales del Centro requerirá la previa conformidad del Director del Centro, teniendo en cuenta en todo caso lo que al respecto establezca el Reglamento de Régimen Interior (II).

Las Asociaciones de Alumnos asumirán, entre otras, las siguientes finalidades (I):

— Expresar la opinión de los alumnos en todo aquello que afecte a su situación dentro de los Centros.

— Colaborar en la labor educativa de los Centros y en las actividades complementarias y extraescolares de los mismos.

— Promover la participación de los alumnos en los órganos colegiados del Centro.

— Realizar actividades culturales, deportivas y de fomento de la acción cooperativa y de trabajo en equipo.

— Promover federaciones y confederaciones, de acuerdo con el procedimiento establecido en la legislación vigente.

También se consideran finalidades de las Asociaciones de Alumnos en las CC. AA. competentes, entre otras:

Territorio del M. E. C.:

- Facilitar el ejercicio de los derechos establecidos en el art. 6 de la LODE.
- Asistir a los alumnos en el derecho a intervenir en el control y gestión de los Centros sostenidos con fondos públicos.
- Facilitar la representación de los alumnos en los Consejos Escolares de los Centros públicos y concertados y la participación de los alumnos en la programación general de la enseñanza a través de los correspondientes órganos colegiados.

En Catalunya:

- Facilitar el ejercicio de los derechos que la legislación vigente reconoce en favor de los alumnos en el art. 6 de la LODE.
- Impulsar la participación y colaboración activa de sus miembros en las actividades complementarias y extraescolares que puedan programar los Consejos Escolares y las A. P. A.
- Promover todo tipo de relaciones con otras organizaciones y asociaciones de alumnos; cualquier otra finalidad concreta expresada en sus Estatutos.

En Galicia:

- Facilitar el ejercicio de los derechos de los alumnos reconocidos por la legislación vigente en el art. 6 de la LODE.
- Asistir a los alumnos en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control de gestión de los Centros sostenidos con fondos públicos.
- Facilitar la representación y participación de los alumnos en los Consejos Escolares de los Centros públicos y concertados y en otros órganos colegiados en su caso.
- Cualesquiera otras que, dentro de la normativa vigente, le asignen sus respectivos Estatutos.

En Andalucía:

- Facilitar el ejercicio de los derechos de los alumnos reconocido por la legislación vigente y, en particular, por el art. 6 de la LODE.
- Asistir a los alumnos en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los Centros sostenidos con fondos públicos.
- Facilitar la participación de los alumnos en los Consejos Escolares de los Centros públicos y concertados y en la programación general de la enseñanza, a través de los correspondientes órganos colegiados.
- Expresar la opinión de los alumnos asociados en la elaboración del Régimen Interior del Centro, fundamentalmente en los aspectos concernientes al alumnado.
- Cualquier otra finalidad determinada y liticia prevista en sus estatutos, siempre que resulte compatible con las anteriores.

11

Asociaciones de Padres de Alumnos (APAS)

Normativa reguladora básica:

(I) LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (*B. O. E.* 4-7-1985).

(II) Reglamentos reguladores de las Asociaciones de Padres de Alumnos:

- Territorio M. E. C.: R. D. 1533/1986, de 11 de julio (*B. O. E.* 29-7-1986).
- Catalunya: Decreto 202/1987, de 19 de mayo (*DOGC* 19-6-1987).
- País Vasco: Decreto 66/1987, de 10 de febrero (*BOPV* 7-4-1987).
- Galicia: Orden de 16 de enero de 1987 (*DOG* 22-1-1987).
- Andalucía: Decreto 27/1988, de 10 de febrero (*BOJA* 1-3-1988).
- C. Valenciana: Decreto 126/1986, de 20 de octubre (*DOGV* 14-11-1986).
- Canarias: Decreto 91/1987, de 21 de mayo (*BOCC* 1-6-1987).

Aspectos destacables:

Podrán ser miembros del APA de un Centro docente los padres o tutores legales de alumnos matriculados en el mismo (I) (II).

Las APA podrán utilizar los locales del Centro docente para la realización de las actividades que les son propias, dentro de las finalidades asignadas por la legislación vigente (I) (II).

La Dirección del Centro facilitará la integración de las actividades del APA en la vida escolar, contemplándolas si procediese en el Plan Anual de Centro.

La utilización de los locales del Centro en actividades no integradas en la vida escolar requerirá la previa comunicación de la Junta Directiva del APA al Director del Centro, de acuerdo con lo establecido en el Reglamento de Régimen Interior del mismo (II).

Las A. P. A. serán responsables de las acciones derivadas de la realización de sus actividades, así como del abono de los gastos (II).

Serán objetivos básicos de las APA los siguientes:

— Asistir a los padres o tutores legales en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos.

— Colaborar en las actividades educativas de los Centros.

— Promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del Centro.

— Asistir a los padres en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los Centros.

— Facilitar la representación y participación de los padres en los Consejos Escolares de Centro.

También se considerarán objetivos de las APA en las CC. AA. competentes:

En Catalunya:

- Facilitar la colaboración del Centro en el ámbito social, cultural, económico y laboral del entorno.
- Promover las actividades de formación de padres, tanto desde la vertiente cultural como de la específica de responsabilidad en la educación familiar.
- Cooperar con el Consejo Escolar de Centro en la elaboración de directrices para la programación de actividades complementarias, extraescolares o de servicios.

En el País Vasco:

- Organizar actividades formativas complementarias en beneficio de padres y alumnos, entre ellas las encaminadas al fomento de la lengua y cultura vascas.

En Andalucía:

- Colaborar en las actividades complementarias y extraescolares de los Centros.
- Organizar actividades culturales y deportivas.
- Promover el desarrollo de programas de Educación Familiar.
- Representar a los padres asociados ante las instancias educativas y otros organismos.

En la Comunidad Valenciana:

- Velar por el respeto a los derechos de los alumnos.
- Promover y organizar, en su caso, la realización de actividades extraescolares, complementarias, culturales, deportivas y recreativas.

12

El personal de Administración y Servicios

Normativa reguladora básica:

(I) Reglamento de Escuelas de 1967 (arts. 49 al 52).

(II) Ley Orgánica 7/1985, de 2 de abril, de Régimen Local (*B. O. E.* 3-4-1985).

(III) LODE: Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio (*B. O. E.* 4-7-1985).

(IV) O. M. de 2 de marzo de 1989, sobre personal laboral destinado en los centros (*B. O. E.* 4-3-1989).

(V) Reglamentos reguladores de los órganos de gobierno de las diferentes Administraciones Educativas competentes.

(Territorio M. E. C.: R. D. 2376/1985, de 18 de diciembre, *B. O. E.* 27-12-1989).

(VI) Circulares e/o Instrucciones de las Administraciones competentes.

Aspectos destacables:

Se considerarán como personal de Administración y Servicios (PAS): el personal de Secretaría, los conserjes, personal de mantenimiento y porteros de los Centros Escolares Públicos de E. G. B. nombrados por los Ayuntamientos, el personal de cocina de los Comedores Escolares (siempre que esté gestionado este servicio directamente por el Centro), el personal del servicio de limpieza contratado directamente por el Ayuntamiento respectivo y que preste servicios de forma permanente

en el Centro, así como el personal destinado para idénticos cometidos en los Centros de Bachillerato y Formación Profesional.

No tienen consideración de PAS a efectos de participación en los órganos de gobierno de los Centros: el personal de limpieza que dependa de empresas privadas y que tienen contratos de servicios con los Ayuntamientos respectivos, el personal dependiente de empresas privadas o contratados por los APA, los que suministran víveres al servicio de Comedor Escolar o los que lleven el funcionamiento del servicio de Comedor Escolar cuando este servicio no sea gestionado directamente por los Centros (caso de Comedores gestionados por los APAs).

El PAS participará en el Consejo Escolar de Centro a través de su representante, el cual será elegido según lo establecido por la normativa vigente reguladora del proceso electoral (III) (V).

Todo el personal que preste servicios en el Centro Escolar, y entre ellos el PAS, dependerán funcionalmente del Director, aunque pertenezcan orgánicamente a otros organismos (caso de los conserjes que dependen de los Ayuntamientos) (I) (III) (V).

El Secretario, por delegación del Director del Centro, podrá actuar como jefe inmediato de todo el PAS del Centro (V), y en el caso de los Centros de EE. MM. controlará su jornada de trabajo (VI).

El conserje tiene como misión fundamental la atención al orden interior y al movimiento de los alumnos, así como las gestiones de relación que le sean encomendadas por la Dirección del Centro, no ejerciendo en ningún caso funciones de gobierno por delegación del Director (I).

Sería interesante que en los Reglamentos de Régimen Interior se determinase de manera clara las funciones de los conserjes, pudiéndose señalar entre otras las de controlar periódicamente los niveles de combustible de la calefacción, el funcionamiento del servicio de calefacción comunicando a los servicios técnicos del Ayuntamiento las irregularidades de funcionamiento observadas previa información a la Dirección del Centro, las instalaciones eléctricas..., atender el teléfono cuando fuese necesario, y todo aquello que fuese necesario, sin perjuicio de lo establecido en la normativa (I).

El trasladar y acompañar alumnos accidentados al médico (consultorio, ambulatorio...). Creemos que estas actuaciones tienen que ser realizadas por el profesor en lugar del conserje, por entender que

los profesores tienen la custodia de los niños en ausencia de los padres y pueden actuar por delegación de éstos en ausencia de los mismos ante el médico.

Por el contrario, opinamos que a los Conserjes se les puede señalar la tarea de acompañar a un alumno a su casa o llevar un aviso del Centro cuando se pongan enfermos en el Colegio (caso de fiebre por catarros o gripes, dolor de barriga...) y los padres no se hayan podido localizar por teléfono para que vengan a recoger a sus hijos.

Vale decir que entre las funciones de los Conserjes no se pueden incluir las de resolver asuntos particulares de los profesores, ya que la función de este PAS exclusivamente será de carácter oficial y relacionada con la actividad normal del Centro.

13

Equipamiento y elementos decorativos en los edificios escolares

Normativa reguladora básica:

(I) Reglamento de Escuelas de 1967 (*B. O. E.* 20-2-1967).

(II) Ley 39/1981, de 28 de octubre (*B. O. E.* 12-11-1981).

(III) Circulares e Instrucciones que al respecto dicten las Administraciones Educativas competentes.

Aspectos destacables:

En el interior de los Centros Docentes, los motivos ornamentales se limitarán de tal manera que en ningún caso la estética de las aulas se vea afectada por elementos innecesarios (I).

En todas las aulas y en su fachada principal se colocará el retrato del Jefe del Estado, y en las otras paredes del aula podrán colocarse láminas, mapas, cuadros o cualquier otro material, con exclusión del que no sea esencialmente educativo (I).

En el exterior del edificio escolar habrá de ondear la bandera de España y la bandera de la Comunidad Autónoma respectiva, estando colocadas de tal manera que la de España esté a la izquierda y la de la Comunidad Autónoma a la derecha del observador del exterior (II).

En la parte externa, y coincidiendo con la fachada principal de entrada al edificio escolar, habrá de estar situado el rótulo o cartel de identificación del Centro con expresión del tipo de Centro y de su denominación específica (nombre del Centro). Algunas Administraciones Educativas competentes, como es el caso de Catalunya, han regulado el contenido y dimensiones de los rótulos de identificación de los Centros escolares.

14
Mobiliario y material

Normativa reguladora básica:

(I) Reglamento de Escuelas de 1967 (*B. O. E.* 20-2-1967),

(II) LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (*B. O. E.* 4-7-1985).

(III) Reglamentos reguladores de los órganos de gobierno de las diferentes Administraciones Educativas competentes.

(IV) Leyes reguladoras de la autonomía de la gestión económica de los Centros, publicadas por las Administraciones Educativas competentes.

Aspectos destacables:

El mobiliario y material escolar no fungible del Centro tendrá que estar relacionado de manera detallada en el Inventario General del Centro, el cual será obligatorio en los Centros (I).

En el Inventario se relacionará todo el mobiliario y material escolar no fungible existente en el Centro, con expresión del tipo, clase, número de unidades, estado de conservación, fecha de alta en el Centro y el aula o servicio donde está ubicado (I).

Cuando algún elemento del mobiliario o del material no fungible se rompa, sea robado o transferido a otro lugar, se dará de baja en el Inventario haciendo constar la causa y la justificación documental de la misma (I).

El Consejo Escolar de Centro podrá promover la renovación del equipo escolar y sus instalaciones, y vigilará su conservación (II).

La elaboración y el mantener actualizado el Inventario del Centro es tarea específica del Secretario con la ayuda y colaboración del resto del profesorado (en Canarias, en los Centros donde hubiere Vicesecretario, será tarea específica de este órgano unipersonal) (III).

Cuando un Centro disponga de servicio de Comedor Escolar, sus instalaciones, máquinas, mobiliario, aparatos... serán objeto también de su propio Inventario.

Se considera material inventariable, entre otros, el siguiente: mobiliario, máquinas de escribir, máquinas calculadoras, aparatos de reprografía, equipos y material audiovisual...

15

Reglamentación técnico-sanitaria de Comedores Escolares

Normativa reguladora básica:

(I) R. D. 2505/1983, de 4 de agosto, por el cual se aprueba el Reglamento de Manipuladores de Alimentos (*B. O. E.* 20-9-1983).

(II) R. D. 2817/1983, de 13 de octubre, por el cual se aprueba la Reglamentación técnico-sanitaria de los Comedores Colectivos (*B. O. E.* 11-11-1983).

(III) Instrucciones que sobre aspectos sanitarios se dicten por las diferentes Administraciones competentes.

Aspectos destacables:

El personal de cocina que manipule y/o realice actividades culinarias de preparación de los mismos tendrá que poseer el Carnet de Manipuladores de Alimentos emitido por la Administración Sanitaria competente (I).

El Carnet de Manipulador de Alimentos será personal, intransferible y válido para todo el territorio estatal, teniendo una validez de cuatro años (I).

El personal de cocina y el manipulador de alimentos tendrán prohibido durante el ejercicio de su trabajo: fumar y comer chicle, comer en el lugar de trabajo, utilizar vestimenta no autorizada, estornudar y toser sobre los alimentos (I) (II).

Los lugares destinados a cocina de Comedores Escolares cumplirán, entre otros, los siguientes requisitos (II):

- Emplazamiento y orientación adecuados y con dimensiones y accesos fáciles.
- Los suelos estarán construidos con materiales no absorbentes, resistentes y no atacables por ácidos y bases utilizados en la limpieza.
- Las paredes y los techos estarán recubiertos de pintura o material que facilite su limpieza.
- Las ventanas estarán protegidas de redes contra-insectos.
- La iluminación de la cocina será natural y/o artificial, y en el caso de la artificial los aparatos de luz estarán debidamente protegidos de tal manera que en caso de rotura de ellos no queden afectados los alimentos.
- Se dispondrá de instalaciones de agua caliente y fría.
- Existirán dispositivos o aparatos de lavar y secarse las manos, o bien toallas de papel.
- Las superficies de las mesas y de cualquier recipiente destinado a la manipulación de los alimentos estarán construidos de material liso, anticorrosivo y de fácil limpieza y desinfección.
- Los productos de limpieza e insecticidas se conservarán lejos de las áreas donde estén los alimentos.

Los Comedores Escolares dispondrán de congelador e instalaciones frigoríficas (II).

La conservación de los alimentos congelados o ultracongelados se hará en aparatos congeladores a temperatura de –18° C (II).

Serán responsables del cumplimiento de lo ordenado por la Reglamentación técnico-sanitaria y del mantenimiento del servicio los Directores o los Encargados de los Comedores Escolares, de los productos envasados sus fabricantes, y de los productos no envasados, así como de la deficiente e irregular conservación los tenedores de los mismos (II).

En todos los Comedores habrá un Libro de Visitas para el control sanitario del mismo, el cual se cumplimentará cada Visita de Inspección que tenga el Comedor por parte del personal facultativo que la practique (II).

16

Uso del tabaco en los Centros escolares

Normativa reguladora básica:

(I) R. D. 192/1988, de 4 de marzo, sobre limitaciones en la venta y uso del tabaco (*B. O. E.* 9-3-1988).

(II) O. M. de 7 de noviembre de 1989 por la que se prohíbe la venta y distribución de tabaco y bebidas alcohólicas en los Centros (*B. O. E.* 13-11-1989).

(III) Normativa reguladora publicada por las Comunidades Autónomas competentes.

Aspectos destacables:

Se prohíbe fumar en los vehículos de transporte escolar y en todos los destinados total o parcialmente al transporte de menores de dieciséis años y enfermos (I).

Está terminantemente prohibida la venta o entrega de tabaco a los menores de dieciséis años, así como los productos que le imiten o induzcan al hábito de fumar y sean nocivos para la salud (I).

No estará permitido fumar en los Centros docentes, excepto en las áreas que se determinen, que en ningún caso coincidirán con zonas de uso y/o convivencia común con alumnos o menores de dieciséis años (I).

Se prohíbe fumar en las aulas, laboratorios, salas de estudio, biblioteca, gimnasio y cualquier lugar donde se dé convivencia efectiva entre alumnos y profesores (III).

Queda terminantemente prohibido fumar en los locales donde se manipulen, transformen o cocinen alimentos, y en especial en las zonas de cocina de los servicios de Comedores Escolares (I) (III).

La Dirección del Centro establecerá las áreas específicas donde se pueda fumar, las cuales en ningún caso podrán coincidir con las zonas de convivencia entre profesores y alumnos menores de dieciséis años (I) (III).

Deberán señalizarse debidamente las zonas o áreas donde no esté permitido fumar, así como las que se hayan determinado para poder hacerlo (I).

Los Reglamentos de Régimen Interior podrán recoger las áreas o zonas donde no está permitido fumar, así como aquellas restringidas, de no acceso al alumnado, donde se pueda fumar.

El cumplimiento de la normativa vigente en esta materia afectará a cualquier miembro de la Comunidad Escolar y persona que se encuentre dentro del recinto escolar.

No se permitirá fumar, aun cuando se trate de zonas autorizadas, si están presentes mujeres embarazadas (I).

No se permitirá por ningún concepto la venta de tabaco en los Centros docentes (I) (II) (III).

17

Seguridad y plan de emergencia

Normativa reguladora básica:

(I) Orden del M. E. C. de 13-11-1984 (*B. O. E.* 17-11-1984).

(II) Instrucciones dictadas por las Administraciones Educativas competentes juntamente con los servicios técnicos especializados.

Aspectos destacables:

El objetivo principal de los simulacros de evacuación en las escuelas es la creación de unos hábitos de comportamiento en la autoprotección que acompañen al niño durante toda su vida (II).

El Plan de Emergencia del Centro constará de unas instrucciones sencillas y prácticas con el fin de que sirvan de un verdadero medio de actuación de la Comunidad Escolar al momento de tener que responder y actuar delante de una situación de emergencia que se dé en los edificios escolares, por lo que habrá de contemplarse la forma y manera de actuación de cada sector de la Comunidad Escolar sin contar con la colaboración del exterior, ya que el Plan de Emergencia tiene que resolver la situación de los primeros momentos, esos pocos minutos antes de que lleguen los servicios especializados de protección.

Se considera situación de emergencia en un Centro Escolar aquella que podrá estar motivada por un incendio, anuncio de colocación de bomba o explosivo, una fuga de gas, inundación, explosión o cualquier otro tipo de alarma que justifique la evacuación rápida del edificio escolar (I).

A la hora de elaborar el Plan de Emergencia de una escuela es preciso tener en cuenta: las condiciones reales y materiales de los edificios escolares, su infraestructura, el número de personas

que habitualmente hay en el edificio y las edades de los mismos, así como las condiciones físicas del alumnado (existencia de alumnos minusválidos), la señalización de salida existente, las salidas alternativas...

Uno de los objetivos fundamentales de todo Plan de Emergencia es la realización de ejercicios de simulacro de evacuación, es decir, poner en práctica gran parte del contenido del Plan.

Es interesante que en el Reglamento de Régimen Interior del Centro se determine en grandes rasgos el Plan de Emergencia y el número de ejercicios de evacuación a realizar durante cada curso escolar, siendo aconsejable hacerlo con periodicidad trimestral.

En todo ejercicio práctico de Evacuación de los edificios escolares habrá que tener en cuenta lo siguiente (I):

— La señal de alarma (timbre, sirena, campana, silbato o viva voz) será potente y claramente diferenciada de otras señales acústicas, y se emitirá de manera continua e intermitente.

— En cada planta del edificio habrá un profesor que actuará como coordinador, el cual se responsabilizará de no dejar personal alguno rezagado.

— Una vez se haya escuchado la correspondiente señal de alarma se saldrá inmediatamente de las aulas y salas del edificio hacia las puertas y salidas habilitadas al efecto.

— Cualquier persona que escuche la señal de alarma se dirigirá hacia la puerta de salida que le corresponda de acuerdo con su situación en aquel momento en el edificio.

— El desalojo de cada planta del edificio se realizará por grupos, saliendo primero las aulas más próximas a las escaleras y/o puerta de salida, en secuencia ordenada y sin mezclarse los grupos.

— Cuando por las características de los edificios escolares no haya puertas independientes para cada planta, los de la planta superior no bajarán a la planta inferior hasta que hayan salido todos los de esta planta, evitando aglomeraciones y problemas graves de salida en caso de realidad.

— En los ejercicios de simulacro no se considerarán como salidas las ventanas, puertas de terrazas... Ahora bien, caso de existir en el Centro escaleras de emergencia, se utilizarán éstas siempre.

— Los profesores favorecerán la salida, animando a los alumnos a efectuarla de manera ordenada y rápida.

— Se designará una persona o varias para que se hagan responsables de desconectar, después de sonar las señales de alarma, las instalaciones generales del edificio (gas, electricidad, gas-oil...).

— A la salida del edificio escolar, los grupos de alumnos y sus profesores irán a los lugares de concentración fijados y conocidos con anterioridad, donde se contará el número de alumnos de cada grupo.

— Realizado el recuento de los alumnos, y comprobada la total salida del personal, así como el tiempo invertido, si se trata de ejercicio de simulacro, se volverá nuevamente a las aulas.

A efectos orientativos se pueden considerar tiempo máximo para la evacuación de un edificio escolar diez minutos para la totalidad del edificio y tres para cada planta (I).

A efectos de un mejor aprovechamiento de los ejercicios de simulacro, será conveniente realizar éstos cuando el edificio escolar esté al máximo de ocupación y en plena actividad docente en la disposición normal del mobiliario, pero sin que los alumnos hayan sido previamente avisados (I) (II).

Sería interesante determinar el personal responsable de la utilización de los medios contraincendios (extintores, mangueras...), para cuando circunstancias reales lo hiciesen necesario.

Sería conveniente que en el interior de los edificios escolares hubiesen colocadas en la pared señales indicadoras de salida en caso de emergencia, así como la ubicación de los medios contraincendios de que disponga el Centro.

18

La enseñanza de la Religión

Normativa reguladora básica:

(I) Constitución Española de 1978.

(II) Ley Orgánica 7/1980, de 5 del julio, de Libertad Religiosa (*B. O. E.* 24-7-1980).

(III) Orden del M. E. C., de 16-7-1980, sobre la enseñanza de la Religión y Moral Católicas en los Centros docentes de Preescolar y E. G. B. (*B. O. E.* 19-7-1980).

(IV) Orden del M. E. C., de 16-7-1980, sobre la enseñanza de la Religión y Moral Católicas en Bachillerato y F. P. (*B. O. E.* 19-7-1980).

(V) Orden del M. E. C., de 16-7-1980, sobre la enseñanza de la Religión y Moral de diversas Iglesias, Confesiones o Comunidades de Educación Preescolar y E. G. B. (*B. O. E.* 19-7-1980).

(VI) LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (*B. O. E.* 4-7-1985).

(VII) Circulares de las diferentes Administraciones Educativas competentes reguladoras del funcionamiento y comienzo de cada curso escolar.

Aspectos destacables:

Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones (I).

Tanto la enseñanza de la Religión y Moral católicas como la de cualquier otra Iglesia, Confesión o Comunidad, se han de impartir como una materia ordinaria de los planes de estudio, en condiciones equiparables a las otras Areas fundamentales, siempre que haya alumnos cuyos padres o tutores legales lo hayan solicitado y exista profesorado competente y dispuesto (III) (IV) (V).

La evaluación se hará de manera similar a la de las otras materias del curríulum y figurará en el Libro de Escolaridad (III) (IV) (V).

El tiempo dedicado a la enseñanza del Area de Formación Religiosa y/o Etica será el establecido por la normativa vigente, siendo de una hora y treinta minutos semanales en los ciclos Inicial y Superior (2.ª Etapa) y de dos horas semanales en el ciclo Medio (III) (V). En Bachillerato y F. P. a esta materia se dedican dos horas semanales (IV).

Los padres o tutores legales harán constar personalmente o por escrito la decisión de si el alumno ha de recibir la enseñanza de la Religión de acuerdo con sus convicciones. Los Centros recogerán esta decisión cuando se realice la formalización de la matrícula del alumno y será válida para los cursos sucesivos, siempre y cuando que los padres o tutores legales no lo rectifiquen antes de comenzar cada nuevo curso escolar (III) (IV) (V).

No se podrá obligar a ningún profesor del Centro a impartir la enseñanza de la Religión y Moral, ni se impedirá el hacerlo a los que estando capacitados estén dispuestos a impartirla (III) (V).

En los Centros Públicos de Preescolar y E. G. B., las clases de Religión y Moral católicas serán impartidas preferentemente por los profesores del Centro que siendo considerados competentes para estas enseñanzas estén dispuestos a asumirlas. Se considerán competentes aquellos profesores de E. G. B. que hayan cursado la materia de Religión en su Plan de estudios de la carrera y que la Jerarquía Eclesiástica los considere adecuados (II). En los Centros Públicos de Bachillerato y F. P., los profesores serán nombrados por el M. E. C. a propuesta del Ordinario del lugar (IV).

La Dirección del Centro tomará las medidas necesarias con tal de asegurar la enseñanza de la Religión y Moral de acuerdo con las solicitudes presentadas por los padres de los alumnos (III) (IV) (V).

Si no existiese en el Centro profesorado suficiente dispuesto a asumir la enseñanza de la Religión y Moral se solicitará de la Jerarquía Eclesiástica respectiva, según el procedimiento establecido (III).

Los profesores de Religión formarán parte a todos los efectos del Claustro de Profesores de los Centros de Preescolar y E. G. B. (III) (Sentencia de la Sala de lo Contencioso-Administrativo de la Audiencia Territorial de Madrid), y también lo formarán a Bachillerato y F. P.

La supervisión de la enseñanza de la Religión corresponde a la Jerarquía Eclesiástica de cada Iglesia, coordinada con la Inspección Técnica de Educación, correspondiendo a esta última el velar por el cumplimiento de la legislación en materia de enseñanza de la Religión y tal y como lo hace con las otras áreas integrantes del currículum (II) (IV) (V).

19

Los libros de texto y el material didáctico

Normativa reguladora básica:

(I) Decreto 2531/1974, de 20 de julio (*B. O. E.* 13-9-1974), sobre autorización de libros de texto y material didáctico impreso.

(II) O. M. de 2 de diciembre de 1974 (*B. O. E.* 16-12-1974).

(III) O. M. de 6-6-1979 (*B. O. E.* 11-7-1979), reguladora del procedimiento para la sustitución de los libros de texto y material didáctico impreso.

(IV) Reglamentos reguladores de los órganos de Gobierno de los Centros Públicos, promulgados por las Administraciones Educativas competentes (territorio M. E. C., Catalunya, País Vasco, Galicia, Andalucía, Comunidad Valenciana y Canarias).

(V) Circulares reguladoras del funcionamiento y comienzo de curso escolar publicadas por las Administraciones Educativas competentes.

Aspectos destacables:

Los libros de texto y el material didáctico impreso a utilizar en el Centro contarán con la preceptiva autorización, es decir, estarán autorizados como tales para su uso docente por la Administración Educativa competente (I) (II).

Los libros de texto y el material didáctico impreso utilizados en el Centro no podrán ser sustituidos antes de haber transcurrido un período mínimo de uso de cuatro años (III).

Para sustituir un libro de texto o material didáctico impreso antes de haber transcurrido los cuatro años será preciso pedir autorización a la Dirección Provincial o a los Servicios Territoriales respectivos antes del día 30 de abril de cada año, teniendo que adjuntar a la petición de autorización las razones pedagógicas y científicas en que se fundamente la sustitución, siendo interesante también adjuntar el informe favorable del Consejo Escolar del Centro. La sustitución solamente se efectuará cuando se haya recibido en el Centro la correspondiente autorización expresa del cambio (III).

Durante el mes de junio, en los tablones de anuncios de los Centros se expondrán las listas de los libros de texto y material didáctico impreso que se utilizará en el curso siguiente, haciendo constar los títulos, autores y editoriales (III).

Una vez publicadas las listas de los libros de texto y del material didáctico impreso, no se podrá introducir modificación ni cambio alguno.

Los Centros se abstendrán de designar establecimientos comerciales concretos, así como efectuar venta de libros y material didáctico alguno.

El Jefe de Estudios velará por la coherencia y adecuación en la selección de los libros de texto y del material didáctico y bibliográfico utilizado en el Centro (IV).

Opinamos que una copia de las listas expuestas en los tablones de anuncios del Centro habría de ser archivada en la documentación de los Centros de EGB y Preescolar a efectos de constancia y para conocimiento de la situación en cursos próximos. En los Centros de EE. MM. esta información está en el D. O. C. que se remite a la Inspección a principios de curso.

El Reglamento de Régimen Interior podría ser el documento idóneo para reflejar los criterios a seguir en la selección de los libros de texto y del material didáctico y bibliográfico utilizado en el Centro.

20

Entrada y salida de personas en el Centro

Normativa reguladora básica:

(I) Reglamento de Escuelas de 1967 (*B. O. E.* 20-2-1967).

(II) Circulares y/o instrucciones de las Administraciones Educativas competentes.

Aspectos destacables:

Durante las horas de clase no se permitirá la entrada a la escuela de ninguna persona, excepto el personal perteneciente a la Administración Educativa y de aquel otro que esté autorizado expresamente por la Dirección del Centro (I).

A efectos de entrada de personas ajenas a la Comunidad Educativa se entenderá también como horas de clase el tiempo dedicado al recreo.

En consecuencia, y como lógicas y normales medidas de seguridad, los accesos a los edificios escolares habrían de estar controlados de acuerdo con las características específicas de cada uno de ellos.

Es interesante que el Reglamento de Régimen Interior de cada Centro regule el aspecto de las entradas al edificio escolar y especialmente a las aulas durante el tiempo de clase, considerando que en éstas solamente se podrá entrar en casos de urgencia o gravedad y con la autorización de la Dirección del Centro, al fin de evitar interrupciones en la actividad docente, con excepción de la Inspección Técnica de Educación.

Las salidas de alumnos de Centro dentro del horario escolar solamente se llevarán a cabo por motivos de urgencia y con el permiso del profesor, tutor y/o de la Dirección del Centro. A efectos de delimitar responsabilidades es necesario que el alumno salga acompañado con persona responsable: padre, madre o tutor legal, o que éstos hayan firmado la correspondiente autorización escrita que quedará en el Centro, caso que deleguen esta responsabilidad en otra persona.

El Reglamento de Régimen Interior del Centro habría de contemplar el procedimiento de actuación en aquellos casos en que, debido a infortunios (accidentes, enfermedad repentina, indisposición...), es necesario llevar a un alumno al médico. Es decir, prever la persona que habrá de acompañarlo (profesor/a tutor/a, Dirección, profesor que libra..., la información a los padres, y si se pudiese la atención del grupo de alumnos que ha dejado el profesor acompañante.

21
Asistencia del profesorado

Normativa reguladora básica:

(I) Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la función pública (*B. O. E.* 3-8-1984).

(II) Leyes de la Función Pública de las CC. AA. competentes.

(III) Circulares reguladoras del comienzo y funcionamiento del curso escolar de las Administraciones Educativas competentes.

Los profesores están obligados a cumplir el horario establecido en cada ámbito territorial por la Administración Educativa competente en la forma establecida, siendo preceptiva también la asistencia a las reuniones de Claustro y cualquier otra para que hayan sido convocados reglamentariamente por la Dirección del Centro (III)

Las faltas de asistencia se considerarán justificadas cuando se ajusten a lo establecido en las diferentes Circulares (I) (II) o a las previstas como tales en las Leyes de Función Pública (III) respectivas.

Los Directores o en algunas Administraciones Educativas (caso del territorio del M. E. C.) el Jefe de Estudios, serán los responsables del control de la asistencia y puntualidad del profesorado del Centro (III).

Los Directores deberán remitir a los servicios periféricos y/o Inspección, o bien exponer en los tablones de anuncios de las salas de profesores (caso de Catalunya), el listado de las faltas de asistencia del profesorado durante el mes anterior con expresión de la fecha y motivo de la falta, todo ello antes del día 5 de cada mes (III).

Las faltas de asistencia calificadas como "no justificadas" serán comunicadas a la Administración Educativa por la Dirección del Centro (III).

En cada Centro Docente habrá un Libro-Registro de Ausencia y/o Permisos del profesorado donde se inscribirán todas las faltas de asistencia con expresión de la fecha y motivo, así como la duración de las mismas; este Libro-Registro estará a disposición de la Administración Educativa competente y del SITE, siendo responsable de su cumplimentación la Dirección del Centro (III).

22
Asistencia escolar

Normativa reguladora básica:

(I) Reglamento de Escuelas de 1967 (*B. O. E.* 20-2-1967).

(II) Ley 7/1985, de 2 de abril, de Régimen Local (*B. O. E.* 3-4-1985).

(III) LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (*B. O. E.* 4-7-1985).

(IV) R. D. 1543/1988, de 28 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos.

Corresponde al profesor-tutor, como responsable del grupo-aula, el control de la asistencia diaria de sus alumnos. Esta tarea se llevará a cabo mediante el Registro de Asistencia (I).

El Reglamento de Régimen Interior podría ser el documento idóneo donde se contemplase la manera de llevar a cabo este control y su registro, los canales de justificación de las faltas de asistencia (comunicación escrita, telefónica...), el procedimiento de comunicación a los padres o tutores legales de la falta de asistencia de los alumnos...

También se puede contemplar en el Reglamento de Régimen Interior la manera de comunicar al Ayuntamiento respectivo las faltas prolongadas de asistencia de los alumnos, teniendo en cuenta la obligación que tienen los Ayuntamientos de participar en la vigilancia y cumplimiento de la escolaridad obligatoria (II) (III).

El estudio se contempla como un deber básico de los alumnos, extendiéndose este deber a la obligación de asistir a clase y participar en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio, respetando los horarios establecidos y aprobados para el desarrollo de las actividades del Centro (IV).

23

El recreo y su vigilancia

Normativa reguladora básica:

(I) Reglamento de Escuelas de 1967 (*B. O. E.* 20-2-1967)

(II) Normativa reguladora de las enseñanzas de Preescolar y Ciclos Inicial y Medio.

(III) Circulares reguladoras del funcionamiento y comienzo de curso escolar de las Administraciones Educativas competentes.

Aspectos destacables:

Es necesario que los alumnos dentro de su actividad escolar tengan un tiempo dedicado al juego y al descanso de la actividad puramente intelectual y de aula.

El tiempo de recreo es parte integrante de la actividad escolar, especialmente en Preescolar y Ciclo Inicial. El juego libre es una actividad fundamental para el desarrollo madurativo del niño y, a partir de una actividad de seguimiento constante, corresponde al profesor ver en qué momentos hay que sugerir algún tipo de juego que pueda reforzar aspectos motrices o de relación con los compañeros.

Cada profesor es responsable de la vigilancia de sus alumnos durante el recreo, que, como manifestación espontánea del niño, permitirá a los profesores conocer su carácter y naturaleza (I).

De la obligación antes mencionada se desprende que cada uno de los profesores es responsable de la vigilancia de sus alumnos durante el tiempo de recreo. Por tanto, hay que considerar que la práctica generalizada de establecer un turno de profesores en la vigilancia de los alumnos, sin encontrarse todos presentes en el patio, es contraria al ordenamiento jurídico.

Sobre este aspecto es importante recordar la responsabilidad que tienen los profesores sobre sus alumnos durante el período que estén bajo su vigilancia, a efectos de posibles reclamaciones penales o civiles en casos de infortunios (accidentes...).

La duración del tiempo de recreo y juego dependerá el Ciclo donde esté adscrito el alumno y vendrá determinada por la normativa reguladora de las enseñanzas de los diferentes ciclos, así como en las Circulares reguladoras del comienzo del curso escolar.

Sería interesante que el Reglamento de Régimen Interior determinase el horario de salida al recreo para cada Ciclo, teniendo en cuenta las características específicas del Centro (dimensiones del patio, número de alumnos...).

Si bien la normativa vigente no contempla de forma específica un tiempo de recreo para los alumnos de Segunda Etapa, es nuestra opinión que la consideración que tiene el tiempo de recreo como parte integrante de la actividad escolar y la natural flexibilidad horaria que exigen las características psicopedagógicas de los alumnos permitirían que el Reglamento de Régimen Interior contemplase un tiempo de recreo razonable de acuerdo con las características propias de este tipo de alumnos.

24

Los llamados "deberes de casa"

Normativa reguladora básica:

(I) Reglamento de Escuelas de 1967, art. 13 (*B. O. E.* 20-2-1967).

(II) Resolución de la DGOE del M. E. C. de 3-10-1973 (*B. O. E.* 18-10-1973).

(III) Instrucciones dictadas por las Administraciones Educativas competentes.

Aspectos destacables:

De acuerdo con la normativa del M. E. C. (II):

— Los programas de las escuelas serán elaborados de manera que eviten, como norma general, la sobrecarga de la actividad de los alumnos en tareas suplementarias para realizar fuera de la jornada escolar.

— Con carácter transitorio y excepcional se podrán asignar tareas más intensas y de forma individual a aquellos alumnos que, por ausencia prolongada de la escuela o por otras razones de peso, no hayan podido seguir el ritmo normal de trabajo de la escuela.

— Cuando, en casos excepcionales, se considere necesario por parte del equipo de profesores programar actividades en equipo o individuales a realizar por alumnos fuera de la escuela, será preciso ponderar siempre sus aspectos cuantitativos y cualitativos:

- Cuantitativamente se graduarán con mucho cuidado este tipo de actividades, de tal manera que su intensidad sea inversamente proporcional a las edades respectivas y sin que en ningún caso vaya en perjuicio del tiempo que los alumnos de E. G. B. han de disponer para el reposo, ocio y convivencia familiar.
- Cualitativamente las tareas que se realicen fuera de la escuela se ajustarán también a las edades y a los niveles de los alumnos, y se evitarán los trabajos mecánicos pasivos o repetitivos. En estos casos son más adecuadas las actividades que supongan consulta de libros, búsqueda de información y de materiales diversos, así como actividades de expresión y creatividad.

— En 2.ª Etapa de E. G. B., donde suelen existir diversos profesores para un mismo grupo-aula, será necesaria una buena coordinación entre el profesorado para evitar una sobrecarga de tareas a los alumnos y la angustia que les pueda producir. Los profesores afectados se pondrán de acuerdo sobre la manera de asignar las tareas y se ha de atribuir al profesor-tutor la facultad de regularlas en cada caso.

— En aquellas escuelas que tengan establecidas voluntariamente actividades extraescolares que supongan prolongación de la jornada escolar normal, quedarán suprimidas totalmente las tareas de los alumnos fuera de la escuela.

25

Gestión administrativa

Normativa reguladora básica:

(I) Ley de Procedimiento Administrativo (LPA) de 1958.

(II) Reglamento de Escuelas de 1967 (*B. O. E.* 20-2-1967).

(III) Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (*B. O. E.* 6-8-1970), art. 11.

(IV) O. M. de 16-11-1970 (*B. O. E.* 25-11-1970), Segunda Etapa.

(V) Resolución de la DGOE del M. E. C. de 20-5-1975 (*B. O. E.* 31-5-1975).

(VI) Resolución de la DGOA del M. E. C. de 19-11-1975 (*B. O. E.* 13-12-1975), sobre Libros de Escolaridad.

(VII) R. D. 69/1981, de 9 de enero (*B. O. E.* 17-1-1981), sobre Libros de Escolaridad.

(VIII) LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (*B. O. E.* 4-7-1985).

(IX) Reglamentos reguladores de los Organos de Gobierno de los Centros Públicos, promulgados por las Administraciones Educativas competentes (territorio M. E. C., Catalunya, País Vasco, Galicia, Andalucía, Comunidad Valenciana y Canarias).

(X) Normativa reguladora sobre evaluación, convalidaciones, matrícula, traslados de expedientes... de Bachillerato y F. P.

(XI) Normativa reguladora del proceso de seguimiento y evaluación de los Ciclos Inicial y Medio de E. G. B., promulgada por las Administraciones Educativas competentes.

(XII) Circulares reguladoras del funcionamiento y comienzo de curso escolar publicadas por las Administraciones Educativas competentes.

Aspectos destacables:

De acuerdo con la normativa vigente, los Centros Escolares Públicos de E. G. B. habrán de tener los siguientes documentos:

— Libros-Registro de Matrícula (II).
  Libros de Escolaridad (II) (VII)
  Títulos de Graduado Escolar (V)
  Certificados de Escolaridad (V)
  Correspondencia (I)

— Actas de las Evaluaciones de los Ciclos Inicial y Medio (XI) y de Segunda Etapa y Prueba de Madurez (V).

— Expedientes personales de los alumnos del Centro (II) (IV) (XI).

— Los Libros de Escolaridad de los alumnos matriculados (VII).

— Inventario del Centro (II) (IX).

— Archivo de correspondencia y documentación general (II) (IX).

— Libros de Actas de los órganos colegiados del Centro (I) (II) (IX) (XII).

— Proyecto Educativo del Centro (IX).

— Plan Anual de Centro (VII) (IX) (XII).

— Memoria Anual de Centro (IX) (XII).

— Reglamento de Régimen Interior (VIII) (IX).

En los Centros como mínimo habrán los siguientes documentos de gestión económica:

— Libro de Contabilidad (tipo "saldo a la vista" o "Mayor" y "Diario").

— Archivo de las facturas y de los justificantes de pago.

— Copia de las justificaciones de los Gastos de Funcionamiento presentadas.

— Copia del Proyecto de Presupuesto del Centro aprobado por el Consejo Escolar.

— Documentación económica referida al servicio del Comedor Escolar.

Con respecto a la gestión administrativo-burocrática del Centro, recordar: todo Centro tiene un número de código de identificación (de 8 a 13 dígitos) que deberá anotarse en todos los escritos; todo escrito deberá registrarse en el Libro de Correspondencia (salidas y entradas), dejando copia de los de salida en el archivo.

Por lo que respecta a los Centros de EE. MM., además de los documentos de tipo general ya mencionados hay que destacar los específicos de:

— Libro-Registro de títulos de Bachillerato, Técnico —Auxiliar, Técnico—, Especialista de F. P.

— Registro de las entradas y salidas de expedientes.

— Registro de las Certificaciones Académicas expedidas.

— Actas de las sesiones de evaluación.

— Convalidaciones, exenciones...

— Autorizaciones de matrículas condicionales.

Bibliografía Básica de Legislación para Reglamentos de Régimen Interior

— "Boletines de legislación de las Comunidades Autónomas" (1981-1990). - Servicio de Publicaciones de las Cortes Generales. Madrid.

— "Boletín Oficial del Estado" (*B. O. E.*).

— "Boletines Oficiales del Ministerio de Educación y Ciencia"

EMBID IRUJO, Antonio: *Legislación sobre enseñanza*. Ed. Tecnos, S. A. - Madrid, 1985.

LÁZARO, E.: *La dirección del Centro escolar público*; 3.ª edición. Servicio de Publicaciones del M. E. C. Madrid, 1985.

RAMO TRAVER, Zacarias: *Guía para el funcionamiento de los Institutos de Bachillerato y F. P.* Ed. Escolar Española. Madrid, 1990.

RAMO TRAVER, Zacarías: *Manual de los órganos de Gobierno de los Centros Docentes*. Ed. Escuela Española. Madrid, 1986.

RAMO TRAVER, Zacarías: *Guía para el funcionamiento de los centros de E. G. B.* Ed. Escuela Española. Madrid, 1989.

RODRÍGUEZ MARTÍN, Manuel: *Manual práctico de legislación para la E. G. B.*, 2.ª edición. Ed. Escuela Española. Madrid, 1982.

VERA MUR, José M.ª y LAPEÑA RIU, Antonio: *Manual de Legislació per a l'E. G. B. a Catalunya.* Ed. Escuela Española. Madrid, 1987 (solamente para Centros de Catalunya).

VERA MUR, José M.ª y LAPEÑA RIU, Antonio: *Manual de gestión escolar para centros de E. G. B.* Ed. Escuela Española. Madrid, 1989. (Adaptado a la normativa de todas las Comunidades Autónomas.)

Ministerio de Educación y Ciencia

Subdirección General
de Formación del Profesorado

1

Unidad complementaria

Legislación y Gestión

Legislación y Gestión

Autores: María del Pilar Alcaide Guindo
Miguel Recio Muñiz

Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica
Subdirección General de Formación del Profesorado

N. I. P. O.: 176-91-015-1
I. S. B. N.: 84-369-1948-3
Depósito legal: M-7614-1991
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Índice

Dossier legislativo

Aspectos generales 7

Sistema Educativo 11

Alumnado 27

Profesorado 31

Centros Docentes 39

Administración Educativa 45

Personal de Administración y Servicios 59

Orden de 9 de junio de 1989 sobre organización y funcionamiento de los Centros de Enseñanza no universitarios (*B. O. E.* 13-6-1989) Anexo I 63

Anexo II 77

Calendario de actuaciones para la confección, control y justificación del presupuesto de los Centros Públicos de Enseñanza: E. G. B., B. U. P., F. P., EE. II., AAOA...

A) Elaboración y/o modificación de presupuesto 99

B) Liquidación y justificación del presupuesto 103

El disquette que contiene este módulo está compuesto por archivos o ficheros en W. P. 5.0, que son los mismos que aparecen en el Dossier legislativo. Cada uno de los archivos contiene un Índice de Legislación dividido por apartados. Por ejemplo, el archivo Sistema Educativo contiene las principales leyes por las que se regula el Sistema Educativo ordenado en apartados, tales como Planes de Estudio, Reforma Educativa, etc.

La utilidad de estos archivos es doble. Primera, tener disponible una selección de las leyes por las que se rige un tema educativo; por ejemplo, la evaluación. Segunda, mediante las teclas de función F2 o mayúscula F2 el programa busca la ley o leyes que tienen relación con una palabra determinada introducida por el usuario. Por ejemplo, buscar (F2) "Convalidaciones". El cursor se detendrá en todas las normas en las que se mencione dicha palabra.

Dossier Legislativo

1

Aspectos Generales

A) Leyes de carácter general

1. Constitución española (*B. O. E.* 29-12-1978).
   - Art. 20: Libertad de cátedra.
   - Art. 27: Derecho a la educación, educación básica, gratuita y obligatoria, enseñanza de la religión.
2. Ley 8/1985, de 3 de julio, orgánica reguladora del derecho a la educación (*B. O. E.* 4-7-1985).
3. Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y de financiación de la reforma educativa (*B. O. E.* 6-8-1970).
4. Ley 12/1987, de 12 de julio, reguladora de la autonomía económica y de gestión de los centros docentes públicos no universitarios (*B. O. E.* 6-7-1987).
5. Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (*B. O. E.* 4-10-1990).

B) Normas internacionales

1. Declaración universal de los derechos humanos (arts. 18 y 26).
2. Convenio para la protección de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales, de 4 de noviembre de 1950 (*B. O. E.* 10-10-1979).

3. Protocolo adicional al Convenio para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de 20 de mayo de 1952 (art. 2.º).

4. Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la UNESCO (*B. O. E.* 1-11-1969).

5. Pacto internacional de Derechos civiles y políticos, de 19 de abril de 1966 (*B. O. E.* 30-4-1977), art. 18.

6. Pacto internacional de Derechos económicos, sociales y culturales, de 19 de diciembre de 1966 (*B. O. E.* 30-4-1977), art. 13.

7. Instrumento de ratificación, de 4 de diciembre de 1979, del Acuerdo de 3 de enero de 1979 entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos culturales (*B. O. E.* 15-12-1979).

C) Normas sobre competencias de las Comunidades Autónomas

1. Ley orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco (*B. O. E.* 22-12-1979), arts. 10 y 16.

2. Ley orgánica 4/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Cataluña (B. O. E. 22-12-1979), arts. 9 y 15.

3. Ley orgánica 1/1981, de 6 de abril, de Estatuto de Autonomía para Galicia (*B. O. E.* 28-4-1981), arts. 27 y 31.

4. Ley orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía (*B. O. E.* 11-1-1982), arts. 12, 13 y 19.

5. Ley orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana *(B. O. E.* 10-7-1982), arts. 31 y 35.

6. Ley orgánica 10/1982, de 10 de agosto, de Estatuto de Autonomía para Canarias (*B. O. E.* 16-8-1982), arts. 29, 33, 34 y 35.

7. Real Decreto 2808/1980, de 26 de septiembre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de enseñanza (*B. O. E.* 31-12-1980).

8. Real Decreto 3195/1980, de 30 de diciembre, por lo que se completa el traspaso de servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de enseñanza (*B. O. E.* 15-4-1981).

9. Real Decreto 2809/1980, de 3 de octubre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Generalidad de Cataluña en materia de enseñanza (*B. O. E.* 31-12-1980).

10. Real Decreto 1763/1982, de 24 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de Educación (*B. O. E.* 31-7-1982).

11. Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de Educación (*B. O. E.* 22-1-1983).

12. Real Decreto 2091/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado en materia de Educación (Canarias) (*B. O. E.* 6-8-1983).

13. Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de Educación (*B. O. E.* 6-8-983).

14. Real Decreto 480/1981, de 6 de marzo, sobre el funcionamiento en el País Vasco y Cataluña de la Alta Inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria (*B. O. E.* 21-3-1981).

D) Normas sobre competencias de los Ayuntamientos (Administración local)

1. Estatuto Magisterio Nacional Primario de 24 de octubre de 1947 (*B. O. E.* 17-1-1948) (casa-habitación, arts. 176 a 187).

2. Ley de Bases de 3 de diciembre de 1953 (*B. O. E.* 4-12-1953) (modificación de la situación de la casa-habitación).

3. Orden del Ministerio de la Gobernación de 26 de marzo de 1954 (*B. O. E.* 4-4-1954) (modificación de la situación de la casa-habitación).

4. Ley de Régimen Local de 24 de junio de 1955.

5. Ley 86/1964, de 16 de diciembre, de reforma de las construcciones escolares (*B. O. E.* 18-12-1964).

6. Orden de la Presidencia del Gobierno, de 15 de enero, de 1965 sobre módulos de conservación, limpieza y calefacción de los edificios escolares de propiedad municipal (*B. O. E.* 26-1-1965).

7. Ley 169/1965, de 21 de diciembre, de reforma de la Enseñanza Primaria (*B. O. E.* 23-12-1965).

8. Ley 14/1970, de 4 de agosto, general de educación y financiamiento de la reforma educativa (*B. O. E.* 6-8-1990) (disposición transitoria 9.ª).

9. Orden de 15 de enero de 1973 sobre la tramitación de proyectos de construcciones escolares por el sistema de convenio con las corporaciones locales (*B. O. E.* 17-2-1973).

10. Decreto 1200/1974 sobre modificación de las competencias de la Junta de Construcciones I. y E. E. en las construcciones escolares (*B. O. E.* 3-5-1974).

11. Orden de 19 de abril de 1974 de desarrollo del Decreto 1200/1974 sobre modificación de las competencias de la Junta de Construcciones I. y E. E. en las construcciones escolares (*B. O. E.* 8-5-1974).

12. Decreto 2324/1974, de 8 de agosto, sobre convenios entre la J. C. I. E. E. y corporaciones locales (*B. O. E.* 24-8-1974).

13. Ley 41/1975, de 19 de noviembre, de bases del Estatuto de Régimen Local.

2

Sistema Educativo

A) Reforma educativa

1. Decreto 2343/1975, de 23 de agosto, sobre regulación de centros pilotos y de experiencias en centros docentes ordinarios (*B. O. E.* 7-10-1975).
2. Real Decreto 2326/1983, de 13 de julio, por el que se modifica parcialmente el Decreto 2343/1975, de 23 de agosto, sobre regulación de centros pilotos y de experiencias en centros docentes ordinarios (*B. O. E.* 6-9-1983).
3. Real Decreto 942/1986, de 9 de mayo, por el que se establecen normas generales para la realización de experimentaciones educativas en centros docentes (*B. O. E.* 14-5-1986).
4. Real Decreto 799/1984, de 28 de marzo, sobre regulación de experiencias en centros de enseñanzas artísticas (*B. O. E.* 27-4-1984).

a) Educación Infantil

1. Orden de 26 de abril de 1985 sobre selección de centros que participarán en el desarrollo del programa experimental de Educación Infantil en el curso 1985-86 (*B. O. E.* 30-4-1985).

b) Evaluación

1. Resolución de 14 de mayo de 1985, de la Dirección General de Educación Básica, que regula la certificación escolar de los alumnos que siguen enseñanzas del ciclo superior de la E. G. B. en centros escolares acogidos a la Orden de 5 de septiembre de 1984 (*B. O. E.* 21-5-1985).

2. Resolución de 9 de abril de 1986, de la Dirección General de Educación Básica, por la que se regula la certificación escolar de los alumnos que siguen enseñanzas del Ciclo Superior de la E. G. B. en los centros escolares acogidos a la Orden de 26 de julio de 1985 (*B. O. E.* 5-6-1986).

3. Resolución de 11 de noviembre de 1985, de la Dirección General de Enseñanzas Medias, por la que se dan instrucciones para la evaluación y clasificación de los alumnos que cursan las enseñanzas experimentales aprobadas por la Orden de 30 de septiembre de 1983 (*B. O. E.* 4-10-1983), modificada por la Orden de 7 de noviembre de 1985 (*B. O. E.* 16-11-1986) (*B. O. E.* 24-1-1986).

4. Resolución de 27 de diciembre de 1985, de la Dirección General de Enseñanzas Medias, por la que se dan instrucciones para la evaluación, calificación y convalidación de las enseñanzas experimentales del segundo ciclo, aprobadas por la Orden de 9 de noviembre de 1985 (*B. O. E.* 5-2-1986).

5. Resolución de 15 de junio de 1988, de la Secretaría General de Educación, por la que se dan instrucciones para la evaluación y calificación de los alumnos que cursan los Módulos Profesionales (*B. O. E.* 11-7-1988).

c) Planes de Estudios

1. Orden de 30 de septiembre de 1983 por la que se autoriza la experimentación de nuevos planes y programas en centros ordinarios de Enseñanzas Medias (*B. O. E.* 4-10-1983).

2. Orden de 8 de junio de 1988 por la que se regula con carácter experimental la incorporación de las enseñanzas del segundo idioma extranjero al plan de estudios vigente en los Centros de Bachillerato (*B. O. E.* 11-6-1988).

3. Orden de 8 de junio de 1988 por la que se regula, con carácter experimental, la incorporación de las enseñanzas de segundo idioma al plan de estudios vigente de Formación Profesional, de 2.° grado (*B. O. E.* 11-6-1988).

4. Orden de 13 de junio de 1984 por la que se establece, con carácter experimental, un plan de estudios en las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos número 12 de Madrid para los cursos 1.° y 2.° en la especialidad de Artes aplicadas al diseño industrial (*B. O. E.* 19-6-1984).

5. Orden de 10 de julio de 1984, por la que se establece un plan de estudios con carácter experimental en la Escuela Oficial de Cerámica de Madrid (*B. O. E.* 16-7-1984).

6. Orden de 11 de septiembre de 1984 por la que se aprueba el plan de estudios experimental de los cursos comunes de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos de Soria y Palma de Mallorca (*B. O. E.* 15-9-1984).

7. Orden de 5 de junio de 1985 por la que se aprueban planes de estudios experimentales en las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos de Madrid (números 2, 3, 4 y 10), Segovia, Talavera de la Reina, Valladolid y Zaragoza y se modifican los horarios del plan experimental de la de Madrid número 12 (*B. O. E.* 19-7-1985).

8. Orden de 30 de julio de 1986 por la que se establece un plan es estudios con carácter experimental en diversas especialidades y Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (*B. O. E.* 9-8-1986).

9. Orden de 21 de enero de 1987 por la que se aprueba el plan de estudios en la Escuela de Artes Aplicadas a la Restauración (*B. O. E.* 26-1-1987).

10. Orden de 20 de octubre de 1987 por la que se fija el cuadro de asignaturas y horarios de diversas especialidades, su adscripción al profesorado y cambio de denominación de la especialidad de "conservación de documento gráfico" (*B. O. E.* 14-11-1987).

11. Resolución de 20 de enero de 1988, de la Secretaría General de Educación, por la que se establecen las normas a que ha de ajustarse el proyecto fin de carrera en las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (*B. O. E.* 29-1-1988).

12. Orden de 13 de junio de 1984 regulando los cursos monográficos en las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, de Cerámica y de Restauración (*B. O. E.* 19-6-1984).

13. Orden de 21 de octubre de 1986 por la que se define y aprueba la experiencia relativa al segundo ciclo de Enseñanza Secundaria (*B. O. E.* 6-11-1986).

14. Orden de 20 de marzo de 1985 sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la integración en el curso 1985-86 (*B. O. E.* 25-3-1985).

15. Orden de 2 de enero de 1989 sobre planificación de la Educación Especial y ampliación del Programa de Integración para los cursos 1989-90 y 1990-91 (*B. O. E.* 4-2-1989).

16. Orden de 13 de junio de 1984 por la que se aprueba la experimentación de un nuevo currículum para el ciclo superior de la E. G. B. (*B. O. E.* 16-6-1984).

17. Orden de 26 de julio de 1985 por la que se autoriza la experimentación de determinados reajustes en las enseñanzas mínimas vigentes para los ciclos inicial y medio de la E. G. B. (*B. O. E.* 12-8-1985).

18. Ordenes de 26 de julio de 1985 (*B. O. E.* 12-8-1985), 1 de junio de 1986 (*B. O. E.* 21-07-1986), 31 de julio de 1987 (*B. O. E.* 21-11-1987) y de 8 de junio de 1988 (*B. O. E.* 24-6-1988) por las que se autorizan la incorporación y prórroga de determinados centros en el programa experimental del nuevo currículum para el ciclo superior de la E. G. B.

19. Orden de 5 de junio de 1989 por la que se prorroga la autorización de centros de E. G. B. para participar en prórrogas de experimentación de la E. G. B. (*B. O. E.* 9-6-1989).
20. Orden de 7 de noviembre de 1985 por la que se modifica el anexo 2 de la Orden de 30 de septiembre de 1983 sobre experiencias de nuevos planes y programas en centros ordinarios de Enseñanzas Medias (*B. O. E.* 16-11-1985).
21. Orden de 19 de noviembre de 1985 por la que se autoriza la realización de las experiencias que se definen en centros ordinarios de Enseñanzas Medias que se relacionan (*B. O. E.* 4-12-1985).
22. Orden de 7 de noviembre de 1986 por la que se aprueba la realización de experimentaciones educativas propuestas por el Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Cataluña en centros docentes dependientes de dicha Comunidad (*B. O. E.* 16-11-1986).

d) Módulos Profesionales

1. Orden de 8 de febrero de 1988 por la que se regulan, con carácter experimental, los Módulos Profesionales previstos en la Orden de 21 de octubre de 1986, por la que se define y aprueba la experiencia relativa al segundo ciclo de Enseñanza Secundaria (*B. O. E.* 12-2-1988).
2. Orden del 5 de diciembre de 1988 por la que se modifica la de 8 de febrero de 1988 y se regulan nuevos Módulos Profesionales (*B. O. E.* 20-12-1988).
3. Orden de 5 de diciembre de 1988 por la que se regulan, con carácter experimental, los Módulos Profesionales para los alumnos de primer ciclo de la Reforma Experimental de Enseñanzas Medias (*B. O. E.* 20-12-1988).
4. Orden de 5 de junio de 1989 por la que se determinan los títulos a expedir a los alumnos que finalicen los Módulos Profesionales de Niveles II y III.
5. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, de 31 de julio de 1985, en el que se publica la decisión del Consejo de las Comunidades Europeas relativa a la calificación por Módulos de la Formación Profesional entre los Estados miembros.

B) Planes de estudios (deberes para casa, Ley enseñanza de la Constitución, libros de texto, evaluación, etc.).

a) Deberes para casa

1. (*E. G. B.*) Reglamento de Escuelas de 1967.

2. Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia de 3 de octubre de 1973 (*B. O. E.* 18-10-1973).

b) Libros de texto

1. Decreto 2531/1974, de 20 de julio, sobre autorización de libros de texto y material didáctico impreso (*B. O. E.* 13-9-1974).
2. Orden Ministerial de 6 de julio de 1979 reguladora del procedimiento para sustitución de los libros de texto y el material didáctico impreso (*B. O. E.* 11-7-1979).
3. Orden de 2 de diciembre de 1974 por la que se dan normas sobre autorizaciones de libros de texto y material didáctico (*B. O. E.* 16-12-1974).

c) Planes de estudio

1. Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la E. G. B. y fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial (*B. O. E.* 17-1-1981).
2. Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, de fijación de las enseñanzas mínimas de ciclo medio de la E. G. B. (*B. O. E.* 15-4-1982).
3. Orden de 17 de enero de 1981 por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y ciclo inicial de E. G. B. (*B. O. E.* 21-1-1981).
4. Resolución de 17 de noviembre de 1981 por la que se regula la evaluación de los alumnos de ciclo inicial (*B. O. E.* 10-12-1981).
5. Orden de 6 de mayo de 1982 por la que se regulan las enseñanzas de ciclo medio (*B. O. E.* 14-5-1982).
6. Resolución de 20 de septiembre de 1982 por la que se regula la evaluación de los alumnos de ciclo medio (*B. O. E.* 14-10-1982).
7. Orden ministerial de 2 de diciembre de 1970 reguladora de contenidos de 2.ª etapa (*B. O. E.* 8-12-1970).
8. Orden ministerial de 6 de agosto de 1971 que regula contenidos de 2.ª etapa (*B. O. E.* 24-8-1971).
9. Orden ministerial de 26 de octubre de 1977 que revisa las orientaciones pedagógicas del idioma inglés en 2.ª etapa (*B. O. E.* 10-12-1977).

10. Orden ministerial de 25 de abril de 1975 sobre promoción de cursos en la E. G. B. y obtención del título de graduado escolar (*B. O. E.* 30-4-1975).

11. Resolución de 20 de mayo de 1975 sobre documentación de 2.ª etapa y prueba de madurez (*B. O. E.* 31-5-1975).

12. Ley 19/1979, de 3 de octubre, por la que se regula el conocimiento del ordenamiento constitucional en Bachillerato y Formación Profesional de primer grado (*B. O. E.* 6-10-1979).

13. Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de E. G. B. (*B. O. E.* 22-11-1982).

14. Decreto 160/1975, de 23 de enero, por el que se aprueba el plan de estudios de Bachillerato (*B. O. E.* 13-2-1975).

15. Real Decreto 707/1976, de 5 de marzo, sobre ordenación de la Formación profesional (*B. O. E.* 12-4-1976).

16. Real Decreto 1765/1982, de 24 de julio, sobre horario de enseñanzas mínimas del ciclo medio de la E. G. B. (*B. O. E.* 31-7-1982).

17. Orden de 25 de noviembre de 1982 por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo superior de la E. G. B. (*B. O. E.* 4-12-1982).

18. Real Decreto 607/1983, de 16 de marzo, por el que se suspende la aplicación del Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, que fija las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de la E. G. B. (*B. O. E.* 23-3-1983).

19. Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Real Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el plan de estudios de Bachillerato y regula el Curso de Orientación Universitaria (*B. O. E.* 18-4-1975).

20. Resolución de la Dirección General de Ordenación Educativa, de 4 de julio de 1975, por la que se dan instrucciones para el desarrollo de lo dispuesto en la Orden ministerial de 22 de marzo de 1975 sobre el plan de estudios de Bachillerato (*B. O. E.* 12-7-1975).

21. Resoluciones de las Direcciónes Generales de Enseñanzas Medias y Universidades, de 1 de marzo de 1978, por la que se establecen los contenidos y orientaciones metodológicas del Curso de Orientación Universitaria y se dictan instrucciones sobre el mismo (*B. O. E.* 17-3-1978).

22. Circular número 2 de la Dirección General de Enseñanzas Medias para el curso 1980-81, de 1 de septiembre de 1980, sobre matrícula en el Curso de Orientación Universitaria con una o dos asignaturas pendientes de Bachillerato.

23. Circular de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia, de 1 de junio de 1981, por la que se aclaran determinados extremos de la circular número 2, de 1 de septiembre de 1980.

24. Orden de 19 de mayo de 1988 por la que se modifican las de 22 de marzo de 1975 y 11 de septiembre de 1976 sobre el plan de estudios de Bachillerato Unificado y Polivalente (*B. O. E.* 25-5-1988).

25. Orden de 3 de septiembre de 1987 por la que se modifican las Ordenes de 22 de marzo de 1975 y 11 de septiembre de 1976 en los apartados relativos al C. O. U. (*B. O. E.* 14-9-1987).

26. Orden de 19 de abril de 1985 por la que se complementa la de 22 de marzo de 1975 en relación con el establecimiento de nuevas especialidades de Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales (*B. O. E.* 27-4-1985).

27. Resolución de 22 de abril de 1985, de la Dirección General de Enseñanzas Medias, para la aplicación y desarrollo de la Orden de 19 de abril de 1985 sobre establecimiento de nuevas especialidades de Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales (*B. O. E.* 10-5-1985).

28. Decreto 2205/1975, de 23 de agosto, sobre enseñanzas especializadas de carácter profesional (*B. O. E.* 20-9-1975).

29. Decreto 707/1976, de 5 de marzo, sobre ordenación de la Formación Profesional de primer grado (*B. O. E.* 12-4-1976).

30. Orden de 13 de julio de 1974 por la que se dispone el horario lectivo, cuestionarios y orientaciones pedagógicas del plan de estudios de la Formación Profesional de primer grado (*BOMEC* VIII-1974).

31. Orden de 19 de mayo de 1988, por la que se modifican los horarios lectivos de los planes de estudios de Formación Profesional de primer grado (*B. O. E.* 25-5-1988).

32. Orden de 24 de septiembre de 1975 sobre acceso del 1.° al 2.° grado de Formación Profesional (*BOMEC* X-1975).

33. Orden de 13 de septiembre de 1975 sobre horarios, orientaciones metodológicas y cuestionarios de 2.° grado de Formación Profesional (*BOMEC* X-1975).

34. Orden de 8 de marzo de 1977 por la que se regulan las pruebas de evaluación de enseñanzas no escolarizadas para la obtención del título de Formación Profesional de primer grado (*B. O. E.* 12-3-1977).

35. Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Medias, de 5 de agosto de 1977, por la que se dan normas sobre la justificación de la actividad laboral para la admisión a las pruebas de evaluación de enseñanzas no escolarizadas de Formación Profesional de primer grado (*B. O. E.* 27-8-1977).

36. Resolución de 22 de octubre de 1979, de la Dirección General de Enseñanzas Medias, por la que se admite como requisito válido el año de actividad laboral realizado en los talleres de instituciones penitenciarias por los

internados en las mismas para presentarse a las pruebas de evaluación de enseñanzas no escolarizadas con el fin de obtener el título de Formación Profesional de primer grado (*B. O. E.* 1-12-1979).

37. Orden de 23 de octubre de 1978 por la que se establecen los requisitos para la autorización con carácter provisional de enseñanzas no reguladas de Formación Profesional (*B. O. E.* 13-11-1978).

38. Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Medias, de 18 de enero de 1979, por la que se desarrolla la Orden de 23 de octubre de 1978 sobre requisitos para la autorización con carácter provisional de enseñanzas no reguladas de Formación Profesional (*B. O. E.* 9-2-1979).

39. Decreto 2127/1963, de 24 de junio, sobre reglamentación de los estudios en las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos (*B. O. E.* 6-9-1963).

40. Orden de 23 de mayo de 1967 por la que se dispone la realización de las pruebas del examen de reválida en las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (*B. O. E.* 2-6-1967).

41. Orden de 24 de abril de 1984 por la que se modifica el artículo 10, párrafo 2.°, de la Orden de 23 de mayo de 1967, que dispone la realización de las pruebas del examen de reválida en las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (*B. O. E.* 30-4-1984).

42. Orden de 29 de junio de 1981 por la que se crea el Premio Nacional anual de Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, Cerámica y Restauración (*B. O. E.* 18-7-1981).

43. Circular número 2 de la Dirección General de Enseñanzas Medias, de 20 de septiembre de 1979, por la que se dan instrucciones sobre las enseñanzas del ordenamiento constitucional en Bachillerato y Formación Profesional para el año académico 1979-80.

44. Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Medias, de 24 de octubre de 1981, sobre regulación de las enseñanzas del ordenamiento constitucional en Bachillerato y Formación Profesional para el año académico 1981-82 (*BOMEC* XII-1981).

45. Orden de 30 de noviembre de 1983 por la que se dictan instrucciones para la celebración en los centros docentes del "Día de la Constitución" (*B. O. E.* 1-12-1983).

46. Orden de 31 de julio de 1961 por la que se regula la dispensa de Educación Física en la Enseñanza Media (*B. O. E.* 15-8-1961).

47. Orden de 18 de septiembre de 1987 por la que se aprueban los programas y orientacioens didácticas de la Educación Física y Deportiva en el plan de estudios de Bachillerato (*B. O. E.* 23-9-1987).

48. Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre ordenación de las enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas (*B. O. E.* 10-9-1988).

49. Orden de 6 de octubre de 1988 sobre nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la segunda etapa de la Educación General Básica (*B. O. E.* 13-10-1978).

50. Resolución de 3 de noviembre de 1986, de las Direcciones Generales de Enseñanzas Medias y Enseñanzas Universitarias, por la que se establecen los contenidos de las materias del Curso de Orientación Universitaria impartidos por centros adscritos o coordinados por las Universidades de Alcalá de Henares, Autónoma de Madrid, Complutense y Politécnica de Madrid (*B. O. E.* 2-12-1986).

51. Resolución de 28 de mayo de 1988, de la Secretaría General de Educación, por la que se desarrollan las Ordenes de 22 de marzo de 1975, de 19 de abril de 1985 y 19 de mayo de 1988 en lo relativo a las Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales (E. A. T. P.) (*B. O. E.* 28-5-1988).

52. Real Decreto 1523/1989, de 1 de diciembre, por el que se aprueban los contenidos mínimos del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas extranjeros (*B. O. E.* 18-12-1989).

d) Evaluación

1. Orden ministerial de 16 de noviembre de 1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos (*B. O. E.* 25-11-1970).

2. Resolución de 17 de noviembre de 1970 por la que se dan instrucciones para la aplicación de la evaluación continua del rendimiento educativo en los centros de Enseñanza Media (*B. O. E.* 25-11-1970).

3. Orden de 31 de diciembre de 1971 sobre normas complementarias de evaluación del Curso de Orientación Universitaria (*B. O. E.* 24-1-1972).

4. Resolución de 2 de febrero de 1972 por la que se dictan normas para la aplicación de la Orden de 31 de diciembre de 1971 sobre evaluación y supervisión del Curso de Orientación Universitaria (*B. O. E.* 4-2-1972).

5. Circular número 2 de la Dirección General de Enseñanzas Medias para el curso 1980-81, de 1 de septiembre de 1980, sobre matrícula en el Curso de Orientación Universitaria de alumnos con una o dos asignaturas pendientes de Bachillerato.

6. Circular de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia, de 1 de junio de 1981, por la que se aclaran determinados extremos de la circular número 2 de 1 de septiembre de 1980.

7. Orden de 8 de marzo de 1977 por la que se regulan las pruebas de evaluación de enseñanzas no escolarizadas para la obtención del título de Formación Profesional de primer grado (*B. O. E.* 12-3-1977).

8. Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Medias, de 5 de agosto de 1977, por la que se dan normas sobre la justificación de la actividad laboral para la admisión a las pruebas de evaluación de enseñanzas no escolarizadas de Formación Profesional de primer grado (*B. O. E.* 27-8-1977).

9. Resolución de 22 de octubre de 1979, de la Dirección General de Enseñanzas Medias, por la que se admite como requisito válido el año de actividad laboral realizado en los talleres de instituciones penitenciarias por los internados en las mismas, para presentarse a las pruebas de evaluación de enseñanzas no escolarizadas con el fin de obtener el título de Formación Profesional de primer grado (*B. O. E.* 1-12-1979).

10. Decreto 2618/1970, de 22 de agosto, sobre la sustitución de las actuales pruebas de grado de Bachiller elemental y establecimiento de la evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos (*B. O. E.* 19-9-1970).

11. Decreto 1969/1972, de 6 de julio, por el que se uniforman las calificaciones de los alumnos de Bachillerato General Técnico y Formación Profesional (*B. O. E.* 19-7-1972).

12. Orden de 2 de julio de 1974 por la que se complementa la de 16 de noviembre de 1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos (*B. O. E.* 3-7-1974).

13. Resolución de 17 de noviembre de 1981, de la Dirección General de Educación Básica, por la que se regula la evaluación de los alumnos del ciclo inicial (*B. O. E.* 10-12-1981).

14. Resolución de 29 de septiembre de 1982, de la Dirección General de Educación Básica, por la que se regula la evaluación de los alumnos de ciclo medio (*B. O. E.* 14-10-1982).

15. Orden de 25 de abril de 1975 sobre promoción de curso en la Educación General Básica y obtención del título de Graduado Escolar (*B. O. E.* 30-4-1975).

16. Resolución de 20 de mayo de 1975 por la que se desarrolla la Orden ministerial de 25 de abril de 1975 sobre promoción de curso en la E. G. B. y obtención del título de Graduado Escolar (*B. O. E.* 31-5-1975).

17. Orden de 14 de febrero de 1972 por la que se dictan normas para la evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos de Formación Profesional (*B. O. E.* 9-3-1972).

18. Orden de 5 de agosto de 1976 por la que se establecen normas aplicables a la evaluación continua de los alumnos de Formación Profesional (*B. O. E.* 1-9-1976).

19. Orden de 2 de julio de 1974 sobre dispensa o exención (declaración de estar exento) de evaluación (*B. O. E.* 3-7-1974).

20. Orden de 31 de julio de 1961 sobre dispensa de Educación Física (*B. O. E.* 15-8-1961).

21. Comunicación de la Subdirección General de Ordenación Académica sobre situación de la prueba de suficiencia en la Orden de 9 de junio de 1989 sobre organización y funcionamiento de los centros públicos no universitarios (9-2-1990).

e) Nocturno

1. Orden de 1 de agosto de 1978 por la que se regulan los estudios nocturnos de Bachillerato (*B. O. E.* 15-9-1978).

2. Resolución de 12 de noviembre de 1985, de la Dirección General de Enseñanzas Medias, por la que se dan instrucciones para el desarrollo y aplicación de la Orden de 1 de agosto de 1978, reguladora de los estudios nocturnos de Bachillerato (*B. O. E.* 30-11-1985).

3. Orden de 1 de julio de 1988, por la que se modifica parcialmente el Anexo de la Orden de 1 de agosto de 1978, reguladora de los estudios nocturnos de Bachillerato y del Curso de Orientación Universitaria (*B. O. E.* 6-7-1988).

4. Orden de 1 de agosto de 1978 por la que se regulan los estudios nocturnos de Formación Profesional (*B. O. E.* 15-9-1978).

f) Enseñanza libre

1. Orden de 20 de junio de 1975 por la que se establece el calendario de matrícula y pruebas de Bachillerato (*B. O. E.* 28-6-1975).

2. Circular de la Dirección General de Enseñanzas Medias, de 15 de junio de 1977, sobre matrícula de alumnos de enseñanza libre en el Bachillerato (*BOMEC* 7-6-1977).

3. Orden de 18 de febrero de 1980 sobre regulación de la enseñanza libre de Formación Profesional de segundo grado (*B. O. E.* 06-03-1980).

g) Programa de Orientación Educativa

1. Orden de 30 de abril de 1977 por la que se regula la organización, con carácter experimental, del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de E. G. B. (*B. O. E.* 13-5-1977).

2. Orden de 4 de junio de 1987 por la que se convocan para 1987-88, con carácter experimental, proyectos de orientación educativa en los centros públicos docentes de Enseñanzas Medias (*B. O. E.* 6-6-1987).

3. Orden de 25 de febrero de 1988 por la que se convocan, para el curso 1988-89, con carácter experimental, proyectos de apoyo psicopedagógico y orientación educativa en centros de E. G. B. (*B. O. E.* 3-3-1988).

h) Centros de recursos y servicios de apoyo escolar

1. Orden de 19 de febrero de 1990 por la que se regulan los centros de recursos y los servicios de apoyo escolar (*B. O. E.* 27-2-1990).

C. Enseñanza de las religiones y de la Etica y Moral

1. Instrumento de ratificación, de 4 de diciembre de 1979, del Acuerdo de 3 de enero de 1979, entre el Estado Español y la Santa Sede, sobre "Enseñanza y Asuntos Culturales" (*B. O. E.* 15-12-1979).

2. Ley 7/1980, de 5 de julio, de libertad religiosa (*B. O. E.* 24-7-1980). En particular los artículos 2 y 3.

3. (*E. G. B.*) Orden ministerial de 16 de julio de 1980 sobre la enseñanza de la religión y moral católicas en los centros de Preescolar y E. G. B. (*B. O. E.* 19-7-1980).

4. (*E. G. B.*) Orden ministerial de 16 de julio de 1980 sobre la enseñanza de la religión y moral de diversas Iglesias, confesiones o comunidades en Educación Preescolar y E. G. B. (*B. O. E.* 19-07-1980).

5. (*E. G. B.*) Orden ministerial de 9 de abril de 1981 por la que se incorporan al nivel de Educación Preescolar y ciclo inicial los contenidos de la enseñanza de la religión y moral católicas establecidas por la jerarquía eclesiástica (*B. O. E.* 20-4-1981).

6. (*E. G. B.*) Orden ministerial de 17 de junio de 1981 por la que se incorporan a los ciclos medio y superior de E. G. B. los contenidos de religión y moral católicas establecidos por la jerarquía esclesiástica (*B. O. E.* 13-7 -1981).

7. (*E. G. B.*) Orden ministerial de 9 de abril de 1981 por la que se incorporan al nivel de Preescolar y E. G. B. el programa de enseñanza religiosa judía establecida por la Federación de Comunidades Israelitas en España (*B. O. E.* 21-4-1981).

8. (*E. G. B.*) Orden ministerial de 1 de julio de 1983 por la que se incorpora al nivel de Preescolar y E. G. B. el programa de la enseñanza religiosa adventista propuesta por la Unión de Iglesias Cristianas Adventistas del Séptimo Día (*B. O. E.* 9-7-1983).

9. Orden de 16 de julio de 1980 sobre la enseñanza de religión y moral católicas en Bachillerato y Formación Profesional, (*B. O. E.* 9-7-1980).

10. Orden de 4 de agosto de 1980 por la que se regula la asistencia religiosa y los actos de culto en los centros escolares (*B. O. E.* 6-8-1980).

11. Orden de 16 de julio de 1980 sobre la enseñanza de la religión y moral de diversas Iglesias, confesiones y comunidades en Bachillerato y Formación Profesional para el año académico 1980-81 (*B. O. E.* 19-7-1980).

12. Orden de 6 de octubre de 1988 sobre nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del área social en la Segunda etapa de la Educación General Básica (*B. O. E.* 13-10-1978).

13. Orden de 28 de julio de 1979 por la que se regula la formación religiosa en los centros docentes de Educación Preescolar y E. G. B. (*B. O. E.* 2-8-1979 y 8-9-1979).

14. Resolución de la Dirección General de Educación Básica por la que se desarrolla la Orden de 28 de julio de 1979 en la que se regula la formación religiosa en los centros docentes de Educación Preescolar y E. G. B. (29-11-1979).

15. Orden de 28 de julio de 1979 por la que se regula la formación religiosa en los centros docentes de Bachillerato y Formación Profesional (*B. O. E.* 2-8-1979).

16. Orden de 11 de octubre de 1982 sobre profesorado de Religión y Moral católica en los centros de Enseñanzas Medias (*B. O. E.* 16-10-1982) (afines).

D) Relación entre Enseñanzas Medias y Universidad

1. Orden de 16 de mayo de 1988 sobre pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad para los alumnos que superen las enseñanzas del segundo ciclo del plan experimental para la Reforma de las Enseñanzas Medias (*B. O. E.* 18-05-1988).

2. Real Decreto 406/1988 de 29 de abril, sobre organización de las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios y composición de los Tribunales (*B. O. E.* 30-4-1988).

3. Orden de 3 de septiembre de 1987, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios (*B. O. E.* 7-9-1987).

4. Resolución de 2 de febrero de 1989, de la Dirección General de Enseñanza Superior, por la que se establecen los plazos para la realización de las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad durante el curso 1988-89 (*B. O. E.* 17-2-1989).

5. Real Decreto 943/1986, de 9 de mayo, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los centros universitarios (*B. O. E.* 14-5-1986).

6. Real Decreto 557/1988, de 3 de junio, por el que se modifica el Real Decreto 943/1986, de 9 de mayo, que regulaba los procedimientos de ingreso en los centros universitarios (*B. O. E.* 7-6-1988).

7. Orden de 24 de mayo de 1989 por la que se modifica parcialmente el Anexo I del Real Decreto 943/1986, de 9 de mayo, modificado por el Real Decreto 557/1988, de 3 de junio, sobre procedimiento de ingreso en los centros universitarios (*B. O. E.* 27-5-1989).

8. Orden de 26 de abril de 1989 por la que se desarrolla el Real Decreto 943/1986, de 9 de mayo, modificado por el Real Decreto 557/1988, de 3 de junio, de regulación del ingreso en los centros universitarios, para adaptarlo a los estudios del segundo ciclo del plan experimental para la reforma de las Enseñanzas Medias (*B. O. E.* 27-5-1989).

9. Orden de 8 de julio de 1988 por la que se regulan las pruebas de aptitud para el acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios de alumnos con estudios extranjeros convalidables (*B. O. E.* 12-7-1988).

10. Resolución de 7 de junio de 1989, de la Dirección General de Enseñanza Superior, por la que se desarrolla la Orden de 8 de julio de 1988, que regulaban las pruebas de aptitud para el acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios de alumnos con estudios extranjeros convalidables (*B. O. E.* 20-06-1989).

11. Orden de 27 de julio de 1989 sobre pruebas de aptitud para el acceso a Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios de alumnos que hayan realizado el Curso de Orientación Universitaria por planes de estudios extinguidos (*B. O. E.* 3-8-1989).

12. Orden de 21 de julio de 1989 por la que se desarrolla el Real Decreto 943/1986, de 9 de mayo, modificado por el Real Decreto 557/1988, de 3 de junio, sobre procedimientos para el ingreso en Centros Universitarios, a efectos de su aplicación a los alumnos con estudios extranjeros convalidables (*B. O. E.* 3-8-1989).

13. Orden de 24 de junio de 1975 por la que se regula el acceso de los titulados de Formación Profesional de segundo grado a las Escuelas Universitarias (*B. O. E.* 25-7-1975).

14. Orden de 25 de septiembre de 1984 por la que se amplía la regulación del acceso de los titulados de Formación Profesional de segundo grado a las Escuelas Universitarias y Escuelas Oficiales de Turismo (*B. O. E.* 29-9-1984).

E) Educación Especial

1. Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social del minusválido (*B. O. E.* 30-4-1982).
2. Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (*B. O. E.* 16-3-1985).
3. Orden ministerial de 30 de enero de 1986 por la que se establecen las proporciones de personal/alumnos en Educación Especial (*B. O. E.* 4-2-1986).
4. Orden ministerial de 16 de enero de 1987 sobre planificación de la Educación Especial (*B. O. E.* 21-1-1987).
5. Orden de 20 de marzo de 1985 sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la integración en el curso 1985-86 (*B. O. E.* 25-3-1985).
6. Orden de 2 de enero de 1989 sobre planificación de la Educación Especial y ampliación del programa de integración para los cursos 1989-90 y 1990-91 (*B. O. E.* 4-2-1989).
7. Real Decreto 969/1986, de 11 de abril, por el que se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (*B. O. E.* 21-5-1986).

F) Educación Compensatoria y Escuelas Viajeras

1. Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria (*B. O. E.* 11-5-1983).
2. Orden de 24 de enero de 1985 sobre Escuelas Viajeras (*B. O. E.* 30-1-1985).

G) Enseñanza Privada

1. Decreto 1985/1974, de 7 de junio, sobre régimen jurídico de las autorizaciones de centros no estatales de enseñanza (*B. O. E.* 10-7-1974).
2. Real Decreto 2641/1980, de 7 de noviembre, sobre regulación de la modalidad de Enseñanza a Distancia impartida por centros privados (*B. O. E.* 12-12-1980).
3. Real Decreto 401/1979, de 13 de febrero, por el que se regulan las denominaciones y la publicidad de los centros docentes no estatales (*B. O. E.* 8-3-1979).
4. Decreto 488/1973, de 1 de marzo, sobre sistema de ayudas y beneficios a la iniciativa no estatal en material de enseñanza (*B. O. E.* 21-3-1973).

5. Orden de 16 de mayo de 1984 por la que se regula el régimen de subvenciones a centros docentes privados de E. G. B. para el curso 1984/85 y se fijan nuevos módulos de subvención (*B. O. E.* 30-5-1984).

6. Orden de 16 de mayo de 1984 por la que se regula el régimen de subvenciones a centros docentes privados de Formación Profesional de primer grado durante el curso 1984-85 (*B. O. E.* 30-5-1984).

7. Orden 16 de mayo de 1984, por la que se regula el régimen de subvenciones a centros docentes privados de Formación Profesional de segundo grado durante el curso 1984-85 (*B. O. E.* 30-5-1984).

8. Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de normas básicas sobre conciertos educativos (*B. O. E.* 27-12-1985).

9. Orden de 31 de enero de 1986, por la que se encomienda a los Directores Provinciales del Departamento la determinación de la relación media alumnos-profesor a que se refiere el artículo 16 del Reglamento de normas básicas sobre conciertos educativos (*B. O. E.* 3-2-1986).

10. Real Decreto 1534/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las actividades complementarias y de servicios de los centros privados en régimen de conciertos (*B. O. E.* 29-7-1986).

11. Orden de 20 de mayo de 1988 por la que se dictan normas para el procedimiento de autorización de las cantidades a percibir como contraprestación por actividades complementarias y de servicios de los centros privados en régimen de concierto (*B. O. E.* 24-5-1988).

12. Orden de 27 de abril de 1989 por la que se hacen públicos los modelos de documentos administrativos en los que se formalizarán los conciertos educativos (*B. O. E.* 29-4-1989).

13. Orden de 4 de diciembre de 1989 por la que se convocan ayudas para la financiación de gastos de inversión en centros docentes concertados (*B. O. E.* 14-12-1989).

3

Alumnado

A) Becas y ayudas

1. Real Decreto 2298/1983, de 28 de julio, regulador del sistema de becas y otras ayudas al estudio de carácter personalizado (*B. O. E.* 27-8-1983).

2. Orden de 7 de junio de 1990 sobre requisitos académicos, económicos y procedimientos para la concesión de becas y ayudas al estudio (*B. O. E.* 21-6-1990).

3. Orden de 8 de junio de 1990 por la que se convocan becas y ayudas al estudio en los niveles universitario y medio para el curso 1990-91 (*B. O. E.* 21-6-1990).

4. Orden de 8 de junio de 1990 por la que se convocan ayudas de Educación Preescolar para el curso 1990-91 (*B. O. E.* 22-6-1990).

5. Orden de 9 de junio de 1990 por la que se convocan las ayudas al estudio de carácter especial denominadas Beca-Colaboración (*B. O. E.*).

6. Orden de 10 de diciembre de 1987 por la que se regula la Comisión de Becas y Ayudas al Estudio (*B. O. E.* 16-12-1987).

7. Orden de 27 de octubre de 1988 por la que se establecen los requisitos y el procedimiento para la concesión de los premios extraordinarios de Bachillerato (*B. O. E.* 4-11-1988).

B) Admisión de alumnos

1. Real Decreto 2375/1985, de 18 de diciembre, por el que se regulan los criterios de admisión de alumnos en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (*B. O. E.* 27-12-1985).

2. Orden de 30 de diciembre de 1986 sobre regulación de la situación escolar de los alumnos de E. G. B. adelantados de curso (*B. O. E.* 5-1-1987).

3. Resolución de 7 de abril de 1987, de la Secretaría General de Educación, por la que se dan instrucciones para la aplicación de la Orden de 30 de diciembre de 1986 (*B. O. E.* 05-01-1987) sobre regulación de la situación escolar de los alumnos de E. G. B. adelantados de curso (*B. O. E.* 5-5-1987).

4. Orden de 9 de marzo de 1989 sobre procedimiento de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos (*B. O. E.* 11-3-1989).

5. Orden de 29 de noviembre de 1985, por la que se fijan las bases para la admisión y régimen de alumnos en los centros de enseñanzas Integradas y se hace pública la cobertura de los puestos vacantes para el curso escolar 1986-87 (*B. O. E.* 16-1-1986).

6. Orden de 14 de abril de 1987 dando normas de envío de las solicitudes de petición de plazas a la Dirección Provincial (*B. O. E.* 16-3-1987).

C) Derechos y deberes

1. Real Decreto 1543/1988, de 28 de octubre, regulador de los derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes no universitarios (26-12-1988).

D) Asociaciones de Alumnos

1. Real Decreto 1532/1986, de 11 de julio, regulador de las Asociaciones de Alumnos (*B. O. E.* 29-7-1986).

2. Orden de 27 de mayo de 1987, por la que se desarrolla lo dispuesto en los artículos 7.° del Real Decreto 1532/1986, de 11 de julio, y 8.° del Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, reguladores de las Asociaciones de Alumnos y Padres de Alumnos, respectivamente (*B. O. E.* 30-5-1987).

3. Orden de 2 de noviembre de 1987 convocando ayudas a Asociaciones, Federaciones y Confederaciones de Asociaciones de Alumnos (*B. O. E.* 7-11-1987).

E) Seguro Escolar

1. Decreto 2078/1971, de 13 de agosto, por el que se extiende el campo de aplicación del Seguro Escolar a los alumnos que siguen las enseñanzas de Formación Profesional y aquellas otras que, de conformidad con lo establecido en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, se han de integrar en las enseñanzas de Formación Profesional (*B. O. E.* 18-9-1971).

2. Ley de 17 de julio de 1953 sobre establecimiento del Seguro Escolar en España (*B. O. E.* 18-7-1953).

3. Real Decreto 1633/1985, de 28 de agosto, por el que se fija la cuantía de la cuota del Seguro Escolar (*B. O. E.* 14-9-1985).

4. Decreto de la Presidencia del Gobierno 2892/1975, de 31 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento Provisional de Sanidad Escolar (*B. O. E.* 13-11-1975).

5. Orden de 2 de diciembre de 1975 por la que se fijan las dotaciones mínimas de los Botiquines y de los Gabinetes Médicos de los centros docentes a las que se aplica el Reglamento Provisional de Sanidad Escolar (*B. O. E.* 19-12-1975).

F) Intercambios escolares

1. Orden de 31 de octubre de 1988 por la que se regulan los intercambios escolares (*B. O. E.* 7-11-1988).

4

Profesorado

A) Condiciones de trabajo (ingreso, retribuciones, pensiones, permisos, disciplina, incompatibilidades, situaciones administrativas, jornada, afines, puestos de trabajo, concursos de traslados...

1. Decreto 315/1964, de 7 de febrero, por el que se aprueba la Ley articulada de funcionarios civiles del Estado (*B. O. E.* 15-2-1964).
2. Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la función pública (*B. O. E.* 3-8-1984).
3. Ley 23/1988 de 28 de julio, de reforma y ampliación de la Ley 30/1984, de 2 de agosto (*B. O. E.* 29-7-1988).
4. (*E. G. B.*) Estatuto del Magisterio de 24 de octubre de 1947.

a) Permisos y licencias

1. Ley 3/1989, de 3 de marzo, por la que se amplía a dieciséis semanas el permiso por maternidad y se establecen medidas para favorecer la igualdad de trato de la mujer en el trabajo (*B. O. E.* 8-3-1989).
2. Resolución de 21 de diciembre de 1984, de la Secretaría de Estado para la Administración Pública, por la que se aprueban los modelos de impresos para el ejercicio de competencias de la Administración del Estado en materia de personal (*B. O. E.* 22-12-1984).
3. Instrucciones de 16 de febrero de 1989, de la Subdirección de Gestión y de Servicios de la Dirección Provincial de Madrid, en la que se dan normas sobre la tramitación de licencias e instrucciones para el personal acogido al régimen general de la Seguridad Social.

4. Resolución de 15 de marzo de 1989, de la Subsecretaría, por la que se convocan licencias por estudios para el curso 1989-90 destinadas a profesores de Enseñanzas Medias, Artísticas, Idiomas, Educación General Básica y Preescolar (*B. O. E.* 27-3-1989).

b) Régimen disciplinario

1. Real Decreto 33/1986, de 10 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de régimen disciplinario de los funcionarios de la Administración del Estado (*B. O. E.* 17-1-1986).

2. Orden de 9 de junio de 1989 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros docentes de Preescolar, E. G. B., Bachillerato y Formación Profesional sostenidos con fondos públicos y dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia (*B. O. E.* 13-6-1989), párrafos II.4 del Anexo I y II.4 y III del Anexo II.

c) Acceso a la función pública docente

1. Real Decreto 2223/1984, de 19 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento general de ingreso del personal al servicio de la Administración del Estado (*B. O. E.* 21-12-1984).

2. Real Decreto 2617/1985, de 9 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento general de provisión de puestos de trabajo y de promoción profesional de los funcionarios de la Administración del Estado (*B. O. E.* 16-1-1986).

3. Real Decreto 229/1981, de 5 de febrero por el que se introducen determinadas modificaciones en el procedimiento de acceso a los Cuerpos de Funcionarios del Ministerio de Educación (*B. O. E.* 21-2-1981).

4. Decreto 375/1974, de 7 de febrero, por el que se regula transitoriamente el acceso al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica (*B. O. E.* 15-2-1974).

5. Real Decreto 533/1986, de 14 de marzo, por el que se establecen con carácter provisional normas específicas sobre el procedimiento de ingreso en la función pública docente a excepción de la universitaria (*B. O. E.* 17-3-1986).

6. Real Decreto 315/1989, de 31 de marzo, por el que se aprueba la oferta de empleo público para 1989 (*B. O. E.* 1-4-1989).

7. Orden de 14 de abril de 1989 por la que se convoca con carácter general concurso-oposición a Cuerpos de funcionarios docentes de Educación General Básica, Enseñanzas Medias, Artísticas y de Idiomas (*B. O. E.* 15-4-1989).

8. Real Decreto 176/1988, de 4 de marzo, por el que se prorroga indefinidamente la vigencia del Real Decreto 229/1981, de 5 de febrero, por el que se introducen determinadas modificaciones en el procedimiento de acceso a los Cuerpos de funcionarios del Ministerio de Educación (*B. O. E.* 5-3-1988).

9. Orden de 28 de febrero de 1986 por la que se establecen normas para la selección del personal funcionario interino (*B. O. E.* 21-3-1986).

d) Incompatibilidades

1. Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de incompatibilidades del personal al servicio de las Administraciones Públicas (*B. O. E.* 4-1-1985).

2. Real Decreto 598/1985, de 30 de abril, sobre incompatibilidades del personal al servicio de la Administración del Estado, de la Seguridad Social y de los entes, organismos y empresas dependientes (*B. O. E.* 4-5-1985).

e) Situaciones administrativas

1. Real Decreto 730/1986, de 11 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de situaciones administrativas de los funcionarios del Estado (*B. O. E.* 17-4-1986).

2. Orden de 4 de abril de 1970 por la que se resuelven situaciones del personal docente de centros dependientes de la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional (*B. O. E.* 8-6-1970).

f) Puestos de trabajo

1. Real Decreto 895/1989, de 14 de julio, por el que se regula la provisión de puestos de trabajo en centros públicos de Preescolar, E. G. B. y Educación Especial (*B. O. E.* 20-7-1989).

2. Real Decreto 1467/1988, de 2 de diciembre, de clasificación de determinado personal docente en centros docentes públicos no universitarios (*B. O. E.* 8-12-1988).

3. Orden de 11 de marzo de 1988 sobre bases para la provisión de vacantes en personal docente en el extranjero (*B. O. E.* 15-3-1988).

4. Real Decreto 2617/1985, de 9 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento general de provisión de puestos de trabajo y de promoción profesional de los funcionarios de la Administración del Estado (*B. O. E.* 16-1-1986).

5. Real Decreto 1350/1987, de 6 de noviembre, por el que se regula el régimen de provisión de plazas de profesorado en los colegios públicos de prácticas anejos a las escuelas de Educación General Básica (*B. O. E.* 7-11-1987).

6. Real Decreto 295/1988, de 25 de marzo, por el que se aprueba el convenio de colaboración de los Ministerios de Educación y Ciencia y Defensa sobre régimen, promoción y funcionamiento de centros de enseñanza (*B. O. E.* 4-4-1988).

7. Orden del Ministerio para las Administraciones Públicas, de 22 de marzo de 1988, por la que se establece el marco jurídico para la provisión de puestos de trabajo de orientadores del Servicio de Orientación Escolar y Vocacional en el nivel de E. G. B. (*B. O. E.* 29-3-1988).

8. Orden de 22 de marzo de 1988 por la que se establece el marco jurídico para la provisión de puestos de trabajo de profesores de apoyo a la integración educativa en los centros públicos de Preescolar y E. G. B. dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia (*B. O. E.* 29-3-1988).

9. Real Decreto 1467/1988, de 2 de diciembre, sobre clasificación de personal vario que presta servicios en centros públicos docentes no universitarios (*B. O. E.* 8-12-1988).

10. Decreto 2957/1972, de 19 de octubre, por el que se regula la integración en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica de los funcionarios del actual Cuerpo de Magisterio Nacional de Enseñanza Primaria (*B. O. E.* 1-11-1972).

11. Real Decreto 1555/1977, de 2 de junio, sobre integración en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica o en el de Magisterio de Enseñanza Primaria de los maestros procedentes del Plan Profesional de 1931 y de los cursillistas del Magisterio Nacional Primario de 1936 (*B. O. E.* 4-7-1977).

12. Real Decreto 816/1986, de 25 de abril, por el que se regulan, de forma transitoria, las situaciones de los funcionarios del Cuerpo de Directores Escolares (*B. O. E.* 28-4-1986).

g) Retribuciones y pensiones

1. Real Decreto legislativo 670/1987, de 30 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Clases Pasivas del Estado (*B. O. E.* 27-5-1987).

2. Ley 70/1978, de 26 de diciembre, de reconocimiento de los servicios previos en la Administración Pública (*B. O. E.* 10-1-1979).

3. Real Decreto 1461/1982, de 25 de junio, por el que se dictan normas de aplicación de la Ley 70/1978, de 26 de diciembre, de reconocimiento de los servicios previos en la Administración Pública (*B. O. E.* 5-7-1982).

4. Real Decreto 329/1979, de 13 de febrero, por el que se reconoce la antigüedad a los maestros integrados en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica procedentes del Plan Profesional de 1931 y de los cursillos del Magisterio Nacional Primario de 1936 (*B. O. E.* 24-2-1979).

5. Real Decreto 172/1988, de 22 de febrero, sobre procedimientos de jubilación y concesión de la pensión de jubilación a funcionarios civiles del Estado (*B. O. E.* 2-3-1988).

6. Orden de 30 de septiembre de 1988 por la que se dictan normas complementarias al Real Decreto 172/1988, de 22 de febrero, sobre procedimientos de jubilación y concesión de la pensión de jubilación a funcionarios civiles del Estado (*B. O. E.* 6-10-1988).

7. Real Decreto 236/1988, de 4 de marzo, sobre indemnizaciones por razón del servicio (*B. O. E.* 19-3-1988) (dietas, pluses, indemnizaciones, gastos por desplazamiento, cursos, seminarios, conferencias, etc.).

8. Orden de 4 de diciembre de 1986 por la que se establecen los módulos económicos para actividades de perfeccionamiento dirigidas al profesorado no universitario (*B. O. E.* 10-12-1986) (dietas, pluses, indemnizaciones, gastos por desplazamiento, cursos, seminarios, conferencias, etc.).

9. Resolución de 12 de febrero de 1987, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, para el desarrollo de la Orden de 4 de diciembre de 1986, por la que se establecen los módulos económicos para actividades de perfeccionamiento dirigidas al profesorado no universitario (*B. O. E.* 17-2-1987).

10. Orden de 26 de septiembre de 1979 por la que se fija la remuneración de los profesores de Religión de centros oficiales de Enseñanza Media (*B. O. E.* 27-10-1979).

11. Real Decreto 456/1986, de 10 de febrero, por el que se fijan las retribuciones de los funcionarios en prácticas (*B. O. E.* 6-3-1986).

12. Orden de 18 de julio de 1988 por la que se da publicidad al Acuerdo del Consejo de Ministros de 1 de julio de 1988 por el que se modifican los niveles de complemento de destino y complementos específicos asignados por Acuerdo del Consejo de Ministros de 9 de octubre de 1987 (*B. O. E.* 20-7-1988).

13. Disposición transitoria 9.ª de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (*B. O. E.* 4-10-1990).

h) Residencia

1. Decreto 315/1964, de 7 de febrero, por el que se aprueba la Ley articulada de funcionarios civiles del Estado, artículo 77.1, que dice: "Los funcionarios deberán residir en el término municipal donde radique la oficina,

dependencia o lugar donde presten sus servicios." Y el 77.2 dice: "Por causas justificadas, el Subsecretario del Departamento podrá autorizar la residencia en lugar distinto, siempre y cuando ello sea compatible con el exacto cumplimiento de las tareas propias del cargo" (*B. O. E.* 15-2-1964).

i) Jornada

1. Orden de 31 de julio de 1987 por la que se adecua la jornada de trabajo de los funcionarios docentes que imparten enseñanzas básicas, medias, artísticas y de idiomas (*B. O. E.* 18-8-1987). (Profesores con afines, itinerantes, desplazados.)

2. Acuerdo del Ministerio de Educación y Ciencia y Centrales Sindicales. Madrid, 19 de noviembre de 1988. Punto 8.

3. Orden de 6 de noviembre de 1985 por la que se regula la concesión de permisos a los funcionarios que se presenten como candidatos a las elecciones (*B. O. E.* 7-11-1985).

4. Instrucción de la Subsecretaría de Educación y Ciencia, de 8 de agosto de 1987, por la que se desarrolla la Orden de 31 de julio de 1987, que se adecua la jornada de trabajo de los funcionarios docentes que imparten enseñanzas básicas, medias, artísticas y de idiomas (*B. O. E.* 18-08-1987). (Profesores con afines, itinerantes, desplazados, reducción de retribuciones complementarias por negarse a impartir afines.)

j) Perfeccionamiento

1. Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores (*B. O. E.* 24-11-1984).

2. Orden de 25 de mayo de 1987 por la que se regula la elección de los miembros del Consejo y del Director de los Centros de Profesores (*B. O. E.* 29-5-1987).

3. Orden de 28 de octubre de 1988 por la que se modifica y completa la de 25 de mayo de 1987 que regulaba la elección de los miembros del Consejo y del Director de los Centros de Profesores, a efectos de la renovación de dicho Consejo (*B. O. E.* 3-11-1988).

B) Sindical

1. Ley 9/1987, de 12 de mayo, de órganos de representación, determinación de las condiciones de trabajo y participación del personal al servicio de las Administraciones Públicas (*B. O. E.* 17-6-1987).

2. Orden de 9 de junio de 1989 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros docentes de Educación Preescolar, General Básica, Bachillerato y Formación Profesional sostenidos por fondos públicos y dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, párrafos VII.2.4 del Anexo I y VI del Anexo II.

3. Orden de 6 de noviembre de 1985 por la que se regula la concesión de permisos a los funcionarios que se presenten como candidatos a las elecciones (*B. O. E.* 7-11-1985).

4. Resolución de 9 de octubre de 1987, de la Secretaría de Estado para la Administración Pública, por la que se dictan instrucciones sobre la concesión de permisos a los funcionarios que se presenten como candidatos en las elecciones de órganos de representación del personal al servicio de la Administración del Estado, incluida la Administración de Justicia, convocadas por Orden de 23 de julio de 1987, así como a los miembros de las Juntas Electorales de Zona, de la Mesas Electorales y a los Interventores y Apoderados de las candidaturas, representantes de la Administración y electores (*B. O. E.* 17-10-1987).

C) Derecho de huelga y servicios esenciales o mínimos

1. Real Decreto 417/1988, de 29 de abril, por el que se establecen normas para garantizar la prestación de servicios esenciales en los centros docentes públicos no universitarios dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia (*B. O. E.* 3-5-1988).

5

Centros Docentes

A) Requisitos y normas de construcción (Junta de Construcciones, Seguridad, Mantenimiento...

a) Mantenimiento

1. (*E. G. B.*) Ley 5/1985 de Régimen Local (*B. O. E.* 3-4-1985), art. 25.2.n.

b) Requisitos, normas de construcción y equipamiento

1. Orden ministerial de 14 de agosto de 1975 por la que se aprueban los programas de necesidades para la redacción de proyectos de centros de Educación General Básica y Bachillerato (*B. O. E.* 27-8-1975).
2. Reglamento de Escuelas de 1967 (*B. O. E.* 20-2-1967).
3. Ley 39/1981, de 28 de octubre, reguladora del uso de las banderas (*B. O. E.* 12-11-1981).
4. Decreto 195/1963, de 17 de enero, sobre norma MV-101/1962 de acciones en la edificación (*B. O. E.* 9-2-1963).
5. Decreto 3209/1974, de 30 de agosto, sobre normas sismorresistentes PDS-1/1974-Parte A (*B. O. E.* 21-11-1974).
6. Orden del Ministerio de Obras Públicas, de 28 de julio, de 1974 sobre pliego de prescripciones técnicas generales para tubería de abastecimiento de agua (*B. O. E.* 2-10-1974).

7. Orden del Ministerio de Industria, de 9 de diciembre, de 1975 sobre normas básicas para instalaciones interiores de suministro de agua (*B. O. E.* 13-1-1976).

8. Orden del Ministerio de Industria, de 30 de junio de 1966, sobre Reglamento de aparatos elevadores (*B. O. E.* 26-7-1966 y 30-9-1966 y modificación de los *B. O. E.* de 20-11-1973, 12-11-1975 y 10-8-1976).

9. Ley 42/1975, del 19 de noviembre, sobre desechos y residuos sólidos urbanos (*B. O. E.* 21-11-1975).

10. Decreto 2714/1971, del 14 de octubre, sobre marca de calidad para puertas planas de madera (*B. O. E.* 8-11-1971).

10. Orden del Ministerio de Industria, de 16 de febrero de 1972, sobre instrucción reguladora de la concesión, utilización y administración de la marca de calidad para puertas planas de madera (*B. O. E.* 14-3-1972).

11. Decreto 1964/1975, de 23 de mayo, sobre prescripciones técnicas para la recepción del cemento RC-75 (*B. O. E.* 28-8-1975).

12. Orden de la Presidencia del Gobierno, de 29 de marzo de 1974, sobre normas básicas para instalaciones de gas en edificios habitados (*B. O. E.* 30-3-1974).

13. Decreto 2913/1973, de 26 de octubre, sobre Reglamento general del servicio público de gases combustibles (*B. O. E.* 21-11-1973 y 21-5-1975).

14. Orden del Ministerio de Industria, de 16 de noviembre de 1974, sobre Reglamento de redes y acometidas de combustibles gaseosos (*B. O. E.* 6-12-1974).

15. Decreto 1651/1974, de 7 de marzo, sobre Reglamento de aparatos que utilizan combustibles gaseosos (*B. O. E.* 20-6-1974).

16. Orden del Ministerio de Industria, de 21 de junio de 1968, sobre Reglamento para utilización de productos petrolíferos en calefacción y otros usos no industriales (*B. O. E.* 3-7-1968).

17. Decreto de 14 de mayo de 1964 sobre casilleros de correspondencia (*B. O. E.* 9-6-1964).

18. Decreto de 14 de agosto de 1971 sobre casilleros de correspondencia (*B. O. E.* 3-9-1971).

19. Orden del 29 de febrero de 1944 sobre condiciones higiénicas mínimas de la vivienda (*B. O. E.* 1-3-1944).

20. Acuerdo de la Comisión Central de Sanidad de 15-11-1945, sobre condiciones higiénicas mínimas de la vivienda (*B. O. E.* 24-11-1945).

21. Decreto 2752/1971, de 13 de agosto, sobre normas MV-301/1970 de impermeabilización de cubiertas con materiales bituminosos (*B. O. E.* 12-11-1971).

22. Decreto 2413/1973, de 20 de septiembre, sobre el Reglamento electrotécnico para baja tensión (*B. O. E.* 9-10-1973).

23. Orden del Ministerio de Industria, de 31 de octubre de 1973, sobre normas complementarias para la aplicación del Reglamento electrotécnico para baja tensión (*B. O. E.* 27-12-1973).

24. Resolución de la Dirección General de Energía sobre regulación de medidas de aislamiento de las instalaciones eléctricas (*B. O. E.* 7-5-1974).

25. Decreto 1490/1975, de 12 de junio, sobre medidas a adoptar en edificaciones con objeto de reducir el consumo de energía (*B. O. E.* 11-7-1975).

26. Decreto de 7 de febrero de 1963 sobre prefabricados (*B. O. E.* 16-2-1963).

27. Decreto 2443/1969, de 16 de agosto, sobre Reglamento de recipientes a presión (*B. O. E.* 2-10-1969).

28. Orden del Ministerio de Trabajo, de 9 de marzo de 1971, sobre ordenanza general de seguridad e higiene en el trabajo (*B. O. E.* 16-3-1971).

c) Seguridad

1. Orden ministerial de 13 de noviembre de 1984 sobre los planes de evacuación y los simulacros en los centros docentes de E. G. B., B. U. P. y F. P. (*B. O. E.* 17-11-1984).

d) Calidad de la enseñanza

1. Orden ministerial de 14 de agosto de 1975 por la que se aprueban los programas de necesidades para la redacción de proyectos de centros de Educación General Básica y Bachillerato (*B. O. E.* 27-8-1975).

2. Título IV y disposición adicional 3.ª de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (*B. O. E.* 4-10-1990).

B) Salud pública (uso tabaco, alcohol, bar...)

1. Real Decreto 192/1988, de 4 de marzo, sobre limitaciones en la venta y uso del tabaco para protección de la salud de la población (*B. O. E.* 9-3-1988).
2. Resolución de 9 de septiembre de 1982, de la Subsecretaría de Ordenación Educativa, por la que se dictan instrucciones en cumplimiento del Real Decreto 709/1982, de 5 de marzo (*B. O. E.* 25-9-1982).
3. Orden de 7 de noviembre de 1989 por la que se prohíbe la venta y distribución de tabaco y bebidas alcohólicas a los centros escolares públicos dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia (*B. O. E.* 13-11-1989).

C) Transporte escolar y discrecional de menores

1. Resolución de 9 de noviembre de 1963 sobre transporte escolar (*BO-MEC* 2-12-1963).
2. Real Decreto 2296/1983, de 25 de agosto, sobre tráfico y circulación de vehículos escolares y de menores (*B. O. E.* 27-8-1983).

D) Comedores escolares

1. Orden ministerial de 20 de julio de 1954 sobre organización y funcionamiento del servicio de comedor escolar (*B. O. E.* 28-7-1954).
2. Real Decreto 2817/1983, de 13 de octubre, por el que se aprueba la Reglamentación Técnico-Sanitaria de Comedores Colectivos (*B. O. E.* 11-11-1983).
3. Real Decreto 2505/1983, de 4 de agosto, por el que aprueba el Reglamento de manipuladores de alimentos (*B. O. E.* 20-9-1983).

E) Colegios rurales

1. Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de colegios rurales agrupados de E. G. B. (*B. O. E.* 9-1-1987).

2. Orden de 20 de julio de 1987 por la que se establece el procedimiento para la constitución de colegios rurales agrupados de E. G. B. (*B. O. E.* 25-7-1987).

F) Escuela Oficial de Idiomas

1. Ley 29/1981, de 24 de junio, de clasificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas y ampliación de las plantillas de su profesorado (*B. O. E.* 16-7-1981).

G) Conservatorios de Música

1. Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre reglamentación general de los Conservatorios de Música (*B. O. E.* 24-10-1966).

6

Administración Educativa

1. Ley de procedimiento administrativo de 17 de julio de 1958 (*B. O. E.* 18-7-1958). Recepción y registro de documentos (arts. 64 y 65), actas (arts. 13 y 14), elaboración de documentos y racionalización de impresos (art. 94.3), funcionamiento de órganos colegiados: actas, *quorum*, constitución, etc... (arts. 10 a 16).
2. Orden ministerial de 7 de julio de 1986 reguladora de las comunicaciones y escritos administrativos (*B. O. E.* 22-7-1986).
3. Real Decreto 1258/1980, de 6 de junio, regulador de la franquicia postal.
4. Orden de 10 de enero de 1981 por la que se establecen los requisitos formales de las Resoluciones Administrativas (*B. O. E.* 14-1-1981).
5. Orden de 7 de julio de 1986 por la que se regula la confección de material impreso y se establece la obligatoriedad de consignar datos en las comunicaciones y escritos administrativos (*B. O. E.* 22-7-1986).

A) Gestión administrativa (matrículas, títulos, convalidaciones, traslados de matrículas, matrículas vivas...)

a) E. G. B.

1. Orden ministerial de 7 de julio de 1986 reguladora de las comunicaciones y escritos administrativos (*B. O. E.* 22-7-1986).

2. Real Decreto 1258/1980, de 6 de junio, regulador de la franquicia postal.

3. (*E. G. B.*) Orden ministerial de 14 de julio de 1982 que establece el modelo oficial y las características básicas de los Libros de Escolaridad (*B. O. E.* 6-8-1982 y 19-10-1982).

4. (*E. G. B.*) Orden ministerial de 12 de mayo de 1988 por la que se modifica parcialmente la Orden de 14 de julio de 1982 que establece las características básicas del Libro de Escolaridad para alumnos de E. G. B. (*B. O. E.* 7-6-1988).

5. (*E. G. B.*) Resolución de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia, de 20 de abril de 1983, reguladora del modelo de libro-registro de Libros de Escolaridad (*B. O. E.* 27-4-1983).

6. (*E. G. B.*) Resolución de la Dirección General de O. E. del Ministerio de Educación y Ciencia, de 20 de mayo de 1975, sobre propuesta de expedición de títulos de graduado escolar y de escolaridad y su registro (*B. O. E.* 31-5-1975).

7. Orden ministerial de 24 de agosto de 1988 por la que se regula el procedimiento de expedición de títulos y diplomas correspondientes a E. G. B., Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas (*B. O. E.* 30-8-1988).

8. Resolución de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia, de 13 de diciembre de 1988, por la que se dan instrucciones para la expedición de títulos, diplomas y certificados de estudios de E. G. B. y EE. MM. (*B. O. E.* 12-1-1989).

9. (*E. G. B.*) Resolución de 17 de noviembre de 1982 por la que se regula la evaluación y documentos de seguimiento de los alumnos de ciclo inicial (*B. O. E.* 10-12-1981).

10. (*E. G. B.*) Resolución de 29 de septiembre de 1982 por la que se regula la evaluación y documentos de seguimiento de los alumnos de ciclo medio (*B. O. E.* 14-10-1982).

11. (*E. G. B.*) Resolución de 20 de mayo de 1975 sobre documentación de la 2.ª etapa (*B. O. E.* 31-5-1975).

12. Resolución de 8 de mayo de 1987, de la Secretaría General de Educación, por la que se regula el procedimiento de certificación de estudios y propuesta de expedición del título de Graduado Escolar a los alumnos que han seguido los estudios de la reforma del ciclo superior de la E. G. B. (*B. O. E.* 14-5-1987).

13. Resolución de 14 de mayo de 1987, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se establecen los modelos de certificación de los estudios experimentales del ciclo superior de la E. G. B. (*B. O. E.* 23-5-1987).

14. Orden de 16 de junio de 1987 por la que se modifica la de 14 de julio de 1982, en la que se establecían las características básicas del Libro de Escolaridad para alumnos de E. G. B. (*B. O. E.* 20-6-1987).

15. Resolución de 13 de diciembre de 1988, de la Subsecretaría, por la que se dan instrucciones para la aplicación de la Orden de 24 de agosto de 1988 que regula el procedimiento de expedición de títulos, diplomas y certificados correspondientes a los estudios de E. G. B., Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas (*B. O. E.* 12-1-1989).

b) Enseñanzas Medias

1. Orden de 22 de julio de 1938 (Ministerio de Educación Nacional). Instrucción pública: matrículas, exámenes, etc. Traslados gratuitos de matrícula de hijos de funcionarios públicos que hayan sido cambiados de su residencia oficial (*B. O. E.* 25-7-1938).

2. Orden de 16 de septiembre de 1942 (Ministerio de Educación Nacional). Instrucción pública: matrículas y exámenes. Traslados de matrículas entre institutos (*B. O. E.* 23-9-1942).

3. Orden de 25 de septiembre de 1942 (Dirección General de Enseñanza Media). Instrucción pública: matrículas y exámenes. Traslados de matrículas entre institutos (*B. O. E.* 30-9-1942).

4. Orden de 24 de noviembre de 1944 (Ministerio de Educación Nacional). Instrucción pública: matrículas. Traslados en institutos (*B. O. E.* 5-12-1944).

5. Resolución de 20 de junio de 1959 (Dirección General de Enseñanza Media). Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Renuncia de asignaturas (*B. O. E.* de 8-7-1959).

6. Orden de 1 de junio de 1960 (Ministerio de Educación Nacional). Institutos Nacionales de Enseñanza Media. Delega atribuciones para matrícula fuera de plazo (*B. O. E.* 29-6-1960).

7. Orden de 15 de enero de 1962 (Ministerio de Educación Nacional). Dirección General de Enseñanza Media. Delegación de atribuciones en Directores de institutos (*B. O. E.* 13-2-1962).

8. Real Decreto 1564/1982, de 18 de junio, por el que se regulan las condiciones para la obtención, expedición y homologación de los títulos académicos y profesionales no universitarios (*B. O. E.* 17-7-1982).

9. Circular número 2 de la Dirección General de Enseñanzas Medias para el curso 1980-81, de 1 de septiembre de 1980, sobre matrícula del Curso de Orientación Universitaria con una o dos asignaturas pendientes de Bachillerato.

10. Circular número 1 de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia, de 1 de junio de 1981, por la que se aclaran determinados extremos de la circular número 2, de 1 de septiembre de 1980.

11. Resolución de la Dirección General de Enseñanzas Medias, de 19 de mayo de 1976, por la que se establece el modelo de acta de calificación en el Bachillerato Unificado y Polivalente (*B. O. E.* 9-6-1976).

12. Orden de 31 de agosto de 1988, por la que se modifica el modelo de acta de calificación final de los alumnos del Curso de Orientación Universitaria aprobado por la Orden de 12 de febrero de 1979 (*B. O. E.* 3-9-1988).

13. Orden de 14 de diciembre de 1988 por la que se amplía el contenido del modelo de acta del Curso de Orientación Universitaria aprobado por la Orden de 31 de agosto de 1988 (*B. O. E.* 10-1-1989).

14. Orden del 15 de enero de 1986 por la que se aprueban los modelos de los títulos de Graduado Escolar, Bachillerato y Formación Profesional de 1.° y 2.° grados y de los Certificados de Escolaridad (*B. O. E.* 24-1-1986).

15. Orden de 2 de abril de 1986 por la que se regula el procedimiento de expedición y se aprueban los modelos de los títulos y diplomas correspondientes a los estudios cursados en los centros de Enseñanzas Artísticas (*B. O. E.* 12-4-1986).

16. Resolución de 13 de diciembre de 1988, de la Subsecretaría, por la que se dan instrucciones para la aplicación de la Orden de 24 de agosto de 1988 que regula el procedimiento de expedición de títulos, diplomas y certificados correspondientes a los estudios de E. G. B., Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas Artísticas (*B. O. E.* 12-1-1989).

17. Orden de 15 de julio de 1989 por la que se autoriza la expedición del título de Bachillerato Unificado y Polivalente a los alumnos que hayan superado el primer curso de las enseñanzas experimentales definidas en la Orden de 19 de noviembre de 1985 (*B. O. E.* 1-9-1986).

18. Orden de 5 de junio de 1989 por la que se determinan los títulos a expedir a los alumnos que finalicen los Módulos Profesionales (*B. O. E.* 9-6-1989).

19. Orden de 30 de junio de 1986 sobre expedición de títulos españoles a ciudadanos de Estados miembros de la Comunidad Económica Europea (*B. O. E.* 6-8-1976).

20. Orden de 22 de mayo de 1978 por la que se regula la expedición del título de Bachiller (*B. O. E.* 15-6-1978).

21. Orden de 17 de noviembre de 1982 por la que se regula el procedimiento para la expedición de títulos de Graduado Escolar, Bachillerato y Formación Profesional de 1.° y 2.° grados y de los Certificados de Escolaridad (*B. O. E.* 1-12-1982).

22. Resolución de la Subsecretaría, de 14 de agosto de 1986, sobre destrucción de títulos (*B. O. E.* 28-8-1986).

23. Resolución de 14 de mayo de 1969 sobre traslado de matrículas de C. O. U. (*B. O. E.* 24-5-1969).

24. Orden de 2 de julio de 1974 por la que se complementa la de 16 de noviembre de 1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos (*B. O. E.* 3-7-1974) (dispensa o exención de evaluación).

25. Orden de 31 de julio de 1961 reguladora de la dispensa en Educación Física (*B. O. E.* 15-8-1961).

26. Orden de 27 de julio de 1979 reguladora de la dispensa o declaración de exento en Formación Religiosa (*B. O. E.* 2-8-1979).

27. Resolución de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia, de 30 de septiembre de 1974, sobre compulsa de títulos académicos y profesionales (*B. O. E.* 17-10-1974).

c) Convalidaciones, equivalencias y homologaciones

1. Orden de 5 de diciembre de 1975 por la que se determinan las convalidaciones de estudios entre enseñanzas de Formación Profesional y Bachillerato (*B. O. E.* 11-12-1975).

2. Orden de 30 de julio de 1979 sobre ampliación de las convalidaciones de estudios entre Bachillerato y Formación Profesional (*B. O. E.* 29-11-1979).

3. Orden de 29 de junio de 1984 sobre convalidación de estudios de idioma extranjero entre Formación Profesional de 2.° grado y el Curso de Orientación Universitaria (*B. O. E.* 7-7-1984).

4. Orden de 22 de julio de 1980 por la que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas extinguidas de Aprendizaje Industrial y Maestría Industrial, con la Formación Profesional de 1.° y 2.° grados (*B. O. E.* 6-9-1980).

5. Orden de 29 de junio de 1984 sobre convalidaciones reconocidas a los titulados de Formación Profesional de 2.° grado que soliciten la matriculación en las enseñanzas de la misma o de distinta rama y por el mismo o distinto régimen para cursar una especialidad diferente (*B. O. E.* 7-7-1984).

6. Resolución de 18 de febrero de 1985, de la Dirección General de Enseñanzas Medias, por la que se dictan instrucciones para la aplicación de las convalidaciones establecidas en la Orden de 29 de junio de 1984 (*B. O. E.* 9-3-1985).

7. Orden de 7 de junio de 1989 por la que se establecen convalidaciones entre estudios parciales de profesiones diferentes de Formación Profesional de primer grado y especialidades distintas en Formación Profesional de segundo grado y se amplían las acreditaciones que dan acceso a este grado (*B. O. E.* 23-6-1989).

8. Orden de 22 de noviembre de 1979 sobre equivalencia del Bachillerato Internacional con el Curso de Orientación Universitaria (*B. O. E.* 19-12-1979).

9. Orden de 31 de enero de 1978 sobre convalidación de estudios del Bachillerato realizados en zona republicana durante la guerra civil (*B. O. E.* 16-2-1978).

10. Real Decreto 1025/1977, de 3 de mayo, por el que se establece la convalidación de diversos estudios con el título de Graduado Escolar (*B. O. E.* 12-5-1977).

11. Orden de 12 de mayo de 1977 por la que se desarrolla el Real Decreto 1025/1977, de 3 de mayo, por el que se establece la convalidación de diversos estudios con el título de Graduado Escolar (*B. O. E.* 14-5-1977).

12. Real Decreto 1648/1964, de 21 de mayo, por el que se establecen las convalidaciones de estudios para las enseñanzas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (*B. O. E.* 8-6-1964).

13. Real Decreto 1527/1981, de 13 julio, por el que se regulan las convalidaciones de estudios de diversas enseñanzas y los que se cursan en las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (*B. O. E.* 21-7-1985).

14. Orden de 21 de abril de 1988 sobre equivalencias entre los estudios de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y las Enseñanzas de Formación Profesional (*B. O. E.* 23-4-1988).

15. Orden de 4 de febrero de 1986 sobre equivalencia del Certificado de Estudios Primarios expedido antes de finalizar el curso académico 1975-76 con el título de Graduado Escolar, a los efectos de acceso a empleos públicos o privados y de promoción en ellos (*B. O. E.* 8-2-1986).

16. Orden de 10 de octubre de 1986 por la que se extienden los efectos de la Orden de 4 de febrero de 1986 sobre equivalencia del Certificado de Estudios Primarios expedido antes de finalizar el curso académico 1975-76 con el título de Graduado Escolar, a los efectos de acceso a empleos públicos o privados (*B. O. E.* 18-10-1986).

17. Real Decreto 1194/1982, de 28 de mayo, por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los Conservatorios de Música (*B. O. E.* 14-6-1982).

18. Orden de 14 de septiembre de 1978 por la que quedan homologados los títulos de Maestros de Enseñanza Primaria obtenidos conforme a los planes de estudios anteriores a la Ley General de Educación con el de Diplomado en Educación General Básica (*B. O. E.* 30-9-1978).

19. Resolución de 17 de junio de 1972 sobre acceso de Bachilleres Técnicos Superiores a las pruebas de madurez y al Curso de Orientación Universitaria (*B. O. E.* 26-6-1972).

20. Orden de 16 de octubre de 1974 por la que se establece el título de Graduado Escolar que habilita para el acceso a los estudios que, conforme con la legislación anterior a la Ley General de Educación, exigen para su comienzo el Bachillerato Elemental (*B. O. E.* 28-10-1974).

21. Orden de 21 de noviembre de 1975 sobre equivalencias de títulos de Formación Profesional (*B. O. E.* 25-11-1975).

22. Orden de 26 de noviembre de 1975 por la que se determinan las equivalencias de los títulos de Formación Profesional y de otros estudios con los de Bachillerato Elemental o Graduado Escolar y Bachiller Superior (*B. O. E.* 2-12-1975).

23. Orden de 18 de septiembre de 1976 por la que se establece que el título de Formación Profesional de primer grado habilita para el acceso a los títulos que exijan para su comienzo el Bachillerato Elemental o el título de Graduado Escolar (*B. O. E.* 25-9-1976).

24. Real Decreto 265/1979, de 26 de enero, por el que se transforman las Escuelas Periciales de Comercio en Centros de Formación Profesional (*B. O. E.* 17-2-1979).

25. Orden de 16 de mayo de 1979 sobre acceso a la Formación Profesional de 2.° grado de los titulares de la Formación Profesional de Náutico-Pesquera (*B. O. E.* 2-6-1979).

26. Orden de 28 de junio de 1979 sobre adaptación de los Capataces Agrícolas al régimen de las enseñanzas especializadas de Formación Profesional de 2.° grado (*B. O. E.* 17-7-1979).

27. Real Decreto de la Presidencia del Gobierno 2598/1979, de 28 de septiembre, sobre regulación de la obtención de los títulos de Formación Profesional de 1.° y 2.° grados para los alumnos de los cursos de Formación Profesional del Instituto Nacional de Empleo (*B. O. E.* 13-11-1979).

28. Orden de 22 de julio de 1980 por la que se regula el acceso a la Formación Profesional de primer grado de los auxiliares de empresa e intérpretes de oficina mercantil (*B. O. E.* 23-8-1980).

29. Orden de 12 de septiembre de 1980 por la que se regula el acceso a la Formación Profesional de 1.° y 2.° grados de los alumnos provenientes de planes extinguidos (*B. O. E.* 17-9-1980).

30. Orden de 27 de enero de 1983 por la que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas a seguir, de Perito Mercantil, con los de Formación Profesional de 2.° grado, rama Administrativa y Comercial (*B. O. E.* 23-2-1983).

31. Real Decreto 104/1988 de 29 de enero, sobre homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria (*B. O. E.* 17-2-1988).

32. Orden de 14 de marzo de 1988 para la aplicación de lo dispuesto en el Real Decreto 104/1988, de 29 de enero, sobre homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación no universitaria (*B. O. E.* 17-3-1988).

33. Orden de 14 de marzo de 1988 por la que se regula el régimen de equivalencias de estudios del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte con los correspondientes españoles de E. G. B., B. U. P. y C. O. U. (*B. O. E.* 18-4-1988).

34. Orden de 30 de marzo de 1988 por la que se establecen determinados criterios en materia de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros no universitarios y se fija el régimen de equivalencias con los sistemas educativos de distintos países (*B. O. E.* 5-4-1988).

35. Orden de 11 de abril de 1988 por la que se aprueba la tabla de equivalencias de los estudios del sistema educativo de la República Federal de Alemania con los correspondientes españoles de E. G. B., B. U. P. y C. O. U. (*B. O. E.* 15-4-1988).

36. Orden de 27 de enero de 1989 por la que se aprueba el régimen de equivalencias de los estudios del sistema educativo de los Estados Unidos de América con los correspondientes españoles de E. G. B., B. U. P. y C. O. U. (*B. O. E.* 3-2-1989).

37. Resolución de Secretaría General Técnica para la aplicación de la Orden de 27 de enero de 1989 por la que se aprueba el régimen de equivalencias de los estudios del sistema educativo de los Estados Unidos de América con los correspondientes españoles de E. G. B., B. U. P. y C. O. U. (*B. O. E.* 18-2-1989).

38. Orden de 13 de agosto de 1980 sobre equivalencias entre estudios oficiales de carácter profesional cursados por emigrantes españoles y los correspondientes de Formación Profesional españoles (*B. O. E.* 20-8-1980).

39. Orden de 28 de noviembre de 1983 de convalidación de estudios de Estados Unidos por los correspondientes del ciclo superior de E. G. B., B. U. P. y Curso de Orientación Universitaria (*B. O. E.* 6-12-1983).

40. Orden de 30 de julio de 1984 por la que se regulan las convalidaciones en España de los estudios básicos y medios cursados en países signatarios del Convenio "Andrés Bello" (*B. O. E.* 13-8-1984).

B) Organos de gobierno y participación (Reglamento Orgánico de Centros, Asociaciones de padres...)

a) Organos de gobierno y participación en los centros

1. Real Decreto 2376/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de E. G. B., Bachillerato y Formación Profesional (*B. O. E.* 27-12-1985).

2. Orden de 7 de junio de 1990 sobre requisitos académicos, económicos y procedimentales para la concesión de becas y ayudas al estudio (*B. O. E.* 21-6-1990), en especial el artículo 28.2, que encomienda a los Vicesecretarios de los Institutos —o en su defecto a los Jefes de Estudio— la función de Tutores de becarios.

3. Real Decreto 264/1977, de 21 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato (*B. O. E.* 28-2-1977) (profesor con afines).

4. Decreto 798/1975, de 21 de marzo, por el que se regulan los Institutos Politécnicos Nacionales (*B. O. E.* 18-4-1975).

5. Orden de 30 noviembre de 1975 por la que se aprueba el Reglamento provisional de los centros de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Ciencia (*B. O. E.* 20-12-1975).

6. Real Decreto 1708/1981, de 3 de agosto, por el que se regulan los centros docentes del extinguido Instituto Nacional de Enseñanzas Integradas (*B. O. E.* 8-8-1981).

7. Orden de 18 de marzo de 1986 sobre la composición del Consejo Escolar de los centros públicos de E. G. B. de menos de ocho unidades, centros de Educación Preescolar, centros de Educación Especial y otros centros de características singulares (*B. O. E.* 20-3-1986).

8. Real Decreto 2732/1986, de 24 de diciembre, sobre órganos de gobierno en los centros públicos de Enseñanzas Artísticas (*B. O. E.* 9-1-1985).

9. Orden de 6 de mayo de 1987 por la que se establece la composición de los Consejos Escolares en los centros de Enseñanzas Integradas (*B. O. E.* 8-5-1987).

10. Real Decreto 959/1988, de 2 de septiembre, sobre órganos de gobierno de las Escuelas Oficiales de Idiomas (*B. O. E.* 8-9-1988).

11. Orden de 27 de mayo de 1988 sobre constitución y designación de los órganos de gobierno de los centros docentes concertados (*B. O. E.* 31-5-1988).

12. Orden de 27 de abril de 1989 por la que se dictan normas para la elección de los órganos unipersonales de gobierno en centros públicos (*B. O. E.* 4-8-1989).

13. Orden de 3 de octubre de 1989 por la que se dictan normas para la elección y constitución de los órganos de gobierno de los centros públicos de E. G. B., Bachillerato, Formación Profesional, centros de características singulares, Enseñanzas Artísticas y Escuelas Oficiales de Idiomas (*B. O. E.* 13-10-1990).

14. Orden de 30 de noviembre de 1988 por la que se crean y regulan los Consejos Escolares de ámbito nacional en determinados países (*B. O. E.* 9-12-1988).

15. Orden de 15 de marzo de 1969 por la que se aprueba el Reglamento de la Escuela Aplicada a la Restauración, del Instituto Central de Restauración y Conservación de Obras y Objetos de Arte, Arqueología y Etnología (*B. O. E.* 9-4-1969).

16. Real Decreto 1708/1981, de 3 de agosto, por el que se regulan los centros docentes del extinguido Instituto Nacional de Enseñanzas Integradas (*B. O. E.* 8-8-1981).

17. Orden de 23 de mayo de 1981 por la que se unifican algunas denominaciones de especialidades análogas de la sección de talleres de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (*B. O. E.* 23-7-1981).

18. Real Decreto 283/1984, de 8 de febrero, sobre reestructuración de los centros de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos de Madrid (*B. O. E.* 16-2-1984).

19. Orden de 9 de junio de 1989 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros docentes de Educación Preescolar, General Básica, Bachillerato y Formación Profesional sostenidos con fondos públicos y dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia (*B. O. E.* 13-6-1989).

b) Asociaciones de Padres

1. Real Decreto 1533/1986 de 11 de julio regulador de las Asociaciones de Padres de Alumnos (*B. O. E.* 29-7-1986).

2. Orden de 27 de mayo de 1987 por la que se desarrolla lo dispuesto en los artículos 7.° del Real Decreto 1532/1986, de 11 de julio, y 8.° del Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, reguladores de las Asociaciones de Alumnos y Padres de Alumnos, respectivamente (*B. O. E.* 30-5-1987).

3. Orden de 14 de noviembre de 1986 sobre ayudas a las APAs (*B. O. E.* 18-11-1986).

c) Consejo Escolar del Estado

1. Real Decreto 2378/1985, de 18 de diciembre, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado (*B. O. E.* 27-12-1985).

2. Orden de 8 de enero de 1987 por la que se delegan atribuciones en el Presidente del Consejo Escolar del Estado (*B. O. E.* 7-2-1987).

3. Orden de 24 de junio de 1987 por la que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar del Estado (*B. O. E.* 30-6-1987).

d) Consejo General de Formación Profesional

1. Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional (*B. O. E.* 10-1-1986).
2. Real Decreto 365/1987, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional (*B. O. E.* 14-5-1987).

C) Organización de la Administración Educativa del Estado

a) Estructura del M. E. C. (orgánica y periférica)

1. Real Decreto 1266/1983, de 27 de abril, por el que se establece la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Ciencia (*B. O. E.* 21-5-1983).
2. Real Decreto 3315/1981, de 29 de diciembre, sobre adaptación de la estructura periférica del Ministerio de Educación y Ciencia al Real Decreto 1801/1981, de 24 de julio (*B. O. E.* 20-1-1982).
3. Real Decreto 2352/1986, de 7 de noviembre, de estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Ciencia (*B. O. E.* 8-11-1986).

b) Alta inspección del Estado

1. Real Decreto 480/1981, de 6 de marzo, sobre el funcionamiento en el País Vasco y Cataluña de la Alta Inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria (*B. O. E.* 21-3-1981).
2. Real Decreto 1982/1983, de 23 de mayo, sobre el funcionamiento en las Comunidades Autónomas de la Alta Inspección del Estado en materia de enseñanza no universitaria (*B. O. E.* 23-7-1983).
3. Real Decreto 1950/1985, de 11 de septiembre, por el que se crean, en materia de enseñanza, los servicios de Alta Inspección del Estado (*B. O. E.* 25-10-1985).

c) Inspección Educativa

1. Real Decreto 1524/1989, de 15 de diciembre, por el que se regulan las funciones y la organización del Servicio de Inspección Técnica de Educación y se desarrolla el sistema de acceso a los puestos de trabajo de la función inspectora educativa (*B. O. E.* 18-12-1989).

D) Gestión económica

- Ley 8/1985 de 3 julio orgánica del derecho a la educación (*B. O. E.* 4-7-1985), artículo 42.1.c.
- Real Decreto 2376/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de órganos de gobierno de los centros de E. G. B., Bachillerato y F. P. (*B. O. E.* 27-12-1985), artículos 64.e y 66.

1. Ley 12/1987, de 2 de julio, reguladora de la autonomía de la gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios (*B. O. E.* 3-7-1987).
2. Ley 37/1988 de 28 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1990 (*B. O. E.* 29-12-1988). Artículo 15, por el que se modifican los artículos 10, 11 y 12 de la Ley 12/1987 y se crea un nuevo artículo 14 para esa misma Ley. Artículo 104.11, por el que se declaran gratuitos los estudios de Curso de Orientación Universitaria a partir del curso 1989-90 y se fija la cuantía de las restantes tasas.
3. Real Decreto 733/1988, de 24 de junio, de desarrollo de la Ley 12/1987, de 2 de julio, sobre establecimiento de la gratuidad de los estudios de Formación Profesional y Artes Aplicadas y Oficios Artísticos en los centros públicos y la autonomía de la gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios (*B. O. E.* 13-7-1988).
4. Real Decreto-Ley 7/1989, de 29 de diciembre, sobre medidas urgentes en materia presupuestaria, financiera y tributaria (*B. O. E.* 30-12-1989). Artículo 39.1 (corregido en el *B. O. E.* de 10-1-1990), en el que se eleva la cuantía de las tasas en lo que resulte de la aplicación del coeficiente 1,05 a las cantidades fijadas en el artículo 104 de la ley 37/1988.
5. Real Decreto 140/1990, de 26 de enero, sobre desconcentración de funciones en materia de educación (*B. O. E.* 6-2-1990, en especial lo referido a la reserva a favor de la Dirección Provincial de la compra mediante concurso de todos los bienes de importe superior a 500.000 pesetas o a ejercer el derecho a abocar la competencia a su favor para el caso de bienes de equipo de cuantía inferior; reserva a su favor para la adjudicación de servicios tales como "vigilancia", "limpieza", "cafetería", etc.
7. Orden de 9 de marzo de 1990 por la que se regula la gestión de las tasas académicas y se desarrolla el sistema de aplicación de la autonomía de gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios (*B. O. E.* 15-3-1990).
8. Resolución de la Dirección General de Presupuestos, de 27 de enero de 1987, en la que se define el código presupuestario 229: "Gastos de funcionamiento de centros docentes no universitarios".
9. Disposición de la Dirección General de Centros Escolares, de 16 de marzo de 1989, por la que se desarrolla el artículo 104.1 de la Ley 37/1988 de Presupuestos Generales del Estado para 1989 y se fijan la cuantía de las tasas y las exenciones para los cursos 1988-89 y 1989-90.

10. Disposición de la Dirección General de Centros Escolares de 6 de febrero de 1990, por la que se desarrolla el artículo 39.1 (corregido en el *B. O. E.* de 10-1-1990) del Real Decreto-Ley 7/1989 y se fijan las tasas para 1990.

11. Disposición de la Dirección Provincial de Madrid, de 14 de junio de 1990, por la que se aclaran diversos aspectos de la Orden de 3 de marzo de 1990 y del libro *Orientaciones sobre la Gestión Económica de los centros docentes públicos no universitarios.*

12. Orden de 28 de febrero de 1987 por la que se dictan instrucciones a las Direcciones Provinciales sobre normativa de gastos de funcionamiento en los centros docentes no universitarios (*B. O. E.* 7-3-1987).

13. Decreto 1636/1959, de 23 de septiembre, por el que se regula la gestión de las tasas (*B. O. E.* 29-9-1959)

14. Instrucción de la Subsecretaría de Educación y Ciencia de 31 de diciembre de 1968 (sobre envío de papel de pagos al Estado procedente de la recaudación de la Tasa administrativa 18.07: Títulos y diplomas administrativos) (*BO-MEC* 13-1-1969).

15. Resolución de la Subsecretaría de Educación y Ciencia, de 7 de marzo de 1969, para aplicar la Resolución de la Dirección General de Impuestos Indirectos de 15 de febrero sobre liquidación de papel de pagos al Estado procedente de la Tasa administrativa 18.07 (*BO-MEC* 17-3-1969).

16. Circular de la Sección de Tasas de 7 de enero de 1968.

17. Resolución de la Subsecretaría de Administración Educativa, de 1 de diciembre de 1981, regulando la actividad económica de los centros de Bachillerato dependientes del Departamento en su actividad relacionada con el Presupuesto del Estado y la gestión de tasas (*BO-MEC* Colección Legislativa año X, diciembre de 1981, número 12).

18. Resolución de la Secretaría General de Educación por la que se determina la participación económica de los alumnos de centros de Enseñanzas Integradas en los Servicios de Residencia y las ayudas para gastos escolares complementarios (*B. O. E.* 7-3-1987).

19. Ley 8/1989, de 13 de abril, de Tasas y Precios Públicos (*B. O. E.* 15-4-1989).

20. Ley 11/1977, de 4 de enero, general presupuestaria (*B. O. E.* 8-1-1977).

21. Circular de 2 de septiembre de 1987 por la que se dictan instrucciones sobre la aplicación de la Ley 12/1987, de 2 de julio, de gratuidad de los estudios de Bachillerato, F. P. y AA. OO. AA. en los centros públicos y la autonomía de gestión de los centros docentes públicos no universitarios.

22. Real Decreto 2298/1983, de 28 de julio, por el que se regula el sistema de becas y otras ayudas al estudio de carácter personalizado (*que deja exentos en el abono de cantidad alguna en el concepto de tasas y cualquier pago de matrícula a los becarios*) (*B. O. E.* 27-8-1983).

7

Personal de Administración y Servicios

A) Estructura de la función pública

a) Cuerpos y escalas

1. Decreto 1343/1971, de 16 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo General Subalterno de la Administración Civil del Estado (*B. O. E.* 29-12-1971).

B) Acceso a la función pública

a) Acceso a la función pública general

1. Real Decreto 229/1981, de 5 de febrero, por el que se introducen determinadas modificaciones en el procedimiento de acceso a los Cuerpos de Funcionarios del Ministerio de Educación y Ciencia (*B. O. E.* 21-2-1981 prorrogado indefinidamente por el Real Decreto 176/1988, de 4 de marzo (*B. O. E.* 5-3-1988).

2. Real Decreto 2223/1984, de 19 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento general de ingreso del personal al servicio de la Administración del Estado (*B. O. E.* 21-12-1984).

3. Real Decreto 315/1989, de 31 de marzo, por el que se aprueba la oferta de empleo público para 1989 (*B. O. E.* 1-4-1990).

4. Orden de 18 de febrero de 1985 por la que se aprueba el procedimiento e impresos para la realización de pruebas escritas para selección del personal al servicio de la Administración del Estado (*B. O. E.* 22-2-1985).

5. Orden de 28 de febrero de 1986 por la que se establecen normas para la selección del personal funcionario interino (*B. O. E.* 21-3-1986).

b) Provisión de puestos de trabajo

1. Real Decreto 2617/1985, de 9 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento general de provisión de puestos de trabajo y de promoción profesional de los funcionarios de la Administración del Estado (*B. O. E.* 16-1-1986).

2. Orden de 2 de diciembre de 1988 sobre relaciones de puestos de trabajo de la Administración del Estado (*B. O. E.* 8-12-1988).

3. Orden de 6 de febrero de 1989 por la que se dispone la publicación de la resolución conjunta de las Secretarías del Estado de Hacienda y para la Administración Pública por la que se aprueba el modelo de relaciones de puestos de trabajo de personal funcionario y se dictan normas para su elaboración (*B. O. E.* 7-2-1989).

4. Resolución de 9 de abril de 1986, de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se dictan normas para la provisión de puestos de trabajo mediante concurso de méritos en el Ministerio de Educación y Ciencia (*BO-MEC* 21-4-1986).

c) Grado personal y promoción interna

1. Resolución del Ministerio de Educación y Ciencia, de 13 de enero de 1987, de la Dirección General de Personal y Servicios, por la que se dan instrucciones fijando el procedimiento para el reconocimiento del grado personal (*BO-MEC* 2-2-1987).

d) Títulos y número de registro personal

1. Resolución de 29 de mayo de 1985, de la Secretaría de Estado para la Administración Pública, por la que se establece el modelo de títulos de funcionario y hojas de servicio del resto del personal al servicio de la Administración Pública y se modifica la estructura del número de registro de personal (*B. O. E.* 24-6-1985).

2. Resolución de 3 de octubre de 1986, de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia, sobre la expedición de títulos profesionales a funcionarios docentes (*B. O. E.* 16-10-1986).

C) Jornada y horario de trabajo. Vacaciones, permisos y licencias

a) Disposiciones generales

1. Instrucción de 21 de diciembre de 1983, de la Secretaría de Estado para la Administración Pública (Presidencia), por la que se dictan normas sobre jornada y horario de trabajo, licencias y vacaciones del personal (*B. O. E.* 22-12-1983).

2. Resolución de 27 de agosto de 1985, de la Secretaría de Estado para la Administración Pública, por la que se modifica la instrucción de 21 de diciembre de 1983 sobre la jornada y horario de trabajo, licencias y vacaciones del personal (*B. O. E.* 3-9-1985).

b) Laborales

1. Resolución de 10 de diciembre de 1987 sobre convenio colectivo (*B. O. E.* 18-11-1987).

2. Orden de 9 de junio de 1989 sobre organización y funcionamiento de los centros de enseñanza no universitarios (*B. O. E.* 13-6-1989) (anexo 1, apartado III).

Orden de 9 de junio de 1989 sobre organización y funcionamiento de los Centros de Enseñanza no universitarios (*B. O. E.* 13-6-1989)

Anexo I

Instrucciones por las que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Educación General Básica, Preescolar y Educación Especial sostenidos con fondos públicos y dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia

Programación general anual del Centro

Todos los Centros sostenidos con fondos públicos elaborarán, antes del inicio del curso, la programación general anual, que garantizará el desarrollo coordinado de todas las actividades educativas, el correcto ejercicio de las competencias de los distintos órganos de gobierno y la participación de todos los sectores de la comunidad escolar.

1. Contenido

La programación anual será elaborada por el equipo directivo, teniendo en cuenta las deliberaciones y acuerdos del Claustro y del Consejo Escolar, y contendrá los siguientes aspectos:

1.1. Horario general del Centro.—Las actividades escolares se realizarán en sesiones de mañana y tarde y se distribuirán en los períodos lectivos establecidos en el Centro, previa aprobación de la Dirección Provincial, con las pausas adecuadas al normal desarrollo de las actividades docentes en cada nivel, ciclo o modalidad educativa, según lo establecido en las Órdenes ministeriales del 17 de enero de 1981 (*Boletín Oficial del Estado* del 21) y 6 de mayo de

1982 (*Boletín Oficial del Estado* del 14) para Educación Preescolar y Ciclos Inicial y Medio, respectivamente, y las Orientaciones Pedagógicas vigentes para el Ciclo Superior. En este ciclo se aplicará el horario que se indica en el cuadro adjunto:

Áreas	**Hojas**
Lengua Castellana	5
Idioma Moderno	3
Matemáticas	4
Ciencias Naturales	3
Ciencias Sociales	3
Educación Religiosa	1,5
Educación Artística	2,5
Educación Física	3
Total	**25**

Los horarios se ajustarán para que, dentro de las veinticinco horas, los recreos tengan una duración total máxima de dos horas y media semanales. Para su organización deberá tenerse en cuenta la conveniencia de que no coincida el de los alumnos de los cursos superiores con el de los primeros cursos. En los Centros de más de ocho unidades que tengan escolarizados niños de tres años, el recreo de Preescolar no podrá coincidir con el del Ciclo Superior.

En la Comunidad Autónoma de Baleares y en la Comunidad Foral de Navarra el horario semanal, tanto para Preescolares como para los distintos ciclos de E. G. B., tendrá en cuenta lo dispuesto, respectivamente, en la Orden de 9 de septiembre de 1987 (*Boletín Oficial del Estado* del 10) sobre la enseñanza de la Lengua Catalana en los Centros docentes de las Islas Baleares y en la Orden de 10 de septiembre de 1987 (*Boletín Oficial del Estado* del 12) sobre la enseñanza del vascuence en los Centros docentes de la Comunidad Foral de Navarra.

La programación de actividades para cada uno de los períodos lectivos tendrá en cuenta la atención colectiva e individualizada de todos los alumnos del Centro.

La distribución del horario en las diferentes áreas contemplará las distintas posibilidades de agrupamiento flexible de los alumnos (tareas individuales, trabajo en equipo, etc.).

Todos los Centros solicitarán al Director provincial, antes del 30 de junio, autorización sobre la distribución del horario que quieran aplicar en el siguiente curso escolar. En todo caso, dicho horario se desarrollará siempre en

sesiones de mañana y tarde con un intervalo de, al menos, dos horas entre ambas. La sesión de tarde no podrá tener una duración inferior a una hora y media. La solicitud de distribución del horario que se formule deberá ir informada por el Consejo Escolar del Centro, con expresión del número de miembros del mismo favorables a la propuesta presentada.

Los Directores provinciales, al autorizar los horarios de los Centros, podrán unificarlos por localidades, distritos, barrios o zonas si lo estiman conveniente. En ningún caso podrán autorizar un horario excepcional a no ser que concurra alguna de las circunstancias siguientes:

Prórroga justificada de horarios anteriormente autorizados.

Razones especiales de escolarización.

1.2. Actividades docentes.—La programación de las actividades docentes, incluyendo los programas educativos específicos que se lleven a cabo en el Centro, se realizará coordinadamente por los profesores que imparten docencia a los distintos grupos de alumnos e incluirá, además de las enseñanzas propias de cada nivel, ciclo, área o modalidad educativa, la metodología a utilizar y los criterios y procedimientos de evaluación o de recuperación fijados por el Claustro de Profesores.

El Claustro de Profesores estudiará la propuesta de programación general anual del Centro.

La Jefatura de Estudios, en coordinación con los restantes miembros del equipo directivo, garantizará el correcto desarrollo de estas actuaciones.

1.3. Actividades complementarias.—Las actividades complementarias se acomodarán a las directrices o criterios elaborados previamente por el Consejo Escolar del Centro y formarán parte de la programación general anual.

En las Escuelas-Hogar y Centros que tengan adscritos servicios residenciales, el personal especializado colaborará con el Claustro en la programación de las actividades que se refieren a orientación, tutoría de alumnos y actividades complementarias.

1.4. Memoria administrativa.—Incluirá los siguientes apartados:

1.4.1. Equipamiento y obras:

Informe del Secretario sobre los recursos materiales que el Centro posee y las necesidades que deberían cubrirse a lo largo del curso.

Informe sobre las reformas, acondicionamientos y mejoras que se solicitan para el curso.

1.4.2. Documentación administrativa y estadística de principio de curso, que incluirá:

Documento de organización del Centro y resultados académicos del curso anterior.

Impreso de matrícula de la Dirección General de Centros Escolares.

Los impresos para la cumplimentación de estos informes y documentos serán enviados anualmente a los Centros por la Dirección General de Centros Escolares, con indicación de los plazos para su cumplimentación y remisión a las unidades administrativas destinatarias de cada uno de ellos. Asimismo, formarán parte de la Memoria administrativa los datos contenidos en el impreso oficial del Instituto Nacional de Estadística, que serán igualmente recabados por este Departamento.

2. Calendario para la elaboración y aprobación de la programación general anual

El Director del Centro establecerá el calendario de actuaciones teniendo en cuenta que la aprobación de la programación general anual deberá efectuarse en el plazo de veinte días, a contar desde la fecha de inicio de las actividades lectivas.

La programación general anual será informada por el Claustro de Profesores y elevada, para su aprobación posterior, al Consejo Escolar del Centro, que respetará en todo caso los aspectos que competen al Claustro de Profesores.

3. Seguimiento y evaluación de la programación general anual

Una vez aprobada la programación general anual quedará en la Secretaría del Centro, a disposición de los Profesores y de los miembros del Consejo Escolar, enviándose un ejemplar a la Dirección Provincial antes del 31 de octubre, junto a una copia del acta de la sesión del Consejo Escolar en que se haya aprobado.

La programación general anual será de obligado cumplimiento para todos los miembros de la comunidad escolar. El Director comunicará al Consejo Escolar y a la autoridad administrativa competente cualquier conducta que no respete los acuerdos en ella reflejados, y deberá emprender inmediatamente las actuaciones pertinentes.

El Servicio de Inspección Técnica comprobará la adecuación de la programación general anual a lo establecido en las presentes Instrucciones, e indicará las correcciones que procedan.

Al finalizar el curso, el Consejo Escolar y el equipo directivo realizarán la evaluación sobre el grado de cumplimiento de la programación general anual. Las conclusiones más relevantes serán recogidas en una Memoria, que se remitirá, antes del 10 de julio, a la Dirección Provincial, para ser analizada por el Servicio de Inspección Técnica.

Horarios del Profesorado

1. Adscripción de los Profesores

En el primer Claustro del curso se efectuarán las adscripciones del Profesorado del Centro a los diferentes niveles, ciclos, áreas o modalidades educativas.

La Dirección, como responsable de la adscripción del Profesorado, cuidará que ésta se realice en función de:

a) La permanencia del Profesorado con los mismos grupos de alumnos hasta finalizar el ciclo.

El Director, oído el Claustro, podrá modificar la continuidad de un Profesor en un ciclo por razones que afecten aprovechamiento escolar de los alumnos o a la organización del Centro, motivando por escrito su resolución ante la respectiva Dirección Provincial (Servicio de Inspección Técnica de Educación).

b) La especialización del Profesorado.

En los casos en que haya más de un profesor especialista para impartir un determinado nivel, ciclo o área educativa, podrá aplicarse el criterio de antigüedad en el Centro. Sólo si coinciden varios profesores en la anterior circunstancia se considerará la antigüedad en el Cuerpo.

El Director del Centro procurará que no concurra un número excesivo de Profesores para la atención a un mismo grupo de alumnos del Ciclo Superior.

El Director del Centro remitirá a la Dirección Provincial, antes del 5 de septiembre, la relación de los Profesores del Centro, con indicación de la adscripción a cada uno de ellos. En dicha relación se consignarán asimismo los puestos docentes no cubiertos, indicando su especialidad, particularmente las referidas a la Educación Preescolar, Educación Especial, Idioma Moderno y Educación Física. Igualmente se añadirá la relación nominal del resto del personal docente que imparta clase (Educación Religiosa, Educación Física...), especificando las horas de docencia directa.

Los Profesores funcionarios del Centro tendrán prioridad para impartir la enseñanza de Religión y Moral Católica, de acuerdo con el punto 3 de la Orden ministerial de 16 de julio de 1980 (*Boletín Oficial del Estado* del 19). A estos efectos, tales Profesores manifestarán su disposición al Director del Centro.

En el supuesto de que no existiesen Profesores para impartir la enseñanza religiosa, el Director del Centro lo comunicará al Director Provincial, al objeto de que se pueda garantizar la atención de dicha área, de acuerdo con lo dispuesto en el punto 3.3 de la citada Orden del 16 de julio de 1980 (*Boletín Oficial del Estado* del 19).

2. Horario personal del Profesorado

La jornada laboral de los funcionarios docentes será la establecida con carácter general para los funcionarios públicos.

2.1. Horario lectivo personal.—El Profesorado dedicará un total de veinticinco horas semanales de docencia directa, incluidos recreos, a uno o varios grupos de alumnos.

En el caso de que algún Profesor, después de su adscripción a grupos, áreas o ciclos, no cubra las veinticinco horas de docencia, el Director del Centro le asignará otras actividades de atención directa a alumnos a fin de completar su horario personal. Dichas actividades estarán en todo caso incluidas en la programación general anual del Centro.

Después de atendidas las necesidades lectivas de todos los grupos de alumnos del Centro, el Director aplicará las horas disponibles, de manera que preferentemente se dedique a:

Cubrir las horas necesarias para que los órganos unipersonales dispongan de tiempo para el desempeño de las tareas propias del cargo, según se indica en el punto 3.

Recuperaciones para alumnos con dificultades de aprendizaje.

Permitir el desdoblamiento de los grupos con más de 20 alumnos en las materias de idiomas.

Organización de los recursos didácticos. En Centros de más de 16 unidades, sin perjuicio de las competencias que el artículo 20 del Real Decreto 2379/1985, de 18 de diciembre (*Boletín Oficial del Estado* del 27), asigna el Jefe de Estudios, tales como custodiar y disponer la utilización de los medios audiovisuales del material didáctico, y por delegación del Director o del propio Jefe de Estudios, en su caso, podrá designarse a uno o dos Profesores como responsable de los recursos didácticos con la finalidad de garantizar el cumplimiento de las siguientes funciones:

Coordinar la utilización de los recursos existentes en el Centro (material didáctico, espacios de uso común, etc.) y velar por su buen aprovechamiento.

Asesorar la utilización y compra de material.

Fomentar el uso adecuado del material existente.

Atención a la Biblioteca, procurando que dicha tarea recaiga en uno o dos Profesores especialistas en Lengua o Ciencias Sociales.

Llevar a cabo actividades de laboratorio, preferentemente por los Profesores especialistas en Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.

Reducir el horario lectivo de los Profesores de más de sesenta años de edad cuando la disponibilidad horaria del Centro lo permita y el interesado lo solicite formalmente al Director. En ese caso, dichos Profesores realizarán actividades complementarias hasta completar las veinticinco horas semanales.

Apoyar a otros Profesores en actividades que requieran la presencia de más de un Profesor por grupo.

2.2. Horario de obligada permanencia en el Centro.—Además del horario lectivo, se dedicarán cinco horas semanales en el Centro para la realización, entre otras, de las siguientes actividades:

Tutoría y orientación de alumnos.

Entrevistas con padres (se concretará para cada tutor una hora fija semanal, que deberá estar expuesta en el tablón de anuncios).

Reuniones de equipos docentes de ciclos, áreas y programas educativos que se lleven a cabo en el Centro.

Sesiones de evaluación.

Claustro.

Asistencia a los órganos colegiados de gobierno.

Actividades de perfeccionamiento e investigación educativa.

El control de estas horas se realizará mensualmente por el Jefe de Estudios o por el Director.

El Director podrá flexibilizar el horario de obligada permanencia en el Centro de los Profesores de Educación Física para facilitar la organización y ejecución de actividades deportivas, siempre que éstas estén contempladas en la programación general anual del Centro.

2.3. Horario complementario.—El resto de la jornada semanal de los funcionarios docentes, que podrá realizarse fuera de los Centros, se dedicará a la preparación de actividades docentes, tanto lectivas como no lectivas, al perfeccionamiento profesional y a la atención de los deberes inherentes a la función docente.

3. Horario de los órganos unipersonales de gobierno

Se computarán como lectivas las horas que los órganos unipersonales de gobierno dediquen a las tareas propias de sus respectivos cargos en función de las disponibilidades horarias, hasta un máximo de:

Unidades	Director	Jefe de Estudios	Secretario
Centros de 10 a 19	9	6	6
Centros de 20 a 29	12	9	9
Centros de 30 a 39	15	12	12
Centros de 40 o más	18	15	15

Cuando los Centros gestionen directamente los servicios de comedor y cuenten con transporte escolar, al Director se le computarán como lectivas hasta tres horas más.

4. Otras adecuaciones de horario lectivo

Se podrán computar hasta tres horas lectivas semanales, según las disponibilidades de cada Dirección Provincial, a los Profesores nombrados para coordinar dentro del CEP el perfeccionamiento del Profesorado.

A los coordinadores de los Programas Atenea y Mercurio, siempre que sea posible, se les aplicará una reducción horaria de tres horas semanales.

En aquellos Centros en los que, para asegurar un mejor funcionamiento, se establezcan coordinaciones de ciclo, se aplicará a éstos la reducción horaria que permita la disponibilidad de cada plantilla, no pudiendo separar en ningún caso las dos horas semanales.

A los Profesores que realicen las actividades que se describen en el punto 2 de las presentes instrucciones en relación con la organización del material didáctico, y siempre que lo permitan las disponibilidades horarias del Centro, se les podrá reducir hasta un máximo de dos horas semanales. En ningún caso se podrá aplicar esta reducción a más de dos Profesores.

El Profesorado que imparta Educación Física lo hará prioritariamente en los grupos y niveles del Ciclo Superior a razón de tres horas semanales por grupo. Si una vez cubiertas las necesidades del Ciclo Superior su horario lectivo no llegara a las dieciocho horas, la Dirección del Centro lo complementará mediante la atención de la Educación Física de grupos de los Ciclos Medio e Inicial a razón de dos y dos y media horas semanales por grupo, respectivamente, siguiendo los criterios de prioridad que a continuación se indican:

— A los grupos de Ciclo Inicial y Medio cuyo tutor ostente un cargo como órgano unipersonal (Director, Jefe de Estudios, Secretario) o tenga reconocidas otras reducciones de su horario lectivo.

— A aquellos grupos del Ciclo Inicial y Medio que tengan un tutor cuya edad, salud y otras circunstancias especiales aconseje que un Profesor especialista se haga cargo del horario de Educación Física.

— Al resto de grupos del Centro comenzando por los de quinto curso.

En la medida en que las disponibilidades de Profesorado e instalaciones del Centro lo permitan, se procurará que los horarios de Educación Física no coincidan con la sesión inmediatamente posterior a la comida.

Para completar el horario del Profesorado de Educación Física del Centro podrá asignarle otras áreas o actividades de acuerdo con la organización del Centro.

5. Cumplimiento del horario por parte del Profesorado

El control de asistencia del Profesorado será realizado por el Jefe de Estudios y, en última instancia, por el Director.

Los Directores de los Centros deberán remitir al Servicio de Inspección Técnica, antes del día 5 de cada mes, los partes de faltas relativos al mes anterior elaborados por el Jefe de Estudios. En los modelos que al efecto se confeccionan por las Direcciones Provinciales se incluirán las ausencias o retrasos referidos a las horas de obligada permanencia en el Centro, de acuerdo con su horario personal, con independencia de que esté o no justificada la ausencia.

Junto con el parte de faltas se remitirán los justificantes cumplimentados y firmados por los Profesores correspondientes.

Una copia de la documentación remitida al Servicio de Inspección Técnica se hará pública en lugar visible en la sala de Profesores. Otra copia se pondrá a disposición del Consejo Escolar.

Cualquier ausencia o retraso que se produzca deberá ser notificada por el Profesor correspondiente al Jefe de Estudios a la mayor brevedad. En todo caso, e independientemente de la tramitación de los partes de baja médicos preceptivos, el Profesor deberá cumplimentar y entregar al Jefe de Estudios los justificantes correspondientes el mismo día de su reincorporación al Centro. A estos efectos, se tendrá a disposición de los Profesores los modelos de justificantes en la Jefatura de Estudios. El Director comunicará al Director provincial, en el plazo de tres días, cualquier falta o retraso de un Profesor que a juicio del Jefe de Estudios resulte injustificado, con el fin de proceder a la oportuna deducción de haberes o, si se trata de una falta grave, para iniciar la tramitación del oportuno expediente. De dicha comunicación se dará cuenta por escrito, simultáneamente, al Profesor correspondiente.

Cuando fuere detectado por el Servicio de Inspección cualquier incumplimiento por parte de un Director de las responsabilidades que la presente Orden le confiere en el control de la asistencia del Profesorado, sea por no enviar el parte de faltas, por hacerlo fuera de plazo, o por no haber realizado las notificaciones subsiguientes a las que se refieren los párrafos anteriores, lo comunicará al Director provincial para que adopte las medidas oportunas.

Organización de la enseñanza por ciclos

De acuerdo con lo dispuesto en los Reales Decretos 69/1981, de 9 de enero (*Boletín Oficial del Estado* del 17), y 710/1982, de 12 de febrero (*Boletín del Estado* de 15 de abril), el ciclo constituye la unidad básica de organizacón pedagógica en materia de programación, evaluación y recuperación de los alumnos.

En tal sentido, la organización funcional de los Centros podrá realizarse por unidades o agrupaciones por ciclos, de acuerdo con el número de alumnos y Profesores de cada uno de ellos.

El agrupamiento de escolares será mixto y deberá favorecer el aprendizaje cooperativo, evitando cualquier tipo de discriminación. En ningún caso podrá ser criterio de agrupamiento la capacidad intelectual o el rendimiento escolar de los alumnos.

Órganos de coordinación didáctica

1. Tutorías

En los Ciclos Inicial y Medio, la tutoría recaerá en el Profesor encargado de cada uno de los grupos de alumnos. En el Ciclo Superior, el Director designará, oído el Claustro, a los Profesores que se encargarán de ejercerla con cada grupo de alumnos, razonando tales designaciones y dejando constancia, en el acta de la correspondiente sesión del Claustro, de la asignada a cada Profesor.

Serán funciones de los tutores:

a) En relación con el equipo de Profesores del ciclo:

La coordinación en la realización de la programación de actividades, tanto docentes como complementarias, así como de la evaluación continua del rendimiento académico de los alumnos y del desarrollo de su proceso educativo.

b) En relación con los padres:

Informar de la evolución escolar de sus hijos a través de los procedimientos que se estimen oportunos, entre los que han de incluirse necesariamente los informes escritos sobre los resultados académicos de los alumnos en cada una de las evaluaciones y las entrevistas periódicas.

Los informes escritos de las evaluaciones de los alumnos de Educación Preescolar y Educación General Básica en sus diferentes ciclos incluirán, cuando el tutor lo considere oportuno, otro complementario que haga referencia a los puntos siguientes:

— Comportamiento afectivo-social.

— Hábitos y actitudes.

— Técnicas de trabajo y estudio.

— Áreas de aprendizaje.

— Observaciones.

Una copia de los informes emitidos se incorporará al expediente personal del alumno.

Las entrevistas periódicas estarán distribuidas a lo largo del curso. El Profesor-tutor mantendrá, al menos, una con el grupo de padres de la clase y dos con cada uno de ellos.

c) En relación con los alumnos de su grupo:

— Conocer los intereses y grado de integración en el grupo de alumnos.

— Orientar y asesorar al alumnado sobre su evolución escolar.

— Cumplimentar la documentación académica individual de los alumnos a su cargo.

2. Orientación educativa

Los Centros en los que en este curso comienza o se prosigue la experimentación en Proyectos de Orientación Educativa realizarán las funciones establecidas para los mismos en las correspondientes Órdenes de convocatoria (25 de febrero de 1988, *Boletín Oficial del Estado* de 3 de marzo, y 28 de marzo de 1989, *Boletín Oficial del Estado* de 7 de abril), así como en los Proyectos de Orientación Educativa elaborados por el propio Centro.

El Jefe de Estudios y los Profesores responsables de estas funciones prestarán especial atención a la coordinación de las actividades tutoriales, al apoyo técnico a las acciones de orientación y tutoría que todos los Profesores realicen, y a la adquisición, por parte de los alumnos, de técnicas apropiadas de estudio.

En el marco de los proyectos de Orientación Educativa se favorecerá la información sobre posibles estudios posteriores y opciones profesionales que éstos conlleven, complementándola con un asesoramiento, a ser posible individualizado, a los alumnos del último curso de escolarización obligatoria.

3. Coordinación de los Proyectos Atenea y Mercurio

En todos aquellos Centros que participen en los Proyectos Atenea y Mercurio se constituirán grupos de trabajo con los miembros de los equipos pedagógicos respectivos, que contarán con el asesoramiento del correspondiente monitor del CEP.

Dichos Proyectos estarán dirigidos por un Profesor que tendrá las siguientes funciones:

— Coordinar el desarrollo de la experiencia y la utilización de los medios informáticos o audiovisuales en el Centro.

— Coordinar las sesiones de trabajo del equipo pedagógico.

— Responsabilizarse de la elaboración de los planes de trabajo anuales, de las memorias del final de curso y de los informes de seguimiento relacionados con el monitor del Proyecto del Centro de Profesores de su demarcación y con el Jefe de Programas Educativos Provincial, para el desarrollo del Proyecto.

Los grupos de trabajo que desarrollan la experimentación de los mencionados Proyectos realizarán una programación, así como una Memoria de evaluación de la experiencia a final de curso. La Dirección Provincial enviará dichos documentos al Programa de Nuevas Tecnologías de la Información.

Organos de gobierno de los Centros públicos

La gestión democrática del Centro deberá garantizarse mediante el correcto ejercicio de las competencias de todos y cada uno de los órganos de gobierno de acuerdo con las normas que los regulan.

El Director, como representante de la Administración Educativa en el Centro, cumplirá y hará cumplir las normas legales. Velará por el correcto funcionamiento de los Órganos Colegiados de Gobierno, especialmente en cuanto se refiere al ámbito de sus competencias, clarificando cualquier duda sobre las mismas y coordinando las actuaciones propias de dichos órganos. Asimismo, será el dinamizador y coordinador pedagógico del Centro.

El Director garantizará que la matriculación de los alumnos se realice conforme a los criterios legalmente establecidos, en el curso pertinente que, en ningún caso, podrá ser superior al que por edad les corresponda, salvo autorización expresa de la autoridad educativa competente. El Director será igualmente responsable de dar debida publicidad a la información general que llegue al Centro.

El Secretario y el Jefe de Estudios, bajo la supervisión del Director, ejercerán las funciones que les encomienda la legislación vigente.

El Jefe de Estudios tendrá a su cargo la elaboración del horario del Profesorado. Coordinará y apoyará las funciones de los tutores del Centro, especialmente en lo que se refiere a la atención que precisan los alumnos en los momentos críticos de su escolaridad. A tal efecto, se reunirá periódicamente con los tutores de cada curso y llevará a cabo la coordinación de éstos con los servicios de apoyo psicopedagógico a la escuela. Asimismo, velará por el cumplimiento de lo establecido en el Reglamento de Régimen Interior y fomentará la actuación coordinada del profesorado en todos los niveles, ciclos o modalidades en la Escuela Básica sin perjuicio de la función de coordinación general que otros órganos unipersonales de gobierno tienen asignadas.

El Claustro de Profesores y el Consejo Escolar realizarán sus funciones en el marco de las competencias que les atribuye la legislación vigente como Órganos Colegiados de Gobierno del Centro. El Director velará para que las reuniones de ambos órganos tengan lugar en el horario que permita la asistencia de todos sus miembros.

Educación Compensatoria

Sin perjuicio de las Instrucciones que la Dirección General de Promoción Educativa dicte para el Profesorado del Programa de Educación Compensatoria, los Centros públicos de E. G. B. tendrán en cuenta lo siguiente:

1. En aquellos Centros públicos en los que se desarrollen Proyectos de Educación Compensatoria o sean atendidos directa o indirectamente por servicios de apoyo del Programa, la Programación General Anual del Centro incluirá dicho proyecto, especificando sus objetivos, organización y desarrollo, recursos adicionales que el Centro recibe, temporalización del Proyecto y sus actividades y criterios de evaluación.
   Asimismo la memoria anual contemplará los resultados que se deriven del seguimiento y evaluación de los Proyectos de Educación Compensatoria.
2. Los Centros incompletos y los Centros agrupados que trabajen de forma coordinada con los Servicios de Apoyo de Educación Compensatoria o Centros Rurales de Innovación Educativa (C. R. I. E.) elaborarán la programación de actividades, tanto docentes como complementarias y extraescolares, de forma coordinada con los miembros de dichos servicios.
3. El Profesor del Programa de Educación Compensatoria que desarrolle su trabajo a tiempo completo en un Centro educativo estará integrado funcionalmente en el Claustro de Profesores.
4. El Profesorado del apartado anterior, así como aquel otro que desarrolle su labor a tiempo parcial, dependerá del Director del Centro en el tiempo que preste sus servicios y participará en las actividades que no interfieran con el desarrollo del Programa de Educación Compensatoria.
5. A este Profesorado, que estará incluido en la relación nominal de Profesores del Centro, se le aplicará lo referido a horario, verificación del mismo y registro de asistencia que con carácter general se aplique al resto de Profesores.
6. Los Profesores-tutores de aquellos alumnos y otras actividades de sus familias, deberán entregar a los padres un informe que facilite el seguimiento y la continuidad de su proceso educativo.

Dicho informe será entregado al Profesorado que atienda temporalmente a estos alumnos.

Otras instrucciones

1. Enseñanzas de Religión y Moral Católicas o de otras Religiones

Según lo establecido en la Orden de 16 de julio de 1980 (*Boletín Oficial del Estado* del 19), y de acuerdo con el principio de libertad religiosa, los padres podrán hacer constar verbalmente o por escrito su decisión de que el alumno asista o no a la enseñanza de la Religión y Moral Católicas.

Los alumnos cuyos padres o tutores no hayan solicitado que les sean impartidas enseñanzas de Religión y Moral Católicas o de otras Religiones, recibirán atención educativa debidamente organizada durante el tiempo programado para las citadas enseñanzas.

Este tiempo deberá dedicarse a actividades educativas relativas a formación ciudadana y convivencia, tales como las del bloque temático 3, «Desenvolvimiento en los medios», de Experiencia Social y Natural establecido en el anexo I de la Orden de 17 de enero de 1981 (*Boletín Oficial del Estado* del 21); las del bloque temático 7, «Comportamiento Cívico Social», de Ciencias Sociales, del anexo I de la Orden de 6 de mayo de 1982 (*Boletín Oficial del Estado* del 14), o las de educación ética y cívica incluidas en el Área Social de los cursos sexto, séptimo y octavo de E. G. B. por la Orden de 6 de octubre de 1978 (*Boletín Oficial del Estado* del 13).

Los Directores arbitrarán las medidas oportunas, atendiendo a las circunstancias concretas de los Centros, para que la realización de estas actividades no suponga discriminación alguna para los alumnos.

2. Convivencia, salud e higiene

Los Centros educativos procurarán aprovechar las oportunidades que ofrece la convivencia de alumnos y alumnas en el Centro escolar y su mutua interacción como factor de enriquecimiento en el desarrollo de la personalidad de ambos sexos.

Para ello, utilizando una metodología no discriminatoria, se potenciará indistintamente la participación de niños y niñas en todo tipo de actividades, evitando la asignación de tareas diferenciadas y la utilización de materiales didácticos que por su contenido determinen comportamientos y actividades discriminatorias en función del sexo.

Los Centros docentes deberán promover un ambiente higiénico y saludable, fomentando hábitos y actitudes sanas en la Comunidad Educativa. A este respecto se recuerda lo establecido en el Real Decreto 192/1988, de 4 de marzo (*Boletín Oficial del Estado* del 9), sobre limitaciones en la venta y uso del tabaco.

Asimismo, los Consejos Escolares de los Centros adoptarán las medidas oportunas para impedir la venta y consumo de bebidas alcohólicas o cualquier otro producto perjudicial para la salud de los alumnos.

3. Para los Centros acogidos al Convenio con el Ministerio de Defensa situados en el ámbito de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa, se entenderán hechas al Servicio de Inspección Técnica Central.

4. En aquellos Centros en que algún Profesor pertenezca a la Junta de Personal Provincial, el Jefe de Estudios tendrá en cuenta esta circunstancia al elaborar el horario de estos Profesores.

Anexo II

Instrucciones por las que se regula la organización y el funcionamiento de los Centros de Bachillerato y Formación Profesional sostenidos con fondos públicos y dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia

Programación general anual del Centro

Todos los Centros sostenidos con fondos públicos elaborarán, antes de inicio del curso, la programación general anual, que garantizará el desarrollo coordinado de todas las actividades educativas, el correcto ejercicio de las competencias de los distintos órganos de gobierno y la participación de todos los sectores de la comunidad escolar.

1. Contenido

La Programación general anual será elaborada por el equipo directivo, teniendo en cuenta las propuestas y acuerdos del Claustro y del Consejo Escolar, y contendrá los siguientes aspectos:

1.1. Horario general del Centro.—Atendiendo a las particularidades de cada Centro y al mejor aprovechamiento de las actividades docentes y complementarias, el equipo directivo, oído el Claustro, estudiará y propondrá la jornada escolar y el horario general al Consejo Escolar, que procederá a su aprobación. El Director del Centro comunicará el horario aprobado al Director provincial, antes del 20 de septiembre.

En los Centros en que no esté constituido el Consejo Escolar, el Director, oído el Claustro, solicitará antes del 15 de septiembre, al Director provincial, la aprobación del horario general del Centro y la jornada escolar.

En todos los casos deberán respetarse los siguientes criterios:

Se establecerá un máximo de siete períodos lectivos diarios por cada turno, de lunes a viernes.

Después de cada dos o tres períodos lectivos habrá un período de descanso de veinte minutos como mínimo.

Los períodos lectivos tendrán una duración mínima de cincuenta minutos efectivos.

No obstante todo lo anterior, cuando necesidades urgentes de escolarización exijan el establecimiento de unos horarios determinados, la Dirección Provincial lo comunicará así al Director del Centro, al objeto de que en la confección del horario general del Centro se tenga en cuenta esta circunstancia.

Con objeto de facilitar la realización del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, los Centros que impartan las enseñanzas de Formación-Profesional de segundo grado y/o experimentales de Educación Técnico-Profesional (módulos profesionales de niveles 2 y 3), flexibilizarán los horarios del alumnado de Formación Profesional de segundo grado, de modo que queden libres algunas mañanas para la realización de prácticas formativas en las Empresas. Los Centros de Formación Profesional confeccionarán, asimismo, los horarios de talleres y laboratorios de modo que se facilite la impartición de Cursos de Formación Profesional Ocupacional.

En los Centros en los que existan servicios residenciales, el horario general del Centro contemplará el desarrollo de todas las actividades académicas, formativas y residenciales, distinguiendo entre días lectivos, no lectivos y festivos.

1.2. Actividades docentes.—De conformidad con lo dispuesto en el artículo 68 del Real Decreto 2376/1985, de 18 de diciembre (*Boletín Oficial del Estado* de 27 de diciembre de 1986), por lo que se aprueba el Reglamento de los Órganos de Gobierno de los Centros Públicos, el Claustro de Profesores establecerá las actividades docentes del Centro. En la programación de dichas actividades figurarán:

1.2.1. Criterios pedagógicos para la elaboración de los horarios del alumnado. Una vez consideradas las propuestas de la Junta de delegados del alumnado, se incluirán al menos los siguientes:

Las materias se distribuirán adecuadamente a lo largo de cada sesión diaria, según la dificultad que cada una tenga y el esfuerzo intelectual que requieren. Las materias a las que correspondan dos o tres períodos lectivos semanales no podrán ser impartidas en días consecutivos. Las EATP tendrán, a estos efectos, un tratamiento especial de acuerdo con sus características.

En ningún caso el horario del alumnado incluirá horas libres intercaladas en su horario lectivo.

En ningún caso las preferencias horarias del Profesorado, o el derecho a elección recogido en el apartado 2 del epígrafe II de estas Instrucciones, podrán obstaculizar la aplicación de estos criterios.

Los grupos de más de 25 alumnos de Ciencias Naturales y Física y Química se desdoblarán una hora a la semana para realizar las prácticas de laboratorio, siendo atendidos en estos casos por el Profesor de la asignatura y otro Profesor del Seminario o Departamento, al que se le computará esta hora lectiva. La misma medida se adoptará para los grupos de Idiomas en Bachillerato, C. O. U. y en especialidad de Hostelería de los Institutos de Formación Profesional, a fin de poder atender las prácticas de conversación.

1.2.2. Plan de acción tutorial en el que se establecerán los criterios orientadores de la labor de tutoría propuestos por el Claustro de Profesores; será elaborado por el Jefe de Estudios con la colaboración, en su caso, del Jefe de Departamento de Orientación, e incorporará las propuestas del equipo de tutores.

1.2.3. Evaluaciones y sistemas de recuperación. La valoración del rendimiento educativo se someterá al principio de evaluación continua establecido en la normativa vigente. Se calificará a los alumnos al menos en tres sesiones de evaluación establecidas, haciendo coincidir éstas con el final de cada trimestre. La sesión de evaluación correspondiente al último trimestre tendrá carácter final y, en su caso, de suficiencia, anotándose en ella las calificaciones de curso que correspondan a cada alumno. Esta sesión de evaluación, que englobará a las denominadas «evaluación final» y «prueba de suficiencia del mes de junio», se realizará el término de las actividades lectivas en la última semana de junio, de acuerdo con el calendario escolar. Por ello, y respetando el principio de evaluación continua, deberán realizarse con anterioridad todas las recuperaciones oportunas previstas en las programaciones de los Seminarios o Departamentos.

No obstante lo establecido anteriormente, se realizarán tantas sesiones conjuntas del tutor con los Profesores del grupo de alumnos como el Jefe de Estudios, el Jefe de Departamento de Orientación y los propios tutores consideren oportunas.

Para los alumnos con asignaturas pendientes de cursos anteriores la sesión con carácter «final y de suficiencia» se realizará en el mes de mayo, con el fin de que estos alumnos puedan ser evaluados en todas las asignaturas del curso en el que están matriculados.

1.2.4. Proyectos de coordinación interdisciplinar: renovación pedagógica, actividades de perfeccionamiento, experimentación, orientación educativa y profesional y otros programas que se llevan a cabo en el Centro (planes de trabajo de los Proyectos Atenea, Mercurio...).

1.2.5. Programaciones de cada uno de los Seminarios o Departamentos.

1.2.6. Criterios para el desarrollo del programa de prácticas en alternancia, en los Centros en los que se lleve a cabo, de acuerdo con las instrucciones que dicte al efecto la Dirección General de Promoción Educativa. Asimismo, se

incluirán las correspondientes visitas o actividades formativas en Empresas públicas y privadas, a fin de que el alumnado conozca el mundo del empleo y la preparación profesional que habrán de adquirir para acceder a éste.

1.3. Actividades complementarias.—El Vicedirector, en colaboración con el Jefe de Estudios, elaborará el programa de actividades complementarias, recogiendo las propuestas de Seminarios o Departamentos, tutores y demás sectores de la comunidad educativa y siguiendo las directrices del Consejo Escolar.

En los Centros en los que existan servicios residenciales, el personal especializado de los mismos programará las actividades residenciales y formativas, de acuerdo con las directrices elaboradas por el Consejo Escolar del Centro y bajo la coordinación y supervisión de los órganos residenciales correspondientes. Asimismo colaborará en la programación de aquellas actividades que se refieran a la orientación y tutoría de alumnos y a las actividades complementarias.

1.4. Memoria administrativa. Incluirá los siguientes apartados:

1.4.1. Equipamiento y obras.

— Informe del Secretario del Centro sobre la situación de los recursos materiales que el Centro posee y las necesidades que deberían cubrirse a lo largo del curso.

— Informe sobre las reformas, acondicionamientos y mejoras que se solicitan para el curso.

1.4.2. Documentación administrativa y estadísticas de principio de curso, que incluirá:

— Documento de Organización del Centro y resultados académicos del curso anterior.

— Documento de estudio de las plantillas del curso siguiente.

— Impreso de matrícula de la Dirección General de Centros Escolares.

Los impresos para la cumplimentación de estos informes y documentos serán enviados anualmente a los Centros por la Dirección General de Centros Escolares, con indicación de los plazos para su cumplimentación y remisión a las unidades administrativas destinatarias de cada uno de ellos. Asimismo, formarán parte de la Memoria administrativa los datos contenidos en el impreso oficial del Instituto Nacional de Estadística, que serán igualmente recabados por este Departamento.

2. Calendario para la elaboración y aprobación de la programación general anual

El Director del Centro establecerá el calendario de actuaciones, teniendo en cuenta que la aprobación de la Programación General Anual deberá efectuarse en el plazo de veinte días, a contar desde la fecha de inicio de las actividades lectivas.

La Programación General Anual será informada por el Claustro de Profesores y elevada, para su aprobación posterior, al Consejo Escolar del Centro, que respetará, en todo caso, los aspectos docentes que competen a Seminarios, Departamento o Claustro de Profesores.

3. Seguimiento y evaluación de la Programación General Anual

Una vez aprobada, la Programación General Anual quedará en la Secretaría del Centro a disposición de los Profesores y de los miembros del Consejo Escolar, enviándose un ejemplar a la Dirección Provincial correspondiente antes del 31 de octubre, junto a una copia del acta de la sesión del Consejo Escolar en que se haya aprobado.

La Programación General Anual será de obligado cumplimiento para todos los miembros de la comunidad escolar. El Director comunicará al Consejo Escolar y a la autoridad administrativa competente cualquier conducta que no respete los acuerdos en ella reflejados, y deberá emprender inmediatamente las actuaciones pertinentes.

El Servicio de Inspección Técnica comprobará la adecuación de la Programación General Anual a lo establecido en las presentes Instrucciones, e indicará las correcciones que procedan.

Al finalizar el curso, el Consejo Escolar y el equipo directivo realizarán la evaluación sobre el grado de cumplimiento de la Programación General Anual. Las conclusiones más relevantes serán recogidas en una Memoria, que se remitirá antes del 10 de julio a la Dirección Provincial, para ser analizada por el Servicio de Inspección Técnica.

Horario del personal docente

La jornada laboral de los funcionarios docentes en los Centros públicos de Enseñanzas Medias será la establecida con carácter general para los funcionarios públicos.

1. Distribución del horario

El Profesorado dedicará treinta horas semanales a las actividades del Centro. Estas horas tendrán la consideración de lectivas, complementarias recogidas en el horario individual y complementarias computadas mensualmente. El resto, hasta las treinta y siete horas y media semanales, serán de libre disposición del Profesorado para la preparación de clases, el perfeccionamiento individual o cualquier otra actividad pedagógica complementaria.

1.1. Horas lectivas.—Las horas lectivas serán dieciocho. Excepcionalmente, se podrá llegar a un máximo de veintiuna horas lectivas cuando la distribución horaria del Seminario o Departamento lo exija, y siempre dentro del

mismo. En este caso, todas las horas lectivas que superen las dieciocho horas se compensarán con las horas complementarias establecidas por la Jefatura de Estudios, y que figuran en los horarios individuales, a razón de dos horas complementarias por cada hora lectiva.

Se considerarán horas lectivas las siguientes:

1.1.1. Docencia directa con un grupo de alumnos, ya se trate de:

— Períodos lectivos normales.

— Repasos y profundización (Órdenes ministeriales de 19 y 27 de mayo de 1988, *Boletín Oficial de Estado* de 25 de mayo y 1 de junio, respectivamente).

— Desdoblamiento de grupos (prácticas de laboratorio o idiomas).

1.1.2. Horas de reducción de los diferentes órganos unipersonales y de coordinación didáctica para ejercer su función:

— Directores, Jefes de Estudios, Secretarios y Administradores de Institutos de Formación Profesional, entre nueve y doce horas, dependiendo del tamaño y complejidad organizativa de los Centros.

— Delegados de Jefes de Estudios en Extensiones de Institutos de Bachillerato, profesores delegados de Secciones de Formación Profesional y Jefes de Sección de Centros de Enseñanzas Integradas: seis horas.

— Delegados de los Secretarios en Extensiones y Secciones: tres horas.

— Vicedirectores y Vicesecretarios: tres horas.

— Jefes de Departamento de Orientación, cuando tengan autorizada la experiencia: nueve horas.

— Jefes de Departamento y Jefes de División: tres horas, si las disponibilidades horarias del Centro lo permiten.

— Coordinadores de los Proyectos «Atenea» y «Mercurio» en los Centros: tres horas, si las disponibilidades horarias del Centro lo permiten.

— Profesor-tutor: podrá tener una hora de atención a los alumnos de su grupo de tutoría.

— Jefe de Departamento de Prácticas: hasta nueve horas, en función de las disponibilidades horarias del Centro, para colaborar en la aplicación del Programa de Prácticas en Alternancia.

Cuando un Profesor desempeñe más de un cargo de los contemplados en este apartado impartirá el horario lectivo que corresponda al cargo con mayor reducción de horario, o sumará las horas correspondientes a cada cargo, no pudiendo, en este caso, exceder de seis horas de reducción.

En los Departamentos de Orientación de los Centros de Formación Profesional sólo podrá aplicarse la reducción establecida al Jefe del mismo cuando tenga expresamente aprobada la experiencia por la Dirección General de Renovación Pedagógica; en caso contrario, tendrá la reducción de tres horas.

1.2. Horas complementarias recogidas en el horario individual:

— Dos horas para los representantes del Profesorado en el Consejo Escolar.

— Entre una y tres horas de guardia, en función de las necesidades del Centro.

— Dos horas para trabajo de los equipos docentes («Atenea», «Mercurio», Orientación y Reforma de Enseñanzas Medias).

— Dos horas de tutoría: una para atención a padres y otra de colaboración con el Departamento de Orientación o Jefatura de Estudios.

— Una hora para reunión de Seminario.

— Horas de despacho de los miembros de equipo directivo.

— Horas de colaboración con la Vicedirección en actividades complementarias.

— Horas de dedicación a la organización de actividades deportivas.

— Horas de preparación de prácticas de laboratorio.

— Horas de biblioteca.

— Horas de dedicación al Programa de Prácticas en Alternancia.

La suma de horas lectivas y horas complementarias de obligada permanencia en el Centro, recogidas en el horario individual de cada profesor, será de veinticinco semanales, que deberán ser asignadas por los Jefes de Estudios en la confección de los horarios.

1.3. Horas complementarias con cómputo mensual.—Las horas restantes, hasta completar las treinta de dedicación al Centro, se computarán mensualmente a cada Profesor por el Jefe de Estudios y comprenderán las siguientes actividades:

Asistencia a reuniones de Claustro y Consejo Escolar.

Asistencia a sesiones de evaluación.

Períodos de recreo del alumnado.

Otras actividades complementarias.

2. Elaboración de los horarios

En el primer Claustro del curso, el Jefe de Estudios comunicará a los Seminarios o Departamentos el número de grupos de alumnos que corresponde a cada asignatura, de acuerdo con los datos de la matrícula y el número de Profesores con que cuenta el Seminario o Departamento, establecido por la Inspección. Una vez fijados los criterios pedagógicos por el Claustro de Profesores, y en el transcurso de esta sesión, los Seminarios o Departamentos realizarán una reunión extraordinaria para adscribir las asignaturas y cursos entre sus miembros. Para proceder a esta distribución se actuará del siguiente modo:

2.1. Distribución de turnos, asignaturas y cursos.—En aquellos Centros en los que se impartan enseñanzas a los alumnos en dos o más turnos, los Profesores de cada uno de los Seminarios o Departamentos acordarán en qué turnos desarrollarán su actividad lectiva. En el supuesto de que algún Profesor no pudiera completar su horario en el turno elegido, deberá completarlo en otro turno. Si los Profesores del Seminario o Departamento no llegarán a un acuerdo, se procederá a la elección de turnos siguiendo el orden que se establece en el apartado 2.2 del epígrafe II.

Una vez elegido el turno, los miembros del Seminario o Departamento acordarán la distribución de materias y cursos. Para esta distribución se tendrán en cuenta fundamentalmente razones pedagógicas y de especialidad.

En los casos en que no se produzca acuerdo, se utilizará el siguiente procedimiento:

El Profesor más antiguo del Seminario o Departamento elegirá un grupo de alumnos de la asignatura y curso que desee impartir preferentemente; a continuación lo hará el Profesor siguiente en antigüedad, y así sucesivamente hasta completar una primera ronda entre los Profesores del Seminario o Departamento presentes en ese acto. Finalizada la primera ronda, se procederá a realizar otras sucesivas hasta que todos los Profesores completen su horario lectivo o se hayan asignado todas las materias y grupos que correspondan al Seminario o Departamento. De todas las circunstancias que se produzcan en esta reunión extraordinaria se levantará acta, firmada por todos los miembros del Seminario o Departamento, de la cual se dará copia inmediata al Jefe de Estudios.

Una vez repartidas las materias y cursos, se podrán distribuir:

Horas de desdoblamiento para prácticas (Idioma, Física y Química y Ciencias Naturales).

Una hora de tutoría para atención a los alumnos.

Horas de repaso para los alumnos con asignaturas pendientes de otros cursos.

Horas de profundización de las correspondientes asignaturas.

2.2. Orden de elección.—La elección a que se refiere el apartado anterior se realizará de acuerdo con el siguiente orden:

1. Catedráticos y asimilados.
2. Agregados, Profesores numerarios, Maestros de taller.
3. Profesores de ITEM.
4. Internos.

Dentro de cada apartado la prioridad en la elección vendrá determinada por la antigüedad en el Cuerpo al que pertenecen los Profesores.

2.3. Confección de los horarios por la Jefatura de Estudios.—A la vista de la distribución de turnos, asignaturas y cursos realizados por los respectivos Seminarios o Departamentos, los Jefes de Estudios procederán a la confección de los horarios del alumnado y del Profesorado, respetando los criterios pedagógicos establecidos por el Claustro que figurarán en la Programación General Anual.

Se tendrá también en cuenta que el Profesorado deberá impartir cinco períodos lectivos diarios como máximo y dos como mínimo. Los Profesores de Prácticas de Formación Profesional impartirán un máximo de seis períodos lectivos diarios y un mínimo de tres.

La estancia diaria del Profesorado en el Centro será, como mínimo, de cuatro horas, de lunes a viernes.

En los Centros de Enseñanzas Integradas, el Profesorado completará su horario, en caso necesario, impartiendo sus materias en Bachillerato o Formación Profesional.

3. Aprobación de los horarios

La aprobación provisional de los horarios del profesorado corresponde al Director del Centro, y la definitiva, al Director provincial, previo informe del Servicio de Inspección, que en todo caso verificará la aplicación de los criterios establecidos en la presente Orden ministerial. A tales efectos, la Dirección del Centro remitirá los horarios, junto con el resto de la Programación General Anual, antes del 31 de octubre a la Dirección Provincial.

La Dirección Provincial resolverá en un plazo de quince días a partir de la recepción de los citados horarios.

4. Cumplimiento del horario por parte del Profesorado

El control de asistencia del Profesorado corresponde al Jefe de Estudios. Para esta tarea y para mantener el buen funcionamiento de la actividad docente en los Centros, el Jefe de Estudios contará con la colaboración de los

Profesores de guardia, a quienes corresponde atender a los grupos de alumnos que se encuentren sin Profesor por cualquier circunstancia, orientar sus actividades y velar por el orden y buen funcionamiento del Centro. Finalizado su período de guardia, el Profesor anotará en el parte correspondiente las ausencias o retrasos de los Profesores y cualquier otra incidencia que se haya producido.

Sin perjuicio de lo dispuesto en apartados anteriores, los Directores de los Centros deberán remitir al Servicio de Inspección Técnica, antes del día 5 de cada mes, los partes de faltas relativos al mes anterior, elaborados por el Jefe de Estudios. En los modelos habituales se incluirán las ausencias o retrasos referidos a las horas de obligada permanencia en el Centro, de acuerdo con su horario personal, con independencia de que esté o no justificada la ausencia.

Junto con el parte de faltas se remitirán los justificantes cumplimentados y firmados por los Profesores correspondientes.

Se incluirá también una relación de las actividades complementarias realizadas por el Profesorado que no consten en los horarios individuales. Por cada una de las actividades se relacionarán los Profesores participantes y las horas invertidas.

Cualquier ausencia que se produzca deberá ser notificada por el Profesor correspondiente al Jefe de Estudios a la mayor brevedad. En todo caso, e independientemente de la tramitación de los partes de baja médicos preceptivos, el Profesor deberá cumplimentar y entregar al Jefe de Estudios los justificantes correspondientes al mismo día de su reincorporación al Centro. A estos efectos, se tendrá a disposición del Profesorado los modelos de justificantes en la Jefatura de Estudios.

Una copia del parte de faltas y otra de la relación de actividades complementarias, remitidos al Servicio de Inspección Técnica, se harán públicas, en lugar visible, en la sala de Profesores. Otra copia quedará en la Secretaría del Centro a disposición del Consejo Escolar para su consulta.

El Director comunicará al Director provincial, en el plazo de tres días, cualquier falta o retraso de un Profesor que, a juicio del Jefe de Estudios, resulte injustificado, con el fin de proceder a la oportuna deducción de haberes o, si se trata de una falta grave, para iniciar la tramitación del oportuno expediente. De dicha comunicación se dará cuenta simultáneamente por escrito al Profesor correspondiente.

Cuando fuere detectado por el Servicio de Inspección cualquier incumplimiento por parte de un Director de las responsabilidades que la presente Orden le confiere en el control de la asistencia del Profesorado, sea por no enviar el parte de faltas, hacerlo fuera del plazo, o por no haber realizado las notificaciones subsiguientes a las que se refieren los párrafos anteriores, lo comunicará al Director provincial para la adopción de las medidas oportunas.

Horario del personal de Administración, Servicios y Laboral

La jornada del personal funcionario perteneciente a Cuerpos o Escalas de carácter administrativo será de treinta y siete horas y media semanales. Dicha jornada deberá cumplirse en su integridad en el propio Centro, con una distribución horaria de siete horas y media, de lunes a viernes, en jornada continuada o partida, de acuerdo con las necesidades del Centro. Sus vacaciones y permisos serán los establecidos en la normativa vigente para todos los funcionarios públicos.

La jornada correspondiente al personal funcionario de servicios destinado en internados o residencias se adaptará a las necesidades de los mismos.

El personal laboral tendrá la jornada, permisos y vacaciones establecidos en el Convenio Colectivo.

El Secretario del Centro, en su caso, el órgano residencial competente, velará por el cumplimiento de la jornada del personal de administración y servicios poniendo en conocimiento inmediato del Director cualquier incumplimiento. El procedimiento a seguir será el mismo que se fija para el personal docente.

Si el incumplimiento se refiere a personal laboral destinado en el Centro, se estará a lo dispuesto en la Orden ministerial de 2 de marzo de 1989 (*Boletín Oficial del Estado* de 4 de marzo), y en el convenio laboral vigente.

Órganos de coordinación didáctica

Se constituirán los órganos de coordinación didáctica que a continuación se relacionan:

1. Centros de Bachillerato

En cada Instituto de Bachillerato se constituirán Seminarios de las siguientes materias: Ciencias Naturales, Dibujo, Educación Física y Deportiva, Filosofía, Física y Química, Francés, Geografía e Historia, Griego, Inglés, Latín, Lengua y Literatura Españolas, Matemáticas, Música y Religión. Podrán constituirse además Seminarios para otras lenguas extranjeras en los Institutos donde estuviera dotada la cátedra correspondiente, así como para las enseñanzas de la lengua propia de las Comunidades Autónomas de Cataluña, Galicia, Valencia, Islas Baleares y Navarra, cuando los Centros se encuentren ubicados en ellas.

La Jefatura del Seminario será desempeñada por el catedrático de la materia respectiva. En aquella materia en la que no esté cubierta la cátedra, la Jefatura será desempeñada por el Profesor agregado de la misma que el Director

designe, oído el Seminario. El Director designará para ejercer dicha Jefatura a un profesor interino en los casos en que no haya Profesor numerario.

Cuando haya más de un Catedrático de una misma materia, la Jefatura del Seminario será desempeñada por el Catedrático que designe el Director, oído el Seminario.

En los casos en los que un Catedrático desempeñe un cargo directivo, el Director podrá adscribir como el Jefe de Seminario, oídos sus miembros, a otro Profesor del mismo. Éste desempeñará las funciones previstas en el apartado 4 de este epígrafe, y se le aplicará el complemento específico correspondiente, así como la reducción de horario prevista para ejercer esta función.

2. Centros de Formación Profesional

En cada Instituto de Formación Profesional se constituirán los siguientes Departamentos:

2.1. Departamentos Generales:

— Departamento de Orientación.

— Departamento de Extensión Cultural.

2.2. Departamento de Prácticas.

2.3. Departamento de Materias:

— Departamento de Humanidades.

— Departamento de Ciencias.

— Departamento Tecnológico.

Asimismo, en todos los Institutos de Formación Profesional existirá una División por cada Rama que se imparta en el Centro.

Los nombramientos de las Jefaturas de Departamento y División se ajustarán a las disposiciones reglamentarias vigentes.

3. Centros de Enseñanzas Integradas

En cada C. E. I. podrán constituirse los Seminarios o Departamentos que se indican en los apartados anteriores para los Institutos de Bachillerato y de Formación Profesional.

Además, en los Centros de Enseñanzas Integradas existirá una Sección por cada uno de los niveles o grados de enseñanza que se impartan en el Centro.

Los nombramientos de las Jefaturas de los Seminarios, Departamentos y Secciones se ajustarán a las disposiciones reglamentarias vigentes.

4. Funciones de los Seminarios, Departamentos, Divisiones y Secciones

4.1. Seminarios y Departamentos:

a) Los Seminarios o Departamentos realizarán la programación didáctica de sus materias, bajo la coordinación y dirección del Jefe de Seminario o Departamento, antes del comienzo de las actividades lectivas. Los Jefes de Seminario o Departamentos redactarán la programación de principio de curso y la memoria final, de conformidad con los acuerdos adoptados por el conjunto de los componentes del Seminario o Departamento. La programación incluirá los siguientes aspectos:

— Los objetivos que se pretenden conseguir.

— La metodología que se va a emplear.

— La distribución temporal de los contenidos de la materia a impartir.

— Los sistemas de evaluación y recuperación que se vayan a seguir, con especial referencia a los mínimos exigidos, así como a los criterios de calificación.

— Se incluirán, en su caso, las programaciones de las EATP adscritas a cada uno de los Seminarios.

Asimismo, deberán tenerse en cuenta las directrices y criterios emanados del Consejo Escolar y del Claustro de Profesores relativos a actividades docentes y complementarias, de acuerdo con sus respectivas competencias.

La programación incluirá las adaptaciones que vaya a introducir el Profesorado del Seminario o Departamento respecto a la programación conjunta y la justificación correspondiente.

En los Centros de Formación Profesional se tendrán en cuenta las experiencias recogidas del Programa de Formación en Alternancia, al objeto de adecuar la programación a la evolución tecnológica y a las necesidades formativas demandadas por las Empresas.

Corresponde al Departamento de Prácticas la programación, seguimiento, evaluación y control de las estancias formativas del alumnado en las Empresas de acuerdo con los criterios a los que se hace referencia en el epígrafe I, punto 1.2.6.

El Jefe del Departamento de Prácticas tendrá, en relación con el Programa de Formación en Alternancia, las siguientes funciones:

— La coordinación del Programa, especialmente en lo que respecta al seguimiento del alumnado por los Tutores de Prácticas en las Empresas; la programación de una oferta suficiente de puestos de prácticas para todas las Ramas en colaboración con los Jefes de División; el contacto permanente con las Empresas e Instituciones colaboradoras; la supervisión del pago de las becas al alumnado y de las compensaciones a las Empresas, y el seguimiento de la inserción profesional de los titulados durante el año siguiente a la finalización de sus estudios.

— La elaboración de los informes preceptivos sobre las actividades anteriores para elevarlos, a través de la Dirección del Centro, al Consejo Escolar y a la Dirección Provincial.

La Programación de cada uno de los Seminarios o Departamentos se incluirá en la Programación Anual del Centro.

b) El Director comprobará que la elaboración de las programaciones de los Seminarios o Departamentos se ajusta formalmente a lo establecido en el punto *a*) del presente apartado. En caso contrario el Director devolverá al Seminario o Departamento la programación para su reelaboración. Corresponde al Servicio de Inspección la revisión técnica de dichas programaciones y su seguimiento. El Servicio de Inspección Técnica enviará a cada Seminario un informe en el que se contengan las observaciones a la programación que se consideren oportunas.

c) Corresponde también a los Seminarios o Departamentos:

— Promover la investigación educativa y el perfeccionamiento de sus componentes.

— Renovar la metodología didáctica.

— Elaborar criterios comunes para la evaluación.

Establecer las actividades de recuperación para el alumnado con asignaturas pendientes, así como las profundizaciones y refuerzos.

Organizar y realizar actividades complementarias.

Realizar las pruebas correspondientes al alumnado libre, así como las posibles pruebas parciales para el alumnado con asignaturas pendientes. La evaluación y posterior calificación se realizará de acuerdo con los criterios comunes fijados en la programación. La coordinación y organización de estas actividades será responsabilidad directa de los Jefes de Seminario o Departamento.

Las Direcciones Provinciales, a través de sus Servicios de Inspección, estimularán, asesorarán y coordinarán las actividades de los Seminarios o Departamentos de los diferentes Centros y difundirán las experiencias y aportaciones que sean de interés general.

d) El Seminario o Departamento celebrará reuniones semanales que serán de obligada asistencia para todos sus miembros. Al menos una vez al mes, las reuniones del Seminario o Departamento tendrán por objeto evaluar el desarrollo de su programación y aplicar las medidas correctoras que esa evaluación aconseje; lo tratado en estas sesiones será recogido en las actas correspondientes, que serán redactadas por el Jefe de Seminario o Departamento. Al final del curso se recogerá en una Memoria la valoración de los recursos obtenidos y de las actividades desarrolladas.

e) Para hacer posible el cumplimiento de estas tareas y facilitar las reuniones periódicas entre los componentes de un mismo Seminario o Departamento, los Jefes de Estudios, al confeccionar los horarios, reservarán una hora a la semana en la que los miembros de cada Seminario o Departamento queden libres de otras actividades. Esta hora figurará en los respectivos horarios individuales.

4.2. Divisiones, Secciones y Vicedirecciones.—Los Jefes de División en los Institutos de Formación Profesional, los Jefes de Sección en los Centros de Enseñanzas Integradas y los Vicedirectores en Institutos de Bachillerato serán los encargados de impulsar y coordinar las actividades interdisciplinares, tales como viajes de estudio, seminarios, salidas del Centro que interesen a más de un Profesor, etc.

Asimismo, colaborarán en la preparación de cualquier otro tipo de actividad formativa que el Centro establezca y, cuando corresponda, prestarán atención a la coordinación entre las prácticas, la tecnología y las técnicas de expresión gráfica o de comunicación, así como a las necesidades derivadas del Plan de Formación e Inserción Profesional.

5. Tutorías

5.1. Nombramiento de tutores.—En todos los Centros de Enseñanzas Medias habrá un tutor por cada grupo de alumnos. Éste será designado por el Director del Centro, a propuesta del Jefe de Estudios, entre el Profesorado que imparta una materia común a todo el alumnado del grupo y teniendo en cuenta los criterios que a tales efectos proponga el Claustro de Profesores.

Los Profesores restantes, exceptuando los miembros del Equipo Directivo, que no hayan sido designados tutores de grupos de alumnos, podrán ser nombrados tutores de grupos específicos de alumnos necesitados de una orientación especial, tales como repetidores de curso, alumnos con asignaturas pendientes, etc., o tutores de apoyo a los Departamentos de Orientación.

5.2. Funciones del Profesor-tutor.—El Profesor-tutor ejercerá las siguientes funciones:

Coordinar las tareas de evaluación de los Profesores del grupo.

Organizar y presidir las sesiones de evaluación de su grupo, excepto las sesiones finales del Curso de Orientación Universitaria, que serán presididas por el Director.

Velar por el buen desarrollo del proceso educativo y a través del conocimiento de la personalidad y los intereses del alumnado y de su grado de integración en el grupo.

Orientar y asesorar al alumnado sobre sus posibilidades educativas y profesionales posteriores.

Cumplimentar la documentación administrativo-pedagógica del alumnado de su grupo.

Colaborar, en su caso, con el Departamento de Orientación del Centro en los términos que establezca la Jefatura de Estudios.

Recibir a los padres en la hora consignada al efecto en el horario individual del Profesor.

Convocar al comienzo del curso a todos los padres del grupo de alumnos, para informarles del horario del alumnado, del profesorado de cada asignatura, de las faltas y de sus justificaciones, del Reglamento de Régimen Interior, de las horas de tutoría, etc.

Velar por el control de asistencia del alumnado y comunicarlo oportunamente a los padres, indicando el alcance de las posibles faltas de asistencia.

Informar a los padres de la marcha académica de sus hijos, su rendimiento y sus dificultades, manteniendo los contactos oportunos con el profesorado del grupo y con los padres.

El Jefe de Estudios coordinará el trabajo de los tutores, manteniendo las reuniones periódicas necesarias.

5.3. Horas de tutoría.—El horario del Profesor-tutor incluirá una hora lectiva semanal para la atención del alumnado dentro del horario del mismo, y dos horas complementarias semanales para la recepción de padres, reuniones con el Jefe de Estudios o colaboración con los Departamentos de Orientación. Estas horas de tutoría se consignarán en los horarios individuales y serán comunicadas a padres y alumnos al comenzar el curso académico.

5.4. Tutor de prácticas en las Empresas.—Por cada una de las ramas de segundo grado que se impartan en el Centro se nombrará un tutor e prácticas de Empresas, que dedicará la totalidad de las horas complementarias y la posible reducción de horas lectivas recogidas en su horario individual al seguimiento y evaluación de las prácticas formativas en las Empresas.

Tendrán como funciones:

Programar las prácticas en su división junto con los responsables de la Empresa en la que vayan a realizarse.

Realizar una visita, al menos, cada quince días a la Empresa donde los alumnos de su rama están realizando prácticas.

Informar al Jefe del Departamento de Prácticas de las incidencias que puedan producirse en el desarrollo de las mismas.

Efectuar la tramitación y seguimiento administrativo de los cuadernos de prácticas.

Recoger de las Empresas los aspectos de la formación que se puedan incluir en las programaciones de los Centros.

Colaborar con el tutor del grupo.

6. Orientación Educativa

Los Centros en los que en este curso comienza o se prosigue la experimentación de Proyectos de Orientación Educativa realizarán las funciones establecidas en las correspondientes Órdenes de convocatoria (4 de junio de 1987, *Boletín Oficial del Estado* del 6; 25 de febrero de 1988, *Boletín Oficial del Estado* de 7 de abril), así como en los «Proyectos de Orientación Educativa» elaborados por el propio Centro. Los Jefes de Estudios y el Profesorado responsable de la coordinación y dirección de estas funciones prestarán especial atención a la coordinación de las actividades tutoriales, al apoyo técnico de las acciones de orientación y tutoría y a la adquisición, por parte del alumnado, de técnicas apropiadas de estudio, sin perjuicio de la responsabilidad que en esta materia tiene cada Profesor en su propia asignatura.

El Jefe del Departamento de Orientación, en los Centros que tengan aprobada la experiencia, realizará las tareas y funciones que tiene encomendadas, siguiendo las directrices del Director del Centro.

En el marco de los Proyectos de Orientación Educativa se favorecerá la información sobre estudios posteriores, así como sobre salidas profesionales, completando esta información con un asesoramiento, a ser posible individualizado, al alumnado que constituya para éste una verdadera orientación educativa y profesional. En esta orientación se incidirá especialmente en los aspectos tendentes a evitar la elección de estudios profesionales en razón del sexo.

En función de las disponibilidades de cada Centro, el Jefe de Estudios designará Profesores-tutores con la misión específica de apoyar al Departamento de Orientación.

7. Coordinación de los Proyectos «Atenea» y «Mercurio»

En todos aquellos Centros que participan en los Proyectos «Atenea» y «Mercurio» se constituirán grupos de trabajo con los miembros de los equipos pedagógicos receptivos, que contarán con el asesoramiento del correspondiente monitor del CEP.

Dichos Proyectos estarán dirigidos por un Profesor que tendrá las siguientes funciones:

Coordinar el desarrollo a la experiencia y la utilización de los medios informáticos o audiovisuales del Centro.

Coordinar las sesiones de trabajo del equipo pedagógico.

Responsabilizarse de la elaboración de los planes de trabajo anuales, de las memorias del final de curso y de los informes de seguimiento relacionados con el Proyecto.

Mantener las relaciones que se consideren oportunas con el monitor del Proyecto del Centro de Profesores de su demarcación y con el Jefe de Programas Educativos Provincial para el desarrollo del Proyecto.

Los grupos de trabajo que desarrollan la experimentación de los mencionados Proyectos realizarán una programación, así como una memoria de evaluación de la experiencia a final de curso. La Dirección Provincial enviará dichos documentos al Programa de Nuevas Tecnologías de la Información.

Enseñanzas de régimen nocturno

1. Acceso a los estudios nocturnos

Sin perjuicio de la vigencia de las normas contenidas en las Órdenes ministeriales números 23730 y 23731, de 1 de agosto de 1978 (*Boletín Oficial del Estado* de 15 de septiembre), podrán incorporarse a los estudios nocturnos de Bachillerato o de Formación Profesional, en cualquier momento del curso, todos aquellos alumnos que, habiendo estado escolarizados en la modalidad ordinaria de matrícula desde el comienzo del mismo, y estando en edad laboral, accedan a un puesto de trabajo y así lo acrediten.

2. Reducciones de materias del plan de estudios

Al alumnado que se incorpore al régimen de estudios nocturnos se le aplicará la reducción de materias contempladas en el curso que corresponda, de acuerdo con los planes de estudios vigentes para dicho régimen. Podrán, asimismo, acogerse al sistema de división del curso en áreas o grupos de materias, siempre que dicha opción se solicite antes de la fecha de finalización de la primera evaluación.

3. Programación y desarrollo de los contenidos

Los Seminarios o Departamentos de los Centros en que se impartan enseñanzas nocturnas de Bachillerato o de Formación Profesional realizarán una programación específica de las enseñanzas de sus materias respectivas para el alumnado de esta modalidad de estudios.

Dicha programación, que estará sometida al mismo procedimiento de elaboración y aprobación que la ordinaria, deberá tener en cuenta al menos los siguientes criterios:

Adecuación de los contenidos al tiempo realmente disponible para su desarrollo.

En el mismo se tendrá en cuenta, en todo caso, además de las explicaciones teóricas precisas, cuantas actividades prácticas y ejercicios sean necesarios para una mejor significación de dichos contenidos. A tal efecto estará prevista la utilización periódica de los laboratorios, salas de medios audiovisuales, aulas de dibujo, etc.

La selección del material de apoyo para el desarrollo de los programas de las diversas materias (textos literarios, históricos, revistas, prensa diaria, diapositivas, etc.) será la más adecuada posible a las exigencias formativas de este alumnado.

Las pruebas de evaluación se adecuarán, igualmente, a dichas características y versarán en general sobre los aspectos básicos de los programas.

Calendario de actuaciones para la confección, control y justificación del presupuesto de los Centros Públicos de Enseñanza: E. G. B., B. U. P., F. P., EE. II., AAOA...

A) Elaboración y/o modificación del presupuesto

0. Creación de la Comisión o Junta Económica, de acuerdo con lo preceptuado en el artículo 44 de la LODE y en artículo 66 del Real Decreto 2376/1985, de 18 de diciembre (*B. O. E.* de 27 de diciembre y de 16 de enero de 1986), de órganos de gobierno de los Centros Públicos. La Junta debe reunirse al menos una vez por trimestre.

1. *En el primer trimestre del año* (no del curso) se recibirá de la Dirección Provincial de Educación comunicación en la que se especifiquen las cantidades que se asignan al Centro para atender a los gastos de funcionamiento. La asignación se hará con cargo a, al menos, uno de los programas de gasto del Ministerio de Educación y Ciencia:

   422-A (Preescolar), B (E. G. B.), C (Enseñanzas Medias, incluidas las llamadas Enseñanzas Integradas)... J (Educación Compensatoria)... O (Nuevas Tecnologías).

2. *Una vez conocida la asignación del M. E. C. y, en su caso, de la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar*, el Secretario procederá a la confección de dos anteproyectos de Presupuestos: el de Ingresos y el de Gastos.

   En el de Ingresos irá:

   — La asignación del M. E. C.

   — La de la Junta de C. I. y E. E.

   — Recursos económicos de otras Administraciones públicas (CC. AA., Diputaciones, Ayuntamientos, etc...).

— Ingresos procedentes de legados y donaciones (aquí podrían aparecer los fondos destinados por las APAS al pago de bienes que quedarán en propiedad del Centro y, en general, todos aquellos pagos en los que figure como titular el Centro). Por ello, *es el momento de pedir al APA la cifra con la que piense contribuir al Presupuesto del Centro. Igualmente se puede tener en cuenta las posibles donaciones al Centro de entidades bancarias: ayudas de las Cajas de Ahorros u otras entidades financieras.*

— Los ingresos obtenidos por la venta de bienes o por prestaciones de servicios realizados por el Centro. *Éste es el momento tanto de hacer un cálculo de lo que supondrá el monto anual de esos ingresos, como de pedir a la Dirección Provincial la autorización para el cobro por los citados servicios. Esta autorización debe solicitarse de conformidad con el artículo 15.2 y 3 y 17 del R. D. 733/1988 de desarrollo de la Ley de Autonomía Financiera de los Centros.* Estos servicios pueden ser: cobro por fotocopias, por uso de teléfono, por labores de encuadernación (gusanillo), por venta de camisetas con el sello del Centro, etc,; por venta de tiestos, plantas u otros bienes obtenidos por el Centro en sus actividades escolares (lectivas o extraescolares) *["a efectos de que dichas actividades o servicios puedan realizarse con carácter homogéneo, por el Ministerio de Educación y Ciencia se dictarán las órdenes correspondientes"]*, por la venta de bienes muebles del Centro (por ejemplo, cuando un Centro, para comprar una máquina tiene o puede hacerlo desembarazándose de otra u otras, etc.), etc. De acuerdo con la Disposición de la Dirección Provincial de Madrid de 13 de junio de 1990, por la que se aclaran diversos aspectos de la Orden de 3 de marzo de 1990 y del libro *Orientaciones sobre la Gestión Económica de los Centros Docentes Públicos no universitarios,* "los precios en las prestaciones de servicio recogidas en el punto 21.3 de la Orden ministerial, se fijarán de forma que cubran sus costes, incrementados cuando menos en un 10%". Asimismo en la citada Disposición se afirma que, "la venta de bienes, cuando éstos carezcan de valor por su tiempo de uso o estado de deterioro, circunstancia que deberá certificarse por el Servicio de la Inspección Técnica Provincial, *podrán darse de baja en Inventario*".

— *Monto total estimado de las cantidades obtenidas por intereses bancarios de la cuenta con fondos del Centro.*

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 7 y 27 de la Orden de 9 de marzo de 1990, la cuenta de tasas y la de gastos SERÁN ÚNICAS, es decir, una para tasas y otra para gastos.

— *Saldo o remanente* de la cuenta de gestión del ejercicio anterior, que se reseñará como primer ingreso.

De acuerdo con el artículo 5 del R. D. 733/1988, de 24 de junio, *"no podrá exigirse el pago de cantidad alguna por COMPULSA de documentos, derechos de formalización de expedientes de oposición y convalidación de estudios realizados en el extranjero, expedición de CERTIFICADOS y TARJETAS DE IDENTIDAD, legalización de firmas y cualesquiera otros actos administrativos realizados por los Centros y Servicios centrales y periféricos dependientes del M. E. C.".*

En el de gastos irá:

— Gastos de funcionamiento. Se entiende por ellos los contenidos en la aplicación 229 de la O. M. de desarrollo de la Ley Presupuestaria y que, en resumen, contiene:

Reparación y conservación de edificios y otras construcciones:

- Gastos de mantenimiento, conservación y reparación de edificios y locales, ya sean propios o *arrendados*. Se excluyen las reformas y ampliaciones de importancia, entendiendo por tales las que necesitan de *proyecto*, en cuyo caso será competente la propia Dirección Provincial.
- Gastos por obras de reparación inmediata de daños por causas extraordinarias e imprevisibles.

Reparación y conservación de maquinaria, instalaciones y utillaje:

- Tarifa y gastos por vigilancia, revisión, conservación y entretenimiento de máquinas e instalaciones.

  Aquí se incluirán todos los contratos de conservación... firmados con empresas y que cubren el mantenimiento de las máquinas de reprografía, los extintores, la calefacción, etc.

Reparación y conservación de mobiliario y enseres:

- Gastos de revisión, conservación y entretenimiento de mobiliario y máquinas de oficina, de material docente, etc. En ningún caso comprende la adquisición del material mencionado.

  Se trata en este caso de los contratos de conservación de las máquinas de oficina, excepto las informáticas; de material de Laboratorio de Física y Química, Ciencias Naturales, Idiomas, etc; del material audiovisual, etc.

Reparación y conservación de equipos para procesos de información:

- Se trata de afrontar los gastos de mantenimiento o análogos causados por los equipos informáticos. *Aquí pueden incluirse los contratos de conservación de estas máquinas.*

Material de oficina:

- Gastos ordinarios de material de oficina no inventariable.
- Pequeño material inventariable (tijeras).
- Gastos de prensa, revistas, publicaciones periódicas, libros y otras publicaciones.
- Gastos de material para el funcionamiento de equipos informáticos, transmisión y otros.

Mobiliario y Equipo:

- Adquisición del mobiliario escolar no contemplado en programas centralizados de inversiones.

Suministros:

- Gastos de agua, luz, calefacción, acondicionamiento de aire, etc. *(pero NO incluidos los contratos de mantenimiento de las instalaciones, ya que tales contratos figuran en otro apartado posterior), excepto los que estén comprendidos en el precio de alquileres (si los hubiere).*
- Gastos de vestuario (*uniformes de los ordenanzas y personal de limpieza*).
- Gastos de medicinas para los botiquines del Centro.
- Gastos de material de limpieza.
- Gastos de material de actividades docentes.
- Gastos de alimentación.

Comunicaciones:

- Gastos por servicios telefónicos, postales, telegráficos, fax, mensajería, etc. y cualquier tipo de comunicación.

Transportes:

- Gastos de transporte de todo tipo.

Trabajo realizado por otras empresas:

- Gastos de limpieza (si los hubiera por contrata), contratos firmados con empresas para fines tales como: mantenimiento de zona ajardinada del Centro, de limpieza de máquinas de oficina, de vigilancia del Centro, etc., y, en general, todos aquellos servicios realizados por empresas que no figuren en otros apartados.

Gastos diversos:

- Gastos de actividades recreativas y otros gastos de funcionamiento no incluidos en los demás conceptos.

  De acuerdo con *"las orientaciones sobre la gestión económica de los Centros docentes públicos no universitarios" es en este concepto, en el que habrá que incluir (hasta tanto no lo haga el propio Ministerio de Educación por otras vías) "las compensaciones económicas a los acompañantes o responsables de las actividades, cuando se requiera su presencia".* De acuerdo con la Disposición antes citada, de la Dirección Provincial de Madrid de 14 de junio de 1990, al inicio de cada ejercicio económico, el Consejo Escolar fijará el crédito que se destine a desplazamiento, los criterios a seguir para cuantificar los criterios a percibir (locomoción, ayudas, etc.) y el procedimiento de autorización".

De acuerdo con el artículo 23.3 de la Orden de 9 de marzo de 1990, *"en ningún caso se incluirán como partidas de gasto las relativas a contratación del profesorado, inversión, así como las primas de seguro que no estén expresamente autorizadas por el Ministerio de Economía y Hacienda". Igualmente se afirma que "las adquisiciones no podrán realizarse mediante pago aplazado".*

3. Una vez aprobado el proyecto de presupuesto por el Consejo Escolar del Centro, se remitirá un ejemplar a la Dirección Provincial, la cual, en el plazo de un mes, deberá enviar las correcciones que procedan. Transcurrido dicho plazo sin mediar comunicación, el presupuesto se entenderá automáticamente aprobado.

4. La modificación del presupuesto (por mayores ingresos o por gastos imprevistos) exigirá las mismas formalidades que su aprobación.

5. La asignación del M. E. C. (punto 1.° del presupuesto de ingresos) se entregará, de acuerdo con la Orden de 28 de febrero de 1987, por la que se dictan instrucciones a las Direcciones Provinciales sobre normativa de gastos de funcionamiento en los Centros docentes no universitarios (*B. O. E.* 7-3-1987), en dos plazos, por un importe del 70 por 100 y del 30 por 100, a satisfacer en el primero y segundo semestres de cada año.

B) Liquidación y justificación del presupuesto

Liquidación de las tasas

1. *Recepción de las tasas*

   a) Al objeto de facilitar el ingreso de las tasas por parte de los alumnos, los Centros entregarán a éstos en la documentación de la matrícula *hojas para la autoliquidación (anexo 1 de la Orden de 9 de marzo de 1990).*

   b) Al objeto de facilitar el pago de las tasas, los alumnos podrán hacerlo en *dos plazos: en el momento de la matrícula (el 50 por 100), y en la primera quincena de diciembre, el resto.*

   c) Los que hubieren solicitado beca no tienen que pagar tasas (previa acreditación de esta circunstancia), pero si, al resolverse el concurso de adjudicación de las becas se les comunicara la denegación, tendrán *quince días para efectuar su ingreso.*

2. *Cuenta de tasas*

   a) Los Centros abrirán una *cuenta restringida, debidamente autorizada, en la Caja Postal, con la denominación: "Tesoro público. Tasas y exacciones para fiscales. Subcuenta 18.03. Tasas académicas del Ministerio de Educación y Ciencia".*

Ministerio de Educación y Ciencia

Subdirección General
de Formación del Profesorado

2

Unidad complementaria

Coeducación

Coeducación

Autoras: Elisa Favaro Carbajal
Gloria García Nieto
Lourdes Quesada Cabrero

Ministerio de Educación y Ciencia
Dirección General de Renovación Pedagógica
Subdirección General de Formación del Profesorado

N. I. P. O.: 176-91-015-1
I. S. B. N.: 84-369-1941-6
Depósito legal: M-5614-1991
Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS.

Índice

Presentación

Introducción 7

Esquema de contenido 9

Situaciones prácticas 11

Elementos de reflexión 15

Desarrollo de Contenidos

1. La Coeducación como subsistema social 19

2. Los mecanismos ideológicos y la construcción del género 23

3. La necesidad de la perspectiva de género en la Educación 27

4. El sistema sexo/género 29

5. Sexismo/Androcentrismo 33

6. El currículum oculto 35

- El masculino como genérico 36
- El poder masculino en la organización escolar 38

7. Escuela Mixta/Coeducación 41

8. Hacia una educación no sexista 45

9. El sexismo en la situación actual de los Centros Educativos 47

10. Pautas de análisis y medidas de acción positiva en el marco educativo actual 49

- El Proyecto Educativo de Centro 49

- El Reglamento de Régimen Interno 52
- El Proyecto Curricular de Centro 53

Educación Infantil y Primaria 54

Educación Secundaria 55

Lengua y Literatura 55

Idiomas 56

Educación Física 56

Ciencias Experimentales 56

Ciencias Sociales 57

Orientación y Tutoría 57

Bibliografía

Bibliografía utilizada y de desarrollo 61

Bibliografía comentada 65

Actividades

Actividades de aplicación 69

Estudio de casos 71

Actividades de profundización 75

Actividades de desarrollo 79

Actividades referidas a otras Unidades Temáticas 81

Anexos

A modo de guía metodológica: Sugerencias para la utilización del módulo 85

La igualdad entre los sexos en la L. O. G. S. E. 87

Presentación de la unidad temática

Introducción

Profundizando en los objetivos del "Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres" y desarrollando el "Programa de Coeducación" de la Subdirección General de Formación del Profesorado, se ha introducido este Módulo de Coeducación dentro del diseño global del Curso para Equipos Directivos.

Este Curso de Formación se fundamenta en una serie de enfoques (multidimensionales, realistas, contextualizados) que no serán plenamente desarrollados sin la incorporación de los planteamientos coeducativos.

Una formación de directoras/es "completa en sí misma", que "aborde tanto las dimensiones personales como profesionales, conectada con las necesidades reales", capaz de "incorporar reflexiones, fundamentos y propuestas de acción", debe introducir en cada uno de estos niveles una perspectiva no sexista.

Es fundamental la labor de los Equipos Directivos para el logro de un sistema escolar sin discriminaciones ni estereotipos.

Desde la Dirección de los Centros son múltiples las actuaciones que pueden acometerse:

- *Sensibilizar al profesorado para un cambio de actitudes, comportamientos, didácticas y contenidos.*
- *Analizar y erradicar el sexismo en la organización de los Centros Docentes.*
- *Elaborar Proyectos de Centros desde una perspectiva no sexista.*
- *Tomar medidas de acción positiva para combatir la discriminación y los estereotipos sexistas.*

Se parte del análisis de los datos más significativos acerca de las alumnas y profesoras.

Tomando la realidad actual de las mujeres en el Sistema Educativo como referencia, se plantean una serie de interrogantes que quizás puedan responderse una vez trabajada toda la Unidad.

En el marco teórico de la introducción del género como categoría de análisis, se aportan elementos para profundizar en las causas sociales e ideológicas del sexismo y sus mecanismos de reproducción.

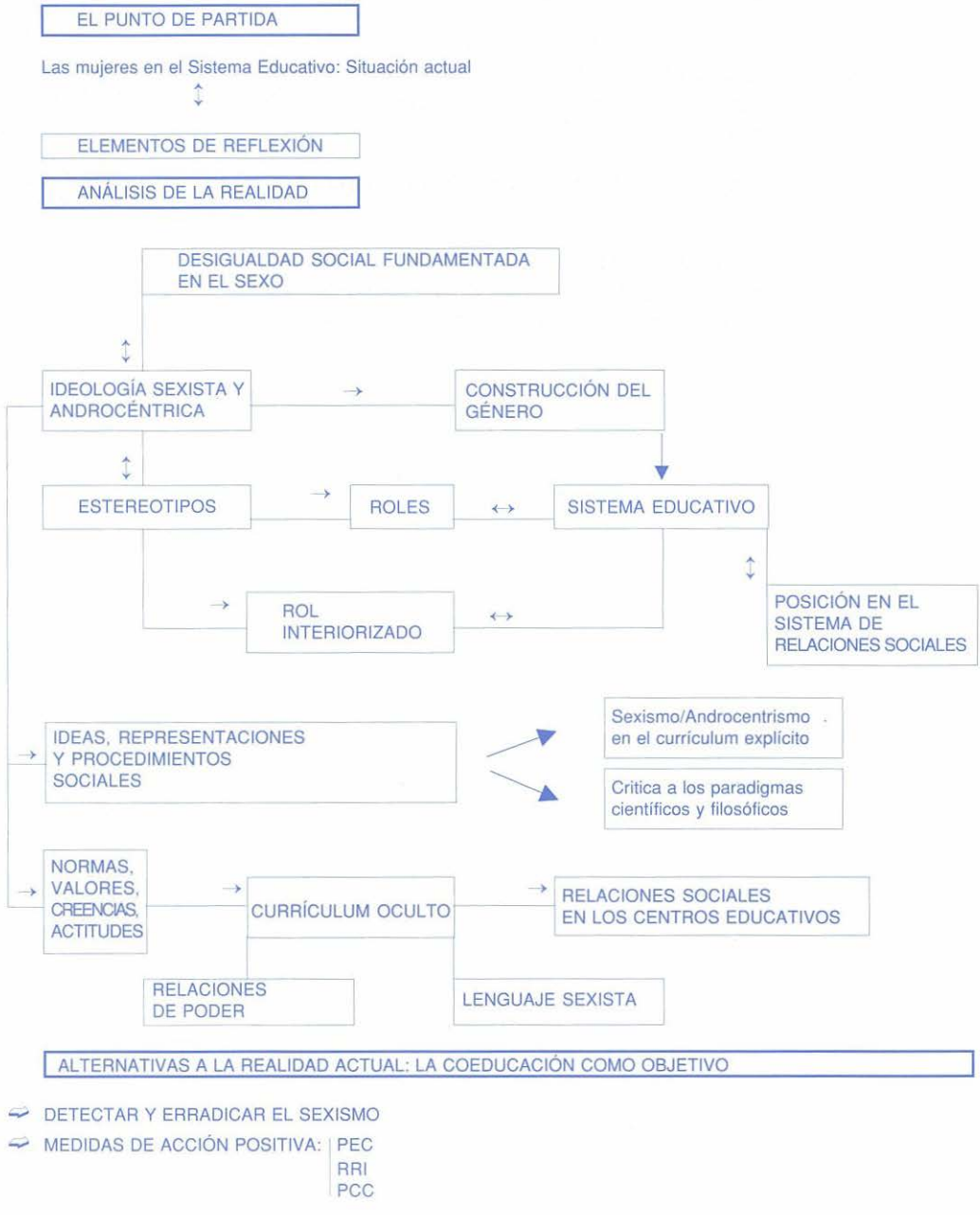
Se concreta este análisis en las realidades de los Centros Educativos, para pasar a plantear algunas de las alternativas posibles para erradicar el sexismo.

El análisis de la realidad debe fundamentar una reflexión personal y colectiva, posibilitar una toma de postura ante el problema y la puesta en marcha de acciones educativas encaminadas a paliar el sexismo aún presente en nuestro Sistema Educativo.

Esta propuesta no es definitiva ni completa, está abierta a rectificaciones y sugerencias y no debe entenderse desde una óptica dogmática y cerrada.

La tarea de lograr una educación que realmente potencie el desarrollo integral de todas las personas, no será posible sin el aporte de la diversidad de enfoques que enriquezcan las alternativas educativas.

Esquema de contenido



Situaciones prácticas

La situación actual de las mujeres en el Sistema Educativo

Como apoyo a la reflexión que se propone reseñamos los datos más significativos acerca de las mujeres en el Sistema Educativo. (Fuente: *La mujer en España: situación social.* Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. Madrid, 1990.)

Las alumnas

En todos los niveles del sistema las diferencias que se observan son más de tipo cualitativo (tipos de estudios, rendimiento académico) que cuantitativo (tasas de escolarización).

En Preescolar y E. G. B. hay mayor concentración de niñas en Centros Privados.

En E. G. B. las niñas obtienen mejor rendimiento que los niños. Dos indicadores respaldan esta afirmación:

Primero: Las tasas de repetición son mayores en los niños.

Segundo: Las niñas que obtienen el título de Graduado Escolar son el 75,4 por 100 del total, proporción mayor a la de los niños (69,6 por 100).

En las Enseñanzas Medias el dato más significativo es la distribución del alumnado por ramas y opciones. Más del 50 por 100 de las chicas eligen B. U. P.; el 42,1 por 100 elige F. P., donde son minoría.

En F. P. las opciones de las alumnas se dirigen a elecciones fuertemente estereotipadas. La presencia femenina es mayoritaria en las ramas relacionadas con roles considerados socialmente "femeninos".

En las ramas Administrativa y Comercial, Sanitaria, Peluquería y Estética y Hogar se concentra el 88,5 por 100 del alumnado femenino. En B. U. P. y C. O. U. las alumnas eligen mayoritariamente la opción de Ciencias (51,3 por 100), si bien en proporción menor a la de sus compañeros (64,8 por 100).

En consecuencia, la opción de Letras sigue siendo mayoritariamente femenina, tanto en B. U. P. como en C. O. U.

Se observa una tendencia decreciente en relación a la elección de la opción B (Ciencias) por parte del alumnado femenino. El 55,1 por 100 de las chicas eligen la opción de Ciencias en 3.° de B. U. P.; en C. O. U., el 47,5 por 100.

El rendimiento académico de las alumnas es superior al de los alumnos. Tomando como indicador la proporción de repetidores sobre el total obtenemos:

3.° de B. U. P.:	14,2 por 100 repetidoras	20,5 por 100 repetidores.
C. O. U. :	19,8 por 100 repetidoras	24,3 por 100 repetidores

En la Enseñanza Universitaria la presencia de las mujeres ha crecido en un 142 por 100 en el período 1975-86. A pesar de este crecimiento espectacular, podemos observar que sus elecciones siguen siendo las tradicionales.

Sólo el 1,8 por 100 de las chicas elige una carrera técnica (Escuelas Técnicas Superiores). En las Facultades Universitarias, las mujeres representan más del 60 por 100 en: Filología (74 por 100), Psicología (73 por 100), Farmacia (71 por 100), Filosofía y Letras (67 por 100), Filosofía y Ciencias de la Educación (68 por 100), Geografía e Historia (60 por 100) (Fuente: I. N. E., Curso 1986-87).

En Ciencias las alumnas han pasado de representar el 30,6 por 100 del total de alumnado (curso 1984-85) al 15 por 100 en el curso 1986-87. En las Escuelas Universitarias las mujeres son mayoría en la carreras de carácter social, y los hombres, en las técnicas.

La desigual incidencia de la variable clase y la variable sexo como factores que influyen en el Sistema Educativo, es significativa para entender los mecanismos que operan en el alumnado.

Las diferencias de clase condicionan los rendimientos escolares con sus consecuencias en el futuro profesional del alumnado.

En el caso de las niñas la variable sexo produce una devaluación de sus posibilidades personales, un aprendizaje de su lugar subordinado en la sociedad y elecciones profesionales sesgadas, a pesar de su mejor rendimiento académico.

Como afirman M. Subirats y C. Brullet (1988):

"*A diferencia de la discriminación clasista, la discriminación sexista no actúa en forma de devaluación de la fuerza de trabajo, sino de su soporte individual, del yo que la sustenta. [...]*

Es la confianza en sí mismas, en sus criterios propios y en su capacidad para afrontar todo tipo de responsabilidades lo que las mujeres han perdido en el proceso educativo y, en general, en todo el proceso de socialización" (pág. 146).

Profesorado

Las mujeres docentes representan el 96 por 100 del profesorado de Preescolar, el 64 de E. G. B. y el 69,2 de Educación Especial.

La distribución jerárquica y los roles desempeñados no están relacionados con la proporción de docentes.

La proporción de mujeres, sobre el total de profesoras, que ocupan el cargo de directoras (4,5 por 100) es considerablemente menor al de los hombres (7,6 por 100). Esta diferencia se acentúa en los Centros Públicos, bajando la proporción de mujeres directoras al 3,5 por 100 frente al 7,4 de directores.

Los profesores varones se concentran en el Ciclo Superior, que goza de mayor prestigio y reconocimiento social.

En B. U. P. y C. O. U., mientras las mujeres representan el 50,2 por 100 del profesorado, sólo el 10,9 son catedráticas, frente al 15,7 por 100 de catedráticos. En F. P. el 35,8 por 100 del total de docentes son mujeres.

En la Enseñanza Universitaria, frente al 50,1 por 100 de alumnado femenino nos encontramos con un 28,2 de mujeres docentes sobre el total del profesorado. De ellas, sólo el 8 por 100 son catedráticas en Facultades y el 2 por 100 en Escuelas Técnicas Superiores.

Elementos de Reflexión

Al describir la situación de las mujeres (alumnas y profesoras) en el Sistema Educativo, hemos ido incorporando elementos de análisis que deben fundamentar toda reflexión sobre el sexismo.

Queremos plantear una serie de interrogantes que estimulen tanto la discusión en equipo como la reflexión personal.

1. Actualmente la escolarización femenina es prácticamente igual a la masculina:
   — ¿Conoces cómo se ha producido este acceso de la mujer a la educación?
   — ¿Conoces algunas figuras históricas que hayan apoyado este derecho?
   — ¿Puedes dar algunos datos históricos, eslabones cruciales en la lucha de las mujeres por su educación?
2. ¿En qué medida es significativo que a las niñas se las envíe en mayor proporción a los Centros privados?
3. ¿Por qué si las alumnas obtienen rendimientos académicos mejores que los alumnos se inclinan progresivamente hacia las carreras menos valoradas socialmente?

   Distinguir:

   a) Valoración estrictamente académica (estudios considerados "más fáciles", "menos importantes").

   b) Valoración económica y social en el mercado de trabajo.
4. ¿Cuál será la causa del sesgo progresivo en las alumnas hacia elecciones profesionales estereotipadas?
5. ¿Será significativo el abandono de los estudios universitarios por parte del alumnado femenino?
6. Nuestro alumnado observa la presencia mayoritaria de las profesoras desempeñando las tareas docentes de menor valoración, mientras los puestos de autoridad y prestigio los detentan generalmente los hombres.

   ¿En qué medida influirá este hecho en la construcción de su propia identidad y en la valoración hacia las otras personas?
7. ¿Cuáles serán las causas personales y sociales de que las mujeres no desempeñen cargos de responsabilidad?
8. ¿En qué medida influirá en el ámbito profesional la vida cotidiana de las mujeres?

   Analizar las situaciones de:

   a) Alumnas.

   b) Profesoras.

9. Si se estimula a las profesoras a ocupar cargos directivos, pero no se incide en su vida personal, pueden generarse situaciones conflictivas.

   ¿Esos conflictos deben resolverse en la esfera privada?

   ¿No es hora de plantearse medidas sociales realmente eficaces de apoyo a las tareas de crianza y cuidado de las personas?

Desarrollo de Contenidos

1

La Coeducación como subsistema social

Las situaciones reales de desigualdad en la estructura social generan a nivel ideológico una serie de estereotipos que prescriben determinados roles, los cuales a su vez mantienen y refuerzan la posición de partida.

La Escuela como agente fundamental de socialización transmite y refuerza (de manera tanto implícita como explícita) aquellas categorías mentales y afectivas que son legitimadas desde el sistema de valores dominante.

Sin embargo, dentro de los límites del Sistema Educativo, podemos y debemos despertar en nuestro alumnado y profesorado el sentido crítico ante las relaciones sociales, que discriminan a las personas, creando situaciones de injusticia y desigualdad.

El esfuerzo por explicitar los valores, normas y actitudes que se transmiten de forma oculta a través de la socialización escolar desvelará los estereotipos ancestrales que perviven en nuestros Centros educativos.

La igualdad de oportunidades de las mujeres, legitimada por los ideales de justicia y respeto por los Derechos Humanos que fundamentan nuestras democracias, no será real mientras subsistan las discriminaciones y los estereotipos por razón de sexo en la sociedad y en el subsistema escolar.

Las relaciones que se establecen entre el sistema social y el educativo como subsistema, no son simples ni lineales, sino complejas y dialécticas.

La transmisión de contenidos explícitos no agota las funciones del Sistema Educativo. En relación a la transmisión de estereotipos son los contenidos implícitos en el aprendizaje —sentimientos, expectativas, actitudes, valoraciones, normas y creencias— los que debemos analizar. Conceptos que se articulan en la categoría de currículum oculto, fundamental para profundizar en el estudio del sexismo en el Sistema Educativo.

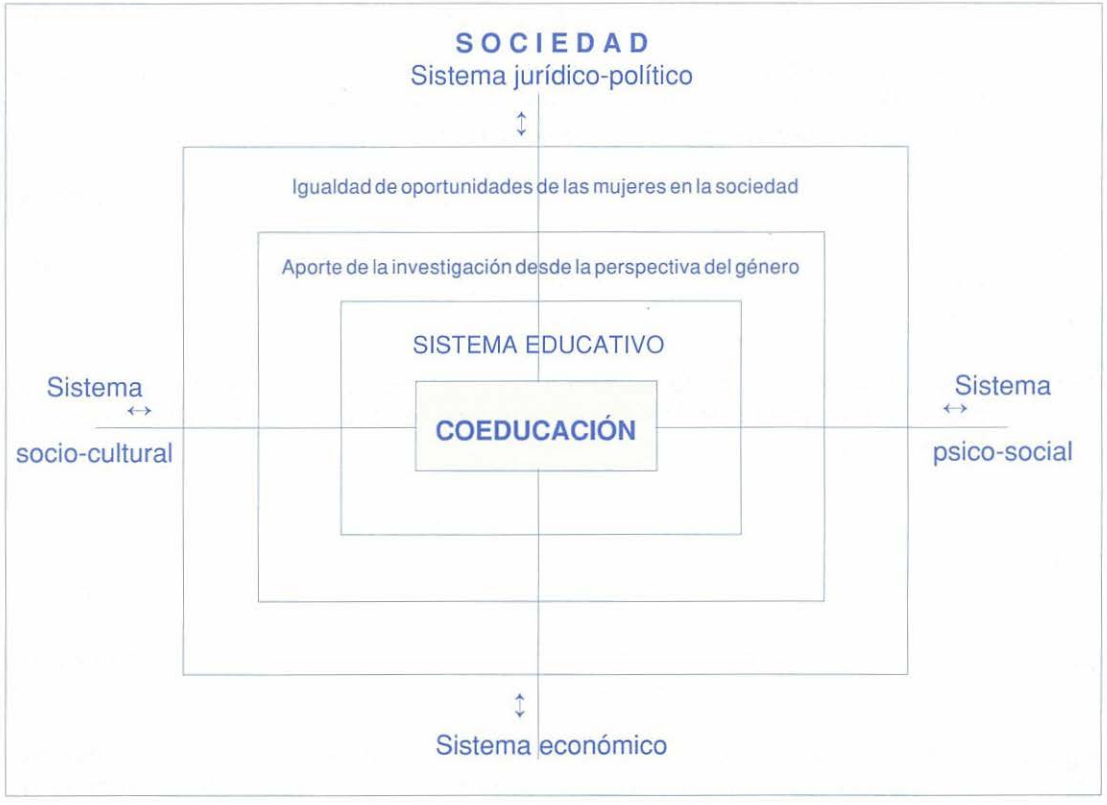


Gráfico: *La Coeducación como subsistema social*
(Adaptado de Susan S. Klein,1985)

No se puede plantear el objetivo de la igualdad en la Educación como algo aislado de la sociedad.

Tomando como centro la igualdad entre los sexos en la educación, podemos ir señalando los sucesivos sistemas que la contienen y que se integran unos en otros.

Las transformaciones coeducativas producen consecuencias en todos los subsistemas que las fundamentan.

Los cambios en los sistemas jurídico-político, socio-cultural, psico-social y económico fundamentan los vaivenes de la discriminación en razón del sexo y la construcción de estereotipos en función del género.

La investigación desde la perspectiva de género, producto del esfuerzo intelectual colectivo de la lucha feminista, ha logrado un nivel considerable de teoría e investigación acerca de "la diferencia", una crítica radical de la ciencia y la filosofía dominantes y en general una revisión de los paradigmas vigentes en los fundamentos de nuestra cultura.

La vindicación de la igualdad posee fundamentos teóricos sólidamente estructurados. El aporte de esta investigación incorpora la posibilidad de acciones pedagógicas y metodologías básicas, que transforman los planteamientos teóricos y la práctica habitualmente sexista en el Sistema Educativo.

El desafío de lograr a través de la educación una realidad más igualitaria se nos plantea con exigencia.

Evidentemente, el Sistema Educativo por sí solo no generará la igualdad, incluso en el caso hipotético de ser totalmente igualitario, pero puede ser un importante instrumento de toma de conciencia crítica, con sus consecuencias en el cambio actitudinal y comportamental de las personas.

Las formas más obvias de desigualdad generalmente han desaparecido, pero subsisten sutiles mecanismos de discriminación, que conducen a resultados en la vida personal y profesional en base a estereotipos, impidiendo el desarrollo integral de las personas.

2

Los mecanismos ideológicos y la construcción del género

Las desigualdades sociales fundadas en las prácticas discriminatorias en razón de la diferencia sexual originan una ideología que las reproduce y legitima.

Esta ideología sexista incide en la estructura profunda de las personas, condicionando sus conductas de forma oculta, pero eficaz.

Se produce así un efecto de retroacción ideológica sobre la estructura socio-económica, transformándose en poder material que refuerza y crea nuevas y más sutiles formas de discriminación.

Productos ideológicos son: el sistema de valores, las actitudes, las normas y el conjunto de ideas y representaciones sociales que conforman los estereotipos sexistas vigentes en nuestro Sistema Educativo.

Los estereotipos (construcciones mentales que reproducen una concepción esquemática y simplificadora del mundo social) son elementos determinantes de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Actúan con gran eficacia, creando una falsa ilusión de seguridad y conocimiento de una realidad temida y desconocida, diferente a la propia.

Estos cuadros falaces, inadecuados y erróneos son modelos anónimos y rígidos que presentan una gran resistencia al cambio.

Para identificar y analizar los estereotipos vigentes en las organizaciones docentes es de gran utilidad la distinción entre:

— Estereotipo explícito: escritos o verbales (organización del currículum, juicios normalmente aceptados, costumbres en la vida cotidiana de los centros y/o familias, etc.).

— Estereotipo latente: diferenciación de actitudes, expectativas y comportamientos según el sexo de la persona. (Adaptado de A. Michel, 1987: 20, 21.)

La persona que siente, piensa y actúa guiada por estereotipos construye una visión del mundo dicotómica y jerarquizada. Todo aquello que percibe como ajeno, como LO OTRO, es considerado como una amenaza que hay que eliminar. El "OTRO" permanente en nuestra cultura ha sido y es la mujer.

La ideología sexista impregna nuestro Sistema Educativo, de tal manera que las mujeres socializadas van interiorizando aquellos roles que implican posiciones subordinadas e inferiores en el sistema de relaciones sociales. Definimos el rol como un modelo estructurado de conducta fundamentado en las expectativas de los agentes sociales, referido a cierta posición en un medio interactuante.

Este constructo cultural no opera de la misma manera para hombres y mujeres. Cuando las niñas acceden a la escuela ya llevan en su bagaje la asunción de determinados comportamientos y actitudes propios de "niñas" y otros de "niños".

En el ámbito escolar, el profesorado reproduce en sus expectativas y actitudes hacia las alumnas el modelo social imperante, que diferencia roles en función de estereotipos basados en el género.

Como es evidente, el problema no es la diferencia en sí, sino cómo se construye en nuestra tradición cultural. El sistema de valores vigente fundamenta una construcción de la diferencia, como inferioridad y subordinación en un modelo de jerarquía y hegemonía. Este paradigma dicotomiza a las personas, obligándolas a asumir valores diferenciales y excluyentes.

El modelo masculino se postula como hegemónico, como el ideal a que todas las personas deben aspirar. Al mismo tiempo se socializa a las mujeres como género femenino, que se valora como inferior y subordinado.

Esta situación genera, por una parte, fuertes tensiones a nivel psicológico. Por otra, una vida cotidiana de las mujeres llena de contradicciones difíciles de superar en las condiciones ideológicas y sociales imperantes.

El sistema, al ser dicotómico, excluyente y jerárquico, ahoga la diversidad y riqueza de interacción que conforman la realidad vital de lo humano.

De esta manera, muchas posibilidades humanas (sensibilidad, emotividad, intuición, ternura, abnegación, entre otras) quedan relegadas como secundarias, y aquellas niñas/mujeres que quieren triunfar y competir en este sistema deben renunciar a capacidades y actitudes que no son valoradas, adoptando el modelo patriarcal, androcéntrico, que se postula como el superior, el verdaderamente humano.

Postulamos el objetivo de la igualdad de oportunidades para las mujeres en el Sistema Educativo, desde el profundo respeto y valoración por su diferencia y por la diversidad de las personas.

Sólo un concepto de igualdad construido desde el reconocimiento de la diferencia permitirá el desarrollo de las potencialidades y la expresión de la riqueza propia de los seres humanos, sin limitaciones derivadas de su sexo.

3

La necesidad de la perspectiva de género en la Educación

Si para cualquier ámbito de la vida social podemos afirmar que la situación de las mujeres es una en teoría, otra en los aspectos legales y otra en la vida cotidiana, referido al Sistema Educativo esto es especialmente cierto, aunque en la actualidad las discriminaciones más evidentes hayan ido dejando paso a otras implícitas, más difíciles de detectar y por tanto más difíciles de erradicar, pero no por ello menos importantes.

Hoy se puede afirmar que la legislación educativa recoge el principio de igualdad: tenemos escuelas mixtas, y niñas y niños pueden sentarse alrededor de las mismas mesas, escuchar las mismas explicaciones, realizar las mismas actividades, leer los mismos libros escolares...; pero, ¿podemos afirmar por ello que reciben la misma enseñanza?, ¿el currículum transmitido tiene el mismo significado, la misma utilidad para las chicas que para los chicos?

La respuesta a estas preguntas no puede ser afirmativa si tenemos en cuenta que tanto la utilización profesional de los estudios como los rendimientos económicos a que éstos dan lugar son diferentes, dependiendo de la pertenencia a uno u otro sexo (Subirats, 1988).

La discriminación sexista en la cotidianidad educativa aún no ha desaparecido más que en sus manifestaciones más burdas. Algunos de los baremos hasta ahora utilizados para su medida ya no son válidos, debiendo recurrir a nuevos sistemas de análisis y a nuevas variables que habían pasado inadvertidas. Los mecanismos de discriminación están tan interiorizados que se convierten en respuestas y actuaciones automáticas de las que muchas veces no se es consciente. La utilización del género como categoría de análisis se hace entonces imprescindible.

La igualdad de acceso a la educación, teóricamente garantizada para ambos sexos, sólo lo es cuantitativamente, ya que niños y niñas entran en el Sistema Educativo con experiencias, intereses y motivaciones marcadas por los estereotipos de género que han adquirido a través del proceso de socialización anterior (Colectivo "Sexismo y práctica docente": *Cuadernos de Pedagogía*, n.° 171). Pero, además, la enseñanza está organizada y pensada desde una perspectiva androcéntrica, es decir, de acuerdo al estereotipo masculino, que está pidiendo a las alumnas que se adecuen a este modelo generalizado como universal; aunque paralelamente los mensajes sutiles que reciben les están haciendo ver que su formación es menos importante que la de sus compañeros, que hay materias más convenientes para los chicos y otras propias de chicas, ya que en la vida adulta seguirán caminos diferentes de acuerdo con los roles asignados a hombres y mujeres.

Parece claro que no se puede fomentar el desarrollo integral de las personas, respetando al máximo las diferencias individuales, si a la vez se limitan las posibilidades y se ignoran las capacidades de cada una, obligándola a adaptarse a unos modelos establecidos por el mero hecho de pertenecer a un sexo o a otro. Esto es aún más cierto si consideramos que los rasgos socialmente atribuidos a cada sexo tienen distinta valoración social, primando los considerados masculinos.

No pretendemos aquí profundizar sobre el significado, implicaciones, causas y consecuencias derivadas del código de género en nuestra sociedad, tan sólo clarificar unos conceptos y apuntar unos elementos de reflexión para tratar de evitar que cualquier análisis de la realidad escolar sea tan sólo la expresión del cincuenta por ciento de esa realidad, para lograr que cualquier diseño, planificación o programación educativa tenga en cuenta también las experiencias, expectativas y motivaciones de las mujeres, es decir, de más de la mitad de la comunidad educativa.

4

El sistema sexo/género

Definimos el **sexo** como una diferencia biológica que no determina necesariamente los comportamientos, mientras que el **género** es aquello que en cada sociedad se atribuye a cada uno de los sexos, aquello que como *construcción social* se considera femenino o masculino. Por tanto, el **código de género** se refiere a las expectativas de comportamiento social que existen para cada uno de los sexos en una época y lugar determinados. Designa las formas y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles para que las personas lleguen a una identificación en términos de hombre o mujer (Feminario de Alicante, 1987).

Para María Jesús Izquierdo (1983), la identidad se adquiere a través de un proceso mediante el cual se aprende la diferencia, sirviendo la identidad sexual como base para la identidad de género y entendiendo ésta "como una constelación de formas de comportamiento, de relación con las demás personas y de acción sobre el medio". Esta identidad de género, en nuestra sociedad, da origen a dos constelaciones: la femenina y la masculina —dos géneros— y la conjunción de la identidad de sexo con la identidad de género da lugar a dos tipos de individuos: mujeres y hombres.

Desde la psicología, Sandra Bem (*Estudios de Psicología*, n.° 32, 1987) plantea el contexto sociocultural como determinante del pensamiento infantil: "Las niñas y niños piensan en el género del modo que lo hacen porque su cultura les transmite un montón de metamensajes implícitos acerca de lo que tiene valor, lo que es importante, qué diferencias entre la gente y otras entidades deben ser enfatizadas y cuáles deben ignorarse."

El análisis cognitivo-comportamental de la adquisición del género realizado por L. Kohlberg (1966), aunque no dé la importancia que se merecen a los metamensajes culturales, puede ayudarnos en la comprensión del proceso de

tipificación sexual como origen de una sociedad sexualmente tipificada. Dicho enfoque explica cómo la niña y el niño observan activa e inteligentemente el entorno con el fin de orientarse en la búsqueda de su identidad, utilizando para ello cinco mecanismos (Victoria Sau: *Cuadernos de Pedagogía*, n.° 171). El primero es la tendencia a responder a intereses y actividades nuevas. El segundo sería una valoración egocéntrica del sujeto, que le lleva a pensar que su sexo es el mejor. El tercero tiene que ver con los estereotipos de valor y de prestigio. El cuarto consiste en la tendencia a percibir la adecuación al modelo de rol como moralmente justa y la desviación del mismo como injusta. Y, por último, el quinto mecanismo, la identificación, que va más allá de la simple imitación, nace de una semejanza conceptual en la que se imitan más rasgos y valores que actos concretos.

El problema es que estos mecanismos no actúan de la misma manera para ambos sexos. Lo que ocurre respecto a las niñas es que en ellas retrocede el segundo mecanismo —valoración superior del sexo propio— a medida que se desarrolla el tercero, es decir, a medida que crece la conciencia de la superioridad social del individuo masculino adulto (a partir de los cinco-ocho años ambos sexos ya atribuyen mayor valoración y prestigio social al varón).

Desde esta perspectiva no sólo se reconoce la existencia de dos únicos géneros, sino que además se pone de manifiesto cómo uno goza de mayor prestigio y valor que el otro. Así se facilita la identificación de los niños con un modelo superior, mientras que para las niñas supone una fuente de contradicciones, ya que realizarán una identificación precaria con un modelo inferior en función de que más vale ser adulta aunque mujer que seguir niña. De estas contradicciones se derivarán conductas de miedo al éxito, menor motivación de logro y preferencias por carreras y profesiones que no pongan en peligro el modelo de rol asignado a la feminidad.

A partir de este enfoque, Victoria Sau (*Cuadernos de Pedagogía*, n.° 171,1989) define para el género cuatro características estructurales: la primera es que sólo hay dos géneros, tantos como sexos; la segunda, que tienen carácter vinculante; la tercera, que están jerarquizados, y finalmente, la cuarta, que su estructura es invariable, esto es, el paradigma social en que se inscriben ha permanecido inalterable desde su fundación en cuanto a la clase de relación entre los sexos.

Teniendo en cuenta que la escuela es un agente de socialización fundamental que transmite y amplía los estereotipos presentes en la cultura social, podemos decir, con Marina Subirats (1988), que lo que las mujeres han perdido en el proceso de socialización en general y en el proceso educativo en particular es confianza en sí mismas, en sus criterios propios y en su capacidad para afrontar todo tipo de responsabilidades. La discriminación sexista no afecta a la capacidad de éxito escolar, sino a la construcción de la personalidad y a la seguridad en sí mismas de las mujeres.

Desde la sociología, siguiendo a María Jesús Izquierdo (1983), la adquisición de género comporta el aprendizaje de unas normas que informan a la persona de lo obligado, lo prohibido y lo permitido, normas que se transmiten a través de las distintas instituciones sociales: familia, educación, trabajo, ocio. Estas normas sociales van a ser la expresión de lo que se espera de una persona, marcando las expectativas que la sociedad tiene a cada uno de sus miembros y dando lugar a una regularidad en los comportamientos que los hace previsibles.

En nuestra sociedad no hay tan sólo unas normas de conducta y unas expectativas sociales diferentes para hombres y mujeres, también aparecen unas imágenes de cómo son las mujeres y los hombres, las cuales actúan como moldes

para encasillar su comportamiento. Los **estereotipos** son juicios que se fundamentan en ideas preconcebidas, no se apoyan sobre hechos reales, son opiniones ya hechas que se imponen como clichés a los miembros de la comunidad. El **rol** comporta un aspecto normativo y designa un conjunto de tareas y funciones derivadas de una situación o estatus de una persona en un grupo social.

La relación entre el rol y el estereotipo la va a establecer el código de género: mientras que el rol dirige las acciones del individuo, el estereotipo determina las opiniones, y ambos dirigen las expectativas —código de género— de los miembros de un grupo social.

Así pues, se hace necesario subrayar la trascendencia del aspecto valorativo del estereotipo: todo lo que tenga relación con el estereotipo masculino va a tener una valoración social positiva, mientras que lo "femenino" se verá devaluado. Las cualidades "masculinas" serán prestigiosas, mientras que las "femeninas" no serán valoradas, pudiendo incluso dejar de ser cualidades para convertirse en defectos.

Los efectos de esta valoración secundaria a la que se ven sometidas las niñas desde que nacen van a repercutir en la formación de su identidad y sus aspiraciones.

Entre lo masculino y lo femenino hay algo más que el mero enunciado de las diferencias de género, incluso que la jerarquía en la que se ordenan los géneros —jerarquía que para María Jesús Izquierdo (1983) *"no es causa, sino efecto, [siendo] la causa última del sexismo la dictadura de los géneros, la imposición de unas características llamadas femeninas sobre las hembras y de otras llamadas masculinas sobre los machos"*—. Es esencial destacar la forma en que se produce la socialización, sobre todo en los niveles primarios, ya que no es sólo el contenido de las normas el que define la posición de género, pues en esta definición intervienen también las instituciones que transmiten las normas y la forma en que éstas llegan a conocimiento de las personas mediante el proceso de socialización. La importancia de los estereotipos de género deriva de la persistencia de su arraigo social, que hace que evolucionen más lentamente de lo que lo hace la propia realidad.

5

Sexismo/Androcentrismo

La aclaración de estos dos términos nos ayudará a comprender por qué es tan difícil erradicar los estereotipos de género y cuál es la base ideológica del sistema patriarcal en que nuestra sociedad está inmersa.

El término **sexismo** empezó a ser utilizado a mediados de los años sesenta en Estados Unidos por grupos feministas. Fue construido por analogía con el término racismo para poner de manifiesto que para las mujeres el sexo es un factor de discriminación, subordinación y desvaloración (Subirats, 1988). Designa toda actitud en que se produce un comportamiento distinto respecto de una persona por el hecho de que sea un hombre o una mujer. Estos comportamientos no sólo son distintos, sino que están jerarquizados y son discriminatorios.

Podemos entonces considerar el sexismo como una orientación que favorece a un sexo en detrimento del otro. Así conceptuado, implica poner el acento en las relaciones de hegemonía entre los sexos, en nuestra sociedad hegemonía del sexo masculino sobre el femenino. Tales relaciones sexistas aparecen tanto en la vida social como en las formulaciones discursivas que explican la vida social: lo masculino aparece valorado como superior y lo femenino como inferior, dependiente o insignificante. Conviene notar que lo valorado como superior no es ni todo lo que se refiere a todos los hombres, ni tampoco sólo lo que se refiere a los hombres. Más bien atañe a un determinado colectivo histórico masculino que establece un determinado modelo de masculinidad y que aparece interrelacionado con el ejercicio del poder hegemónico (Amparo Moreno, 1986). Para esta autora, el término **androcentrismo** nos permite clarificar varios puntos:

— Nos abre el interrogante sobre el sujeto histórico que en cada sociedad haya detentado el punto de vista hegemónico.

— Contribuye a situar el problema en el marco de las relaciones de poder.

— Marca la distancia respecto a los supuestos biologicistas.

— Pregunta sobre el proceso de asimilación del modelo de comportamiento viril hegemónico.

> *"Preguntarnos por el androcentrismo implica, al menos, interrogarnos por las raíces más profundas del conocimiento científico, por la relación entre la hegemonía viril y las restantes múltiples manifestaciones del orden hegemónico en nuestra vida social; en definitiva, por la relación entre la práctica social y las elaboraciones teóricas e ideológicas que la legitiman y perpetúan... Avanzar hacia una nueva perspectiva no androcéntrica tiene el significado de empezar a valorar positivamente lo excluido, lo negado, lo marginado y silenciado"* (A. Moreno, 1986).

Así pues, podemos considerar el sexismo como una precondición del androcentrismo; ambas son categorías conceptuales básicas para fundamentar un análisis crítico en la elaboración de proyectos educativos y estrategias de política educativa capaces de generar una realidad social no jerárquica, liberada de las limitaciones impuestas por la dictadura de los géneros.

A través de nuestro paso por el Sistema Educativo hemos aprendido a conceptualizar lo humano de acuerdo con un sistema de valores propio de una opción particular de la existencia humana, la "masculina", que asumimos dogmáticamente a base de creerla objetiva y racional. "El orden que gobierna el saber académico androcéntricamente tamiza y hasta bloquea nuestra capacidad de pensamiento, la orienta de acuerdo con unos presupuestos dogmáticos que nos conducen una y otra vez a dar nueva racionalidad al mismo sistema" (A. Moreno: *Papers*, n.° 30, 1988). Así, el aprendizaje del discurso androcéntrico resulta un instrumento que refuerza la reproducción a través de las generaciones de un legado y una memoria también androcéntrica. Este pensamiento impregna la filosofía y la ciencia, poniendo de manifiesto la imposibilidad de su neutralidad, y, por tanto, también la del Sistema Educativo; de ahí que sea tan importante una reflexión crítica sobre nuestros hábitos mentales, que limitan y dirigen nuestras actitudes y actuaciones.

6

El currículum oculto

En el desarrollo de la educación de la mujer se pueden distinguir tres etapas:

1.ª Las mujeres del siglo XIX aceptaron el papel cultural de esposa y madre y pidieron educación para cumplir mejor con ese papel: enseñanza segregada, con currícula diferentes relacionados con las distintas funciones sociales "asumidas" por ambos sexos.

2.ª Más adelante las mujeres solicitaron una educación igual como fundamento de su igualdad intelectual con los hombres. Este planteamiento igualitario, origen de la escuela mixta, obliga a unificar el currículum en base al modelo masculino, pues el femenino suponía devaluación de aquél. Sin embargo, no resultará fácil compaginar este único modelo masculino con los diferentes papeles que la sociedad asigna aún a las mujeres y a los hombres. La persistencia de un currículum implícito se vuelve necesaria para que los pilares de la sociedad patriarcal no se desmoronen.

3.ª Ahora las mujeres empezamos a cuestionarnos la hegemonía del modelo masculino sobre los currícula y sobre la sustancia del conocimiento mismo. El currículum oculto aumenta su complejidad a medida que se va desvelando.

Según el Feminario de Alicante (1987), el **currículum oculto** haría referencia a aquellos aspectos de la vida escolar que se aprenden sin que el profesorado sea consciente de sus efectos ni el alumnado perciba su transmisión. Lo define como el conjunto de *aprendizajes vividos* a través de la organización del Centro y de lo que en él se practica.

En la última década, aportaciones colectivas e individuales de mujeres han permitido identificar con precisión factores de discriminación no explícitos (currículum oculto) o no reconocidos como tales, pero que inciden de modo decisivo en la educación.

Estos factores, para E. Rubio y A. Mañeru (*Revista de Educación*, n.° 290, 1989), serían el lenguaje masculino omnicomprensivo, el contenido sistemáticamente dual de los mensajes, las valoraciones y expectativas del profesorado respecto a sus alumnas y alumnos, la desigual dedicación en el tiempo, esfuerzo y atención para ambos grupos, los desequilibrios en el reparto de espacios escolares y extraescolares y la estructura organizativa que mantiene alejadas a las mujeres de los centros de decisión en la macro y la micropolítica educativas.

Vamos a detenernos someramente en dos de estos aspectos: el lenguaje y la organización escolar.

El masculino como genérico

"El lenguaje masculino es un código que no representa la realidad, porque privilegia su cosmovisión, y porque el lenguaje es uno de los vehículos más poderosos para difundir e imponer una ideología, debemos fijarnos especialmente en él y cuestionar cada término" (Marta I. Moia, 1981).

Para María A. Durán (1982), aceptar un lenguaje significa aceptar unas reglas de clasificación, de relación, y unos conceptos que no son iguales para todos los lenguajes, ya que cada lenguaje está relacionado con una forma concreta de ver la realidad, a la vez que es el resultado de una historia social.

Esta autora nos plantea la trascendencia del sexismo del lenguaje en la epistemología: "En los lenguajes que forman parte de la cultura occidental, la huella de la subordinación de la mujer puede seguirse en tres órdenes diferentes: **en los conceptos** —construidos en gran parte sobre experiencias que no son suyas—, **en la estructura** —las reglas referentes a las relaciones— y **en el uso** —la aparición de lenguajes específicos de cada sexo y la connotación valorativa de las palabras asociadas a la mujer—. Para el acceso de la mujer a la creación de la ciencia, el lenguaje castellano supone una barrera epistemológica notable que no obstante pasa fácilmente inadvertida".

Álvaro García Meseguer (1977) realizó un interesante estudio sobre el sexismo en el lenguaje, que él mismo condensa en el siguiente cuadro:

ASPECTOS DEL LENGUAJE	RESULTADOS DEL ANÁLISIS	CONCLUSIONES
Como medio de comunicación	El lenguaje posee una estructura intelectualista	La óptica intelectualista prima sobre la vitalista
Como resultado transmisor de una cultura	La cultura heredada es sexista, y el lenguaje tiende a perpetuar el sexismo	La óptica del varón prima sobre la de la mujer, identificándose lo masculino con lo total el varón con la persona
Como condicionante del pensamiento y la conducta	Los automatismos del lenguaje provocan el menosprecio u olvido de la mujer y ocultan las situaciones sexistas	Atención a las conductas lingüísticas, habladas o escritas

Pero el problema fundamental radica en la equiparación permanente del sujeto de la experiencia a un yo masculino que se va a hacer más evidente en la elaboración de las formas lingüísticas impersonales o plurales.

Para Amparo Moreno (1986), la utilización del masculino como generalizador va a tener dos tipos de repercusiones psicolingüísticas: unas directas, la ocultación de la participación y hasta de la existencia de las mujeres; y otras indirectas, induciendo a la confusión al categorizar de humano lo que sólo afecta a los hombres y haciendo creer que lo que se dice del hombre vale indistintamente para mujeres y hombres de diferentes condiciones.

También García Meseguer (1977) ha estudiado las repercusiones de la utilización del masculino como genérico, llegando a la conclusión de que "la ambigüedad del género masculino en particular y la estructura masculinizada por el idioma en general tiene un efecto más genérico, ya que no sólo provocan una ocultación sistemática de la mujer y

todo lo que a ella atañe, sino que además masculiniza la mente, sesgando, por rutina de reflejos, nuestra forma de captar el mundo..., siendo el proceso de ocultación de la mujer tan sutil que parece ideado por una mente maquiavélica y, en efecto, tal mente ha existido: es la mente del poderoso colectivo varonil de todos los tiempos que ha ido conformando el lenguaje a su medida y conveniencia".

Para finalizar, nos haremos unas simples preguntas: ¿Por qué un grupo en el que hay personas de ambos sexos se engloba bajo el pronombre "ellos"? ¿Por qué habiendo dos términos que diferencian el sexo-género, es el término masculino el que se asocia con una significación elogiosa (ejemplo: maestro/maestra)? ¿Por qué "hombre" se emplea como genérico de la especie?. ¿Por qué cuando se hace referencia a profesiones de un determinado estatus se utiliza el término en masculino, aunque sea referido a una mujer (ejemplo: director, ministro)?

El poder masculino en la organización escolar

Vamos a referirnos a aspectos generales que puedan aportar elementos de análisis y reflexión y que permitan a cada participante mirar con "otra mirada" la estructura organizativa de su Centro, así como su práctica directiva, ofreciendo una visión global de la realidad de las mujeres en el sistema educativo actual y conceptos que nos ayuden a elaborar un marco teórico para los proyectos educativos no sexistas.

Para comenzar, los trabajos existentes sobre teorías de la organización nos van a poner de manifiesto que éstas tratan en su mayoría sobre la acción de los hombres en las organizaciones, ignorando la experiencia y la contribución particular de las mujeres. Los estudios sobre organizaciones educativas en concreto comienzan a mostrar un ligero reconocimiento del significado de la división de los sexos en la vida institucional (Ball, 1989).

De hecho, este reconocimiento en muchas ocasiones no va mucho más allá del planteamiento de la necesidad de ampliar el número de mujeres que ocupan cargos elevados con la finalidad de ofrecer modelos de roles de éxito femenino a las alumnas.

Desde la crítica feminista, la presencia mayoritaria de hombres en las estructuras directivas de las organizaciones escolares se percibe como una reproducción de la realidad social en la que están inmersas. La toma de decisiones está dominada en cualquier caso por la perspectiva masculina. Una sociedad que discrimina en función de los estereotipos de género se perpetúa a través de la transmisión y refuerzo de dichos estereotipos desde sus instituciones socializadoras.

Esta transmisión y/o refuerzo de los estereotipos sexistas se realiza de múltiples formas desde la organización escolar: existe una relación clara entre el estatus que proporciona el enseñar en un determinado nivel o área y el que ésta sea impartida mayoritariamente por hombres o mujeres, correspondiéndose el estatus más bajo con la mayor presencia femenina. También es observable en los Centros cómo mujeres y hombres asumen la responsabilidad de funciones diferentes marcada siempre por una adscripción de género.

La menor presencia de mujeres en los cargos de dirección también tiene que ver con estereotipos, en este caso relacionados con los roles, intereses y expectativas "femeninas". La infrarrepresentación de las mujeres en las

direcciones de los Centros de E. G. B. (en los que el profesorado femenino es una amplia mayoría) ha permitido acuñar términos como el de "harén pedagógico", donde un director varón trabaja con un profesorado femenino en su práctica totalidad.

Como ha apuntado María José Izquierdo (1983), la dictadura de los géneros es la causa fundamental del sexismo, y esto hace que para las mujeres en general, después de un conflictivo proceso de socialización en el que la identificación de género ha tenido que hacerse sobre un modelo devaluado, resulte muy costoso deshacerse de ese lastre de estereotipos interiorizados, aunque no aceptados plenamente. En muchas ocasiones el sobreesfuerzo que representa esta ruptura va a verse "recompensado" con un continuo sometimiento a examen de su competencia por parte del colectivo masculino sobre todo. Las inquietudes de las mujeres más conscientes de esta situación son recogidas por sus colegas masculinos mediante sarcasmos y ridiculizaciones. Esto induce a pensar que en la micropolítica de la escuela el feminismo es percibido por los hombres como una amenaza a sus intereses creados, a su masculinidad, suponiendo un reto a su control de la toma de decisiones y a su conciencia organizativa (Ball, 1989).

Por otra parte, también se puede constatar cómo a la hora de elaborar los perfiles que permiten el ascenso profesional o el acceso a un cargo, éstos están dibujados desde una perspectiva masculina, que aplica este estereotipo indistintamente para hombres y mujeres, lo que supone una clara discriminación y un obstáculo importante para el desarrollo profesional de las mujeres en las organizaciones escolares.

7

Escuela Mixta/Coeducación

La aclaración de estos dos términos, que aún hoy se muestran confusos para la mayoría del profesorado, es de suma importancia, pues de la comprensión de su diferencia va a depender el que se tomen cartas en el asunto para erradicar la discriminación por razón de sexo en la Educación.

Escuela mixta y coeducación son dos términos que expresan dos realidades bien distintas. En la **escuela mixta** conviven niños y niñas y, en general, tienen el mismo currículum, el mismo profesorado, comparten espacios y gozan de iguales deberes y derechos. Pero esta aparente igualdad no resiste un mínimo análisis desde la perspectiva del género.

El modelo de educación que da lugar a la escuela mixta no es el resultado de la fusión de los dos modelos anteriores, la educación masculina y la femenina, sino de la generalización de uno de ellos, el masculino.

Así pues, el paradigma educativo de la escuela mixta es el patriarcado, reproduciendo cultura y valores masculinos considerándolos como universales y óptimos. Esta generalización de la escuela masculina para toda la población escolar puede llegar a hacer invisible el trato diferencial que en ellas reciben las niñas y las mujeres. Bajo esa apariencia igualitaria se oculta el carácter androcéntrico de ese currículum común y los valores y actitudes sexistas que se transmiten a través del currículum oculto, que al ser asumidos como "normales" resultan más difíciles de detectar, pero cuya influencia es decisiva en la vida presente y futura de chicas y chicos. Debido a esto, la ruptura de la neutralidad respecto del género en la educación se convierte en una tarea primordial para conseguir una educación más justa e igualitaria.

Una observación atenta a la enseñanza nos va a mostrar cómo el principio de diferenciación de sexos en base a la identificación de las dos categorías, la masculina y la femenina, y su refuerzo mediante las estructuras de conocimiento y pedagógicas —de carácter androcéntrico—, es lo que subyace en este modelo educativo.

En las escuelas mixtas la experiencia del aprendizaje escolar básicamente consiste todavía en el aprendizaje de la distinta ubicación de hombres y mujeres en la sociedad, aun cuando este mensaje sea transmitido a través del currículum oculto. Esta configuración estructural de las escuelas es lo que Madelaine Arnot (1985) ha definido como "**código sexual del sistema escolar**". Según esta autora, lo importante no es lo que el alumnado aprende acerca de las definiciones sexuales, sino cómo lo hace. El mensaje que las escuelas como instituciones transmiten al alumnado es el de la naturaleza de las relaciones de poder masculino-femeninas. Esto se hace evidente con sólo echar una mirada al grado en que los chicos dominan el espacio pedagógico, lingüístico y físico de las escuelas, poniendo en entredicho las posibles ventajas que para las chicas se pueden derivar de la escolarización mixta (P. Mahony, 1985).

El análisis de la educación desde la crítica feminista (Weiner, 1985) sostiene que el conocimiento educativo está definido por el hombre y sirve a sus intereses. El énfasis educativo en la competición, el individualismo, la jerarquía y la competencia; la importancia dada a la ciencia como medio de control militarista y del medio ambiente; el énfasis en el conocimiento formal y objetivo y su antagonismo respecto a las preocupaciones humanísticas; la negativa a aceptar la experiencia emocional y subjetiva como formas de conocimiento válido..., todo ello es considerado como distintas facetas de una educación patriarcal.

En conclusión, la actual escuela mixta es una institución masculina, ante la cual la igualdad de hombres y mujeres supone que ambos tienen que asimilar esa masculinidad y acomodarse a normas y conductas cognitivas y afectivas que la escuela hegemoniza como el único modelo existente (F. Caivano, 1985, I. C. E. de la U. A. B.).

La lucha contra este sexismo educativo pasa por la desaparición de las diferencias entre los roles masculinos y femeninos, pero una desaparición que no ha de hacerse sobre la base de la generalización del modelo cultural masculino, sino sobre la emergencia de un nuevo modelo cultural en el que estén presentes, sin una evaluación jerárquica, las pautas antes separadas. Y ello no para conseguir la uniformidad de los comportamientos, sino para salvaguardar la posibilidad de que cada individuo, independientemente de su sexo biológico, adopte las formas de comportamiento que le sean más afines, sin que haya de ser penalizado por ello.

Para Marina Subirats la fusión de los dos papeles culturales da un contenido concreto al término **coeducación**: en él ya no se establece la mera coexistencia de individuos de dos sexos, sino la coexistencia de dos modelos culturales con igual valor y con tendencia a una integración de las distintas partes.

El Feminario de Alicante da un paso más en la clarificación y comprensión de este término, considerando la coeducación como un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados. Así pues, para definir este término es necesario partir de las siguientes consideraciones:

— No se puede aceptar el modelo masculino como universal.

— Hay que plantear la ruptura de estereotipos sexistas.

— Se debe diseñar un currículum equilibrado que evite los sesgos sexistas que presenta el currículum actual (jerarquización, fragmentación y ocultación).

— Hay que desarrollar todas las potencialidades individuales con independencia de la variable género.

Hacia una educación no sexista

Una educación no sexista supone un cambio de perspectiva respecto de la situación actual. Requiere situar el problema con un marco de referencia claro: no son las niñas y las mujeres las que tienen que cambiar para adecuarse a la norma, sino que se trata de cambiar un sistema educativo que sitúa a las niñas y a las mujeres en posiciones de inferioridad.

Maher y Rathbone (*Revista de Educación*, n.° 290, 1989), preguntándose sobre el significado de hacer que las experiencias de las mujeres sean igualmente válidas, plantean que un enfoque meramente "igualitario" es insuficiente para comprender y superar la discriminación en función del sexo. El objetivo general debe ser más global de lo que implica la simple equidad: las mujeres no necesitan luchar por ser como los hombres, sobre todo en la enseñanza. De hecho, los rasgos interpersonales que han sido considerados por nuestra cultura como únicamente femeninos deben ser contemplados como cualidades humanas, disponibles, válidas y necesarias para todas las personas. Debido a que estas características han sido asociadas hasta ahora solamente con las mujeres y se han degradado, su desarrollo ha sido descuidado por muchas instituciones de nuestra sociedad dominadas por los hombres, incluidos los centros educativos.

Eliminar el sexismo de la educación y construir una escuela coeducativa requiere rehacer el sistema de valores y actitudes transmitidas y repensar los contenidos educativos, además de instaurar una igualdad de atención y de trato a niños y niñas. Lo que para M. Subirats supone rehacer la cultura, reintroduciendo en ella pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres, y poniéndolos a disposición de los niños y las niñas sin distinción.

Y como no es posible conseguir la coeducación soslayando la intervención, las **medidas de acción positiva**, planteadas como tratamientos preferentes y temporales para la corrección de las desigualdades de género, deben actuar en varios sentidos:

— La defensa y revalorización de la vida y la experiencia de las mujeres.

— La búsqueda del "sujeto ausente" en las materias escolares.

— La revisión de todo el funcionamiento del Centro para tomar parte siempre a favor del no sexismo, tanto en lo que se refiere a los aspectos cognitivos e intelectuales como afectivos y actitudinales.

— Apoyar y fomentar los casos de "transgresión de roles".

Para iniciar esta ardua tarea, la situación ideal, como meta a conseguir, sería aquella en la que el profesorado del Centro en conjunto —y mejor aún si es toda la comunidad educativa— estableciera un consenso y un compromiso de trabajo en contra del sexismo, de tal forma que el proyecto educativo del Centro se definiera como no sexista y paralelamente se establecieran actuaciones y proyectos concretos tendentes a tal fin. Conseguir esta meta supone actuaciones múltiples desde los diferentes sectores implicados en la educación; por tanto, las acciones parciales tendrían siempre un valor limitado, aunque no por ello menos importante. Y la primera de ellas es la imprescindible sensibilización del profesorado ante esta discriminación.

9

El sexismo en la situación actual de los Centros Educativos

La situación actual de un Centro educativo es claramente discriminatoria para las mujeres que en él actúan. Indistintamente del colectivo al que se pertenezca —profesoras, alumnas, madres—, van a encontrarse con situaciones donde comprenderán que no han pensado en ellas o que de ellas sólo se espera que cumplan los estereotipos sexistas de la sociedad en que vivimos.

Connell afirma que las escuelas se caracterizan por un particular "régimen de sexos":

"El modo como incorpora modelos de autoridad es una parte importante del orden político de la escuela. La asociación que establece nuestra sociedad entre autoridad y masculinidad, más específicamente la masculinidad heterosexual adulta, es un soporte importante de la estructura de poder de un sistema escolar donde la mayoría de los administradores, directores y jefes de departamento son hombres" (1985, págs. 138-139).

— La organización escolar continúa repartiendo las tareas en función del sexo: director - secretaria - jefe de seminario - "mujer" de la limpieza.

— Las profesoras no participan en los órganos de gestión del Centro, aunque nos encontremos en un mundo laboral mayoritariamente femenino.

— Las alumnas y las madres no gestionan ni dirigen las asociaciones que las representan, sino que reciben visitas, colocan archivos, escriben a máquina o cuidan la estética y el buen gusto de sus lugares de reunión.

— Los espacios físicos son fríos e inhóspitos, no favorecen las reuniones ni las relaciones interpersonales, situación que afecta más a las mujeres.

— La formación de las docentes se realiza fundamentalmente fuera del horario laboral, con lo cual son pocas las que pueden acceder, debido a los graves problemas familiares que se plantean.

— La promoción laboral depende directamente de esta formación permanente a la que no se ha podido asistir.

— En el lenguaje administrativo: documentos académicos, libros de escolaridad, E. R. P. A. S., convocatorias, nombramientos, títulos, etc., las alumnas, profesoras y madres no existen, siendo englobadas en el ambiguo masculino genérico.

— Los espacios comunes son infrautilizados por las chicas cuando tienen que compartirlos con los chicos, retirándose a los rincones o espacios reducidos, en donde van a desarrollar sus actividades, sean del tipo que sean.

— Las actividades de la vida diaria del Centro se ajustan al sexo de quienes las realizan:

- El chico ayuda a mover el material deportivo o el mobiliario escolar.
- La chica se encarga de la decoración general del Centro.
- El chico trabaja en el huerto escolar.
- La chica riega y cuida las plantas del aula.

— Los curricula no tienen en cuenta las aportaciones que las mujeres han realizado en todos los aspectos de la vida a lo largo de la Historia.

— Las referencias al mundo femenino en los curricula son escasas, minimizando su importancia y en ocasiones con comentarios despectivos e insultantes.

10

Pautas de análisis y medidas de acción positiva en el marco educativo actual

A veces, aun siendo conscientes de que los modelos que ofrecen los Centros educativos están totalmente diferenciados por razón de sexo, y por tanto no son los correctos, no sabemos cómo eliminarlos ni qué podemos realizar para cambiar la situación existente. Por ello, y siguiendo el esquema elaborado por el Centro Nacional de Recursos, damos a continuación algunas pautas para realizar un análisis previo y posibles actuaciones posteriores desde la estructura existente en el marco educativo actual:

Proyecto Educativo de Centro.

Reglamento de Régimen Interno.

Proyecto Curricular de Centro.

El Proyecto Educativo de Centro

El Proyecto Educativo de Centro es lo que define y da entidad propia a cada Centro, señalando lo que queremos conseguir, seleccionando lo prioritario y la forma de lograrlo.

En él se deberán plantear los grandes objetivos del Centro que orientarán e inspirarán todas las acciones, la estructura y el funcionamiento de los diferentes elementos que integran la Comunidad escolar.

El P. E. C. señala valores, pautas de conducta y actitudes que todos los miembros de la Comunidad educativa deben asumir conscientemente, dando origen a esa personalidad propia de cada Centro.

¿Qué función queremos que desempeñe nuestro Centro educativo?

¿Cúal es nuestro papel?

¿Qué persona queremos formar?

Todas estas cuestiones y alguna más tienen que encontrar respuesta en el P. E. C.

Si queremos formar personas integrales según sus propias cualidades, aptitudes y capacidades, para lograr la construcción de un mundo común y no enfrentado, deberemos plantear el objetivo de conseguir un desarrollo de nuestras alumnas y alumnos basado en el respeto, comprensión, no agresión, estableciendo unas relaciones humanas de intercambio de personalidades seguras e independientes.

El Proyecto debe ser dinámico y revisarse constantemente para adaptarlo a las necesidades que vayan surgiendo en cada Centro educativo, lo que implica, por una parte, un análisis de la realidad para dar respuesta a estas necesidades y, por otro lado, un sistema de evaluación constante.

El análisis de los elementos que a continuación se detallan nos va a dar esa visión de la realidad del Centro, y a partir de ésta será necesario elaborar un plan de intervención para lograr una educación igualitaria para chicos y chicas.

Elementos personales

Alumnado:

— Número de alumnas total y aula.

— Número de alumnos total y aula.

— Participación de las alumnas y alumnos en los órganos de gestión del Centro.

— Problemática social: tipo de familia, profesiones de la madre y del padre, zona rural o urbana, etc.

— Nivel de aprendizaje según áreas y sexo.

— Participación de las jóvenes en las asociaciones del alumnado.

— Actividades que desempeñan en estas asociaciones.

Profesorado:

— Número de profesoras y profesores en cada ciclo o nivel.

— Comprobar si el número de profesoras es mayor en los niveles educativos de educación infantil o primaria y menor en ciclo superior.

— Número de profesoras y profesores por especialidades y asignaturas.

— Participación de las profesoras en los órganos de gestión del Centro: Equipos Directivos, Consejos Escolares.

— Tipo de formación al que pueden acudir, teniendo en cuenta que las mujeres docentes, por regla general y en nuestra sociedad, asumen el trabajo doméstico y la educación de hijos/as.

— Profesoras que ocupan cargos de responsabilidad: jefaturas de Seminarios, Departamento de Orientación, Coordinación de Área, etc.

— Composición y distribución de tareas en los Seminarios.

Padres y madres:

— Nivel de colaboración de los padres y las madres.

— Tipos de familias.

— Posibilidades de aprovechar las capacidades y habilidades de las madres y los padres en las actividades educativas del Centro.

— Relación con instituciones, colegios profesionales, asociaciones de mujeres de la localidad, etc.

— Colaboración en aquellos casos que ayuden a romper estereotipos sexistas.

— Observar si existen diferencias en esta colaboración. Por ejemplo: los padres participan en los órganos de gestión. Las madres participan en las tareas de soporte afectivo y de cuidado.

Relación con la comunidad:

— Relación con el entorno.

— Relación con instituciones, colegios profesionales, asociaciones de mujeres de la localidad, juveniles, etc.

Elementos materiales

Espacios:

— Uso de los espacios de aula.

— Uso de los espacios comunes por las niñas y los niños.

— Nivel de adecuación de los espacios del Centro, incluidos aseos, a las necesidades propias de ambos sexos.

Recursos materiales:

— Tipo de materiales con los que se cuenta: libros de texto - libros de lecturas - carteles - cuentos - novelas - discos - cintas de vídeo - películas - juegos - etc.

— Análisis de los roles masculinos y femeninos que transmiten a través de imágenes y textos escritos los materiales anteriormente reseñados.

Elementos formales

Tiempo:

— Distribución del tiempo en las diferentes áreas curriculares.

— Control del tiempo que el o la docente utilizan con las niñas o con los niños.

Distribución de los niveles educativos:

— Número de niveles por ciclo.

— Tipo de agrupamiento de las alumnas y alumnos en las diferentes actividades.

— Analizar en los talleres o áreas opcionales el agrupamiento del alumnado, para comprobar si éste se realiza por elección libre o por estereotipos sexistas.

— Dinámica de grupo que se establece en cada momento, según el número de niñas o niños de cada nivel.

Departamentos y Seminarios:

— Departamentos que pueden funcionar en el Centro.

— Existencia o no del Departamento de Orientación.

— Tipo de estructura de los Seminarios o Departamentos.

a) Jerarquizada.

b) Colegiada.

— Coordinación y participación del profesorado en ellos: horario, funciones, objetivos a conseguir, etc.

El resultado de todas estas variables nos da base para poder elaborar un Proyecto Educativo real. A partir de la reflexión conjunta se creará la línea educativa del Centro: eliminando las posibles lagunas existentes entre ciclos, seminarios o departamentos y elaborando planes de intervención concretos en el Proyecto Curricular de Centro, que permitan alcanzar los objetivos igualitarios propuestos.

En una línea coeducativa, la metodología a seguir será la que fomente la participación activa de ambos sexos, encaminada a favorecer la formación de personas independientes y autónomas capaces de asumir responsabilidades tanto en la vida pública como en la privada.

El Reglamento de Régimen Interno

El R. R. I. facilita la organización de los Centros educativos, al ordenar tanto su estructura como la normativa y el procedimiento de acción entre todos los elementos que componen la Comunidad escolar.

Deberá tener en cuenta en su regulación los siguientes aspectos:

— Velar por la igualdad de deberes y derechos de ambos sexos, favoreciendo la convivencia, interrelación y respeto mutuo entre las alumnas y los alumnos.

— Garantizar el derecho a que la educación sea prioritaria a las necesidades domésticas del núcleo de convivencia en el que se desarrolla el alumnado. (Esto afecta fundamentalmente a las jóvenes adolescentes que deben ayudar en las tareas domésticas, lo que provoca el abandono escolar.)

— Vigilar que no existan agresiones ni violencia por razón de sexo en expresiones, comportamientos y actitudes.

— Obtener un consenso lo más amplio posible en relación a las normas de convivencia.

— Crear las medidas necesarias para llegar al convencimiento de que la autodisciplina es mejor para el desarrollo individual que la disciplina que impone el poder.

El Proyecto Curricular de Centro

En las propuestas realizadas por el M. E. C. el Proyecto Curricular de Centro se define como:

"*Conjunto de decisiones articuladas que permite concretar el D. C. B. y las propuestas curriculares de las Comunidades Autónomas con competencias educativas en proyectos de intervención didáctica, adecuados a un contexto específico*". (D. C. B. del M. E. C., pág. 51).

Según esta definición, es necesario realizar un trabajo de adaptación de los Objetivos Generales de Etapa y de los Objetivos y Bloques de Contenido de cada área a la situación concreta de cada Centro escolar y de los alumnos y alumnas que en ella se encuentran.

Para diseñar el P. C. C. hay que partir del diagnóstico de la realidad que rodea a esas alumnas y alumnos, analizando y priorizando sus necesidades para después elaborar los objetivos específicos, ya sea de ciclo o curso, que se quieren conseguir.

Nuestra realidad social, en donde se enmarca la labor educativa, es sexista en mayor o menor grado según la zona sea rural o urbana, el nivel de independencia a que ha llegado la mujer, su incorporación al mundo laboral, nivel cultural, etc.

Es a través de los curricula donde se puede incidir más concretamente en la eliminación del sexismo en las aulas de todos los niveles educativos: pues no es un problema que se ciña sólo y exclusivamente a un ciclo educativo, sino que abarca a todo el Sistema Educativo.

Proponemos a continuación unas medidas de acción positiva, unos objetivos que deberían lograrse para que la coeducación sea una realidad en nuestro Sistema Educativo.

Educación Infantil y Primaria

La familia y toda la sociedad etiquetan como chicas o chicos a las criaturas desde un primer momento. Las niñas reciben más calor y afecto, están más protegidas; a los niños se les permite y fomenta que sean más independientes, se crean más ambiciones para ellos y se les estimula para "conquistar más espacio".

El resultado de esta temprana adscripción a uno y otro género es la asociación de la identidad de niño o niña a una serie de creencias y de comportamientos estereotipados muy lejos de las aptitudes y cualidades personales de cada caso.

Estas etapas educativas vienen marcadas por una gran receptividad, en donde se forman y aprenden gran número de conductas, hábitos y aptitudes, que no se modificarán fácilmente a lo largo de la vida de las personas. Por eso es de vital importancia que en estas etapas la educación no esté condicionada por estereotipos sexistas.

Debemos organizar nuestra práctica educativa teniendo en cuenta criterios que ensanchen el campo de experiencias de nuestro alumnado y que fomenten una verdadera igualdad.

Medidas de acción positiva:

— Estimular a las niñas y niños a utilizar juguetes y a escoger juegos que proporcionen experiencias diversas, no sólo las habituales, que les sirvan a unas y otros para desarrollar un mayor número de habilidades y, por tanto, que no refuercen los estereotipos.

— Para enseñar a leer y a escribir sería conveniente que utilizáramos canciones, poemas, adivinanzas, trabalenguas, referencias y modelos que contribuyan a ofrecer una visión nueva y más acorde con los hombres y mujeres actuales. Y unos métodos que desarrollen los aspectos en los que cada cual tiene más carencias (habilidades espaciales, destreza matemática, lenguaje oral).

— Revisar los materiales didácticos que usamos (libros, cuentos, carteles, etc.). Asegurarnos que en las ficciones o realidades que muestran no están reforzando una idea limitada de las posibilidades de cada sexo, y si lo hacen, debemos intentar ofrecer en nuestra actividad docente un enfoque diferente.

— Procurar que no haya zonas en el recreo o en el interior del Centro que sean "territorio" de uno u otro sexo. Se compartirán tanto las zonas de juegos amplios como las de juegos tranquilos.

— Fomentar los juegos cooperativos.

— Incitar a los niños y a las niñas a compartir las tareas de clase tales como la limpieza, cuidar el material, mover muebles, hacer recados, etc.

— Las actividades manuales deben incluir más elementos tecnológicos (armar, desarmar, diseñar, etc.) que constituyan una base para ayudar a las niñas a comprender la industria y la tecnología. También se incluirán otras actividades como: cocina, costura, punto, talleres de estética, cuidado de bebés (muñecas).

Estas actividades permitirán el desarrollo, en los niños, de capacidades afectivas y de autonomía en la vida privada.

— Se realizará de forma explícita e igualitaria el estudio del cuerpo humano. (Por ejemplo, no se omitirán los términos que se refieran a las zonas genitales femeninas.)

— Evitar atribuir los oficios de forma estereotipada, desde las tareas domésticas hasta el desempeño de los cargos de máxima responsabilidad de la sociedad.

— Plantear los contenidos de experiencias de forma más cercana no sólo a la realidad de los niños, sino también de las niñas (el huerto o el taller de cocina pueden ser buenos instrumentos para ello).

Educación Secundaria

Coeducar, en esta etapa educativa, no se entiende como incluir o añadir a cada área diferentes contenidos, sino dar otro planteamiento distinto a cada una de ellas, introduciendo la variable género, excluida hasta este momento. Es necesario que el aporte de la mitad de la Humanidad se haga patente, evitando que el Pensamiento, la Historia, la Ciencia, la Literatura, etc., sean exclusivamente patrimonio de los hombres.

Los objetivos generales en donde deben centrarse las áreas curriculares son:

— Erradicar el modelo androcéntrico como universal, creando un nuevo paradigma en el que se haga explícito el pensamiento y la experiencia de las mujeres.

— Evitar la jerarquización de los valores masculinos sobre los femeninos.

— Combatir la creencia de que la enseñanza es neutra y objetiva.

— Poner de manifiesto el currículum oculto, para poder realizar las acciones positivas que eliminen cualquier tipo de discriminación.

— Analizar estrictamente el lenguaje, puesto que es quien va a marcar el referente o va a perpetuar siempre el marco de las ausentes.

— Potenciar la elaboración de material didáctico alternativo que permita una docencia realmente coeducativa.

Concretamente las medidas de acción positiva, según las diferentes áreas, son las siguientes:

LENGUA Y LITERATURA

— Estudio del género, puesto que las cosas no tienen sexo, sino el género que socialmente se les quiere dar, y en el que siempre se ha dado primacía al masculino.

— Reflexión sobre la influencia del lenguaje en la sociedad y del lenguaje como reflejo de lo social.

— Eliminación de frases con contenido sexista.

— Elaboración y uso de un lenguaje no sexista.

— Utilizar el diccionario de la Real Academia Española buscando acepciones y definiciones que reflejen el sexismo del lenguaje (mujer-hombre, maestra-maestro, hombre público-mujer pública).

— Incorporar a las mujeres ausentes de la literatura, cubriendo las lagunas que plantean las antologías literarias y los libros de texto. Por ejemplo, las juglares de la Edad Media.

— Incluir temas como la misoginia de algunas épocas y autores, la brujería, etc.

— Introducir autores y autoras que han dado una visión real y positiva de las mujeres.

— Elegir obras y textos escritos por mujeres.

— Analizar la representación de la mujer en las obras literarias desde un punto de vista crítico. (*La Celestina* o *El Corbacho*.)

IDIOMAS

Se pueden tomar elementos comunes del área de Lengua y añadir algunos específicos como:

— Comparar la situación de la mujer en el país del idioma que se estudia y el propio:

a) Vida cotidiana.

b) En el mundo laboral, etc.

— Realizar dramatizaciones ridiculizando los estereotipos sexistas.

EDUCACIÓN FÍSICA

— Respetar el cuerpo de la otra persona y valorar como positivas las diferencias.

— Fomentar la educación física como recreo y diversión, no sólo como deporte y competición.

— Desarrollar con la misma importancia la resistencia, velocidad o fuerza como el desarrollo armónico, la flexibilidad o la danza.

— Plantear la educación física como una educación para la salud.

CIENCIAS EXPERIMENTALES

Las Ciencias no son objetivas puesto que son una construcción social y, como tal, transmiten el sexismo existente en la sociedad.

— Eliminar el prejuicio de que los hombres están tradicionalmente mejor capacitados para las Ciencias que las mujeres.

— Incluir en los materiales los de uso doméstico o temas de nutrición y consumo para hacer el mundo científico más cercano a las chicas.

— Revisar los textos, libros de consulta y enunciados de los problemas que presentan discriminación.

— Constatar en la Historia Social de la Ciencia la ausencia total de la mujer en la transmisión de la misma, que no en la realización de los hechos, proponiendo modelos femeninos.

— Estudiar y elaborar trabajos estadísticos que aporten datos sobre la discriminación femenina.

— Considerar la salud como estima del propio cuerpo, ligada al bienestar y al placer y no a la enfermedad.

— Explicar el contexto social del quehacer científico, acercándolo a los intereses de las alumnas.

CIENCIAS SOCIALES

— Presentar la aportación femenina a la Historia, la actividad doméstica y social de las diferentes civilizaciones del pasado, recuperando la memoria histórica de las mujeres.

— Examinar el papel de la mujer en el ámbito educativo, familiar, laboral, rural o urbano, valorando la actividad doméstica.

— Buscar una mayor comprensión de la realidad a partir de temas tan importantes como: brujería en la Edad Media, el trabajo femenino en la revolución industrial, sufragismo, feminismo, etc.

— Rescatar del olvido a aquellas mujeres que tuvieron gran importancia en su momento y que a veces la Historia tradicional relegó a un segundo plano o tergiversó su vida (Juana I de Castilla).

— Analizar la estructura patriarcal de la sociedad y sus consecuencias.

— Revisar críticamente desde la perspectiva de género el planteamiento de los problemas filosóficos.

— Contextualizar las concepciones androcéntricas en la Historia de la Filosofía.

— Destacar el aporte de las filósofas para ofrecer modelos teóricos femeninos de identificación para las alumnas, rescatándolas, a su vez, del olvido histórico.

— Considerar los problemas específicos de las mujeres objeto de relevancia filosófica.

ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

— Preparar a los chicos para asumir y compartir responsabilidades familiares y sociales, con el fin de contribuir a una distribución más equitativa de las tareas domésticas y a una efectiva participación igualitaria en la vida comunitaria.

— Ayudar a las jóvenes y a los jóvenes a tomar decisiones académicas y profesionales en función de sus capacidades, intereses y de la situación del mundo del empleo, cuestionando los prejuicios y estereotipos sexistas que de hecho inciden en la elección de chicas y chicos.

— Estimular a los chicos y a las chicas para que se dirijan a estudios y profesiones en las que unos y otras no están representados, rompiendo el prejuicio de que existen profesiones más adecuadas para hombres o mujeres.

— Informar y sensibilizar a las familias sobre el grave riesgo que se corre con una educación u orientación familiar que reproduzca los estereotipos de la sociedad, a la hora de elegir sus hijas o hijos una opción profesional.

— Educar la afectividad y la sexualidad basándose en el respeto a la otra persona y en la búsqueda del placer.

(10.3. Basado en trabajo realizado por las R. A. C. de Coeducación de Madrid.)

Bibliografía

Bibliografía utilizada y de desarrollo

Es evidente que en el Estado español no podemos hablar de abundancia de estudios, investigaciones o elaboraciones teóricas sobre el tema del sexismo en la educación. Lo que también es cierto es que existe un creciente interés, puesto de manifiesto en los artículos que nos encontramos, cada vez más frecuentemente, en diferentes publicaciones del ámbito educativo, referidos a distintos aspectos y enfoques: coeducación, sexismo, igualdad de oportunidades, políticas no discriminatorias, utilización del género como categoría de análisis, educación no sexista, currículum oculto, acción positiva para las chicas, estudios de la mujer... Todo esto comienza a ser considerado un tema de investigación importante por algunos departamentos universitarios.

Por tanto, podemos decir que "se está haciendo". Pero dejando claro que no nos estamos inventando nada ni partimos de cero. La experiencia y los trabajos realizados durante más de treinta años por mujeres investigadoras y feministas (provenientes de diferentes campos del saber: Sociología, Ciencias de la Educación, Psicología, Filosofía, Historia, Antropología, Ciencias Experimentales y Exactas, etc.) en otros países, principalmente de la Europa Occidental y América del Norte, nos aportan bases teóricas y nos abren vías de investigación que pueden permitirnos dar pasos adelante sin necesidad de "reinventarnos la rueda".

Por todo lo expuesto, en la bibliografía aportada, aproximadamente la mitad son referencias tanto inglesas como norteamericanas y que hoy por hoy todavía no han sido traducidas al castellano. Hemos tratado de seleccionar aquellas que pueden ser más interesantes para este curso, tanto por su temática (desde la perspectiva del género se analizan temas como las políticas educativas, organización escolar, promoción profesional, currículos, las mujeres como alumnas y como profesoras, enseñanza mixta/segregada, las acciones positivas, roles y estereotipos sexuales en el aula...) como por su actualidad (títulos y autoras/es más representativos en los últimos cinco años).

ACKER, S. (Ed.) (1989): *Teachers, gender and careers.* London, Falmer Press.

ALBERDI, I. (1986): "La educación de la mujer en España". En *La mujer española: de la tradición a la modernidad (1900-1980).* Madrid, Tecnos.

ARNOT, M., AND WEINER, G. (Ed.) (1987): *Gender and the politics of schooling.* London, Hutchinson.

ASKEW, S., AND ROSS, C. (1988): *Boys don't cry: Boys and Sexism in Education.* Milton Keyns, Open University Press.

BALL, S. J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona, Paidós/MEC.

CATALÁ GONZÁLVEZ, A. V., y GARCÍA PASCUAL, E. (1987): *Una mirada otra.* Valencia, Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Departament de la Dona.

CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA, INSTITUTO DE LA MUJER (1988): *La presencia de la mujeres en el Sistema Educativo.* Madrid, Instituto de la Mujer, Serie Estudios, n.° 18.

CHAPMAN, A. (Ed.) (1986): *Feminist Resources for Schools and Colleges: A guide to curriculum materials.* Third edition. New York, Feminist Press, Old Westbury.

CORNELIUS RIORDAN (1990): *Girls and Boys in Scool: together or separate?* New York, Teachers College Press.

Cuadernos de Pedagogía: Suplemento n.° 6, "Mujer y Educación". Julio-agosto, 1977. N.° 60: Subirats, M.: "Educación y mujer, un balance europeo". Diciembre, 1979. N.° 118: "Por una educación no sexista". Octubre, 1984. N.° 171, julio-agosto, 1989.

DELAMONT, S. (1990): *Sex roles and the School.* New York, Routledge.

DHAVERMAS, M. J., ET KANDEL, L. (1983): "Le sexisme comme réalité et comme representation", en *Temps Modernes*, N.° 444, julio.

FEMINARIO DE ALICANTE (1987): *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación.* Valencia, Victor Orenga, Editores.

GARCÍA MESEGUER, A. (1988, 3.ª edic.): *Lenguaje y discriminación sexual.* Barcelona, Montesinos Editor.

GARRETA, N., Y CAREAGA, P. (Ed.) (1987): *Modelos masculino y femenino en los textos de E. G. B.* Madrid, Instituto de la Mujer, Serie Estudios, n.° 14.

I. C. E. Universidad Autónoma de Barcelona. Jornadas sobre "Mujer y Educación. El sexismo en la enseñanza". Barcelona, diciembre de 1985. *Mujer y Educación. El sexismo en la enseñanza.*

Instituto de la Mujer (1985): Primeras Jornadas "Mujer y Educación". Madrid, Instituto de la Mujer: Serie Documentos, número 3.

Instituto de la Mujer (1987): *La investigación en España sobre mujer y educación.* Madrid, Instituto de la Mujer, Serie Debate, n.° 2.

Instituto de la Mujer (1989): *Bibliografía analítica. Mujer y Educación 1984-88.* Cuadernos Bibliográficos del Instituto de la Mujer, n.° 3. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.

IZQUIERDO, M. J. (1983): *Las, los, les (lis, lus). El sistema sexo/género y la mujer como sujeto de transformación social.* Cuadernos Inacabados, n.° 4. Barcelona, La Sal, Edicions de les Dones.

JONES, J. (Ed.) (1985): "Sexism in Schools". *School Organisation*, vol. V, n.° 1, special issue.

KLEIN, S. (Ed.) (1985): *Handbook for Achieving Sex Equity Through Education.* Baltimore, Johns Hopkins University Press.

LAKOFF, R. (1981): *El lenguaje y el lugar de la mujer.* Barcelona, Ed. Hacer.

LYON, H. DE, AND WIDDOWSON, F. (Ed.) (1989): *Women Teachers: issues and experiences.* Milton Keynes, The Open University Press.

MARTÍNEZ TEN, L., Y ALBERDI ALONSO, I. (1988): *Guía didáctica para una orientación no sexista.* M. E. C. Plan para la Igualdad de Oportunidades para las Mujeres. Coeducación.

MAHONY, P. (1985): *Schools for the boys: Coeducation reassessed.* London, Hutchinson.

M. E. C. Primeras Jornadas de Educación no Sexista. Madrid, mayo, 1987. *El sexismo en la enseñanza.* Centros de Profesores. Coeducación 1. Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado.

M. E. C. (1989): "Mujer y Educación". *Revista de Educación*, n.° 290, monográfico.

MICHEL, A. (1987): *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares.* Barcelona, La Sal, Édicions de les Dones.

MILLMAN, V., AND BURCHELL, H. (Ed.) (1989): *Gender issues in Secondary Education: Agenda for change.* Milton Keynes, The Open University Press.

MORENO, A. (1986): *El arquetipo viril, protagonista de la Historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica.* Cuadernos Inacabados, n.° 6. Barcelona, La Sal, Édicions de les Dones.

MORENO, M. (1986): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela.* Barcelona, Icaria Edit. Colección "8 de Marzo".

O. C. D. E. (1987): *La educación de lo femenino.* Barcelona, Aliorna Ed. Teoría y Práctica.

SAU, V. (1986): *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional.* Barcelona, Icaria. Edit. Colección "8 de Marzo".

SPENDER, D.A. (1986): *Contemporary Women Teachers: Balancing Schools and Home.* New York, Longman.

SPENDER, D. (Ed.) (1981): *Men's Studies Modified: The impact of feminism on the academic disciplines.* Oxford, Pergamon Press.

STANWORTH, M. (1983): *Gender and Schooling: A study of sexual divisions in the classroom.* Victoria, Hutchinson and Co.

SUBIRATS, M., Y BRULLET, C. (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta.* Madrid, Instituto de la Mujer, Serie Estudios, n.° 19.

VV. AA. (1988): "Estudis sobre la dona". *Papers. Revista de Sociología.* N.° 30. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, Ediciones Península.

WALKER, D. (1986): *Gender Equality: an effective resource for today's classroom.* Cambridge, Living and Learning.

WEILER, K. (1988): *Women Teaching for Change: Gender, class and power.* Massachusetts, South Hadley, Bergin & Garvey.

WEINER, G., AND ARNOT, M. (1988): *Gender and Education. Bibliography.* Milton Keynes, The Open University Press.

WEINER, G. (Ed.) (1985): *Just a Bunch of Girls: Feminist approaches to schooling.* Milton Keynes, Open University Press.

WHYTE, J. (1983): *Beyond the Wendy House: Sex Role Stereotyping in Primary Schools.* London, Longman.

WILKINSON, L. (Ed.) (1985): *Gender influences in classroom interaction.* New York, Academic Press.

Bibliografía comentada

La media docena de libros que vamos a comentar seguidamente suponen una selección que consideramos **básica** a la hora de "encontrarse" con la cuestión del sexismo en la Educación. Hemos preferido recoger los títulos más asequibles, tanto por su difusión (casi todos han sido distribuidos por el M. E. C. o el Instituto de la Mujer tanto a los Centros docentes como a los CEP) como por ser muy fácil su lectura y su utilización directa, posibilitanto tanto "ejercicios de sensibilización práctica" como una reflexión más profunda que permita ir adentrándose en el tema de una forma abierta y positiva.

FEMINARIO DE ALICANTE (1987): *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la Coeducación.* Valencia, Victor Orenga Editores.

Un sencillo libro, eminentemente práctico y pensado sobre todo para la E. G. B. Es el resultado de varios años de trabajo de un colectivo feminista vinculado a la educación y cuya última andadura se desarrolla en el CEP d' Alacant con el Grup de Coeducació. Presentan, además de interesantes reflexiones teóricas, gran cantidad de ideas y recursos didácticos para desarrollar una verdadera coeducación desde una reflexión crítica y un análisis de experiencias cotidianas ("¿Quién hace qué en la casa y en el colegio?"). Dedica un capítulo a la acción positiva en las diversas áreas y niveles y aporta un guión sobre cómo se podría elaborar un proyecto de Coeducación en un Centro.

MARTÍNEZ TEN, L., Y ALBERDI ALONSO, I. (1988): *Guía didáctica para una orientación no sexista.* M. E. C.: Plan para la Igualdad de Oportunidades para las Mujeres. Coeducación.

Este libro, editado y distribuido por el M. E. C., trata de poner su grano de arena para que el Plan de Igualdad de Oportunidades llegue alguna vez a verse realizado. De fácil lectura y con abundantes y sencillos "ejercicios prácticos", recorre los diversos ámbitos responsables de la socialización de las mujeres (en este caso): la educación, la familia y el trabajo, para concluir con el tema de la necesaria Orientación Profesional y Educativa no Discriminatoria. Las autoras aportan datos estadísticos y nos ponen en contacto con temas tan importantes como las actitudes del profesorado, el uso sexista del lenguaje, los mensajes explícitos e implícitos de los recursos didácticos, la transmisión de los estereotipos sexistas en el ámbito familiar y la situación laboral de las mujeres en España. Al final plantean un posible guión de cómo se podría llevar a la realidad del aula un programa de orientación profesional y educativa no discriminatoria.

MICHEL, A. (1987): ***F**uera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares.* Barcelona, La Sal, edicions de les Dones.

La autora elabora este trabajo a partir de los estudios realizados para la UNESCO en siete países, de los cuales se desprende la presencia de estereotipos sexistas en el material didáctico de todos los países. En este libro nos ofrece claves para la identificación, denuncia y superación de los estereotipos sexistas en los libros escolares. En la primera parte hace una exposición de los estereotipos sexistas en la sociedad y en la escuela, su función, formas de penetración y efectos. En la segunda parte pasa a dar pautas para el análisis y la eliminación del sexismo en los libros infantiles y escolares a través de cinco capítulos: identificación del sexismo en los libros, una guía para la creación de obras no sexistas, acciones en el sistema escolar con vistas a la eliminación del sexismo y acciones exteriores

al sistema escolar. Finaliza con interesantes anexos que incluyen orientaciones, guías y recomendaciones para un tratamiento igual de ambos sexos en los manuales escolares.

MORENO, M. (1986): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela.* Barcelona, Icaria, "Colección 8 de Marzo".

Un cuadernillo muy sencillo que está editado dentro de una colección dedicada a temas de mujeres y en el que la autora toca a vuelapluma temas como el subjetivismo y el androcentrismo del pensamiento científico y la discriminación explícita e implícita en el currículo escolar, salpicándolo con ejemplos cotidianos. Concluye con la necesidad de "otra escuela", en la que las mujeres no seamos un añadido àdaptable al modelo masculino, una escuela ***coeducativa,*** *en la que se enseñe "a respetar lo diferente y a disfrutar de la riqueza que ofrece la variedad" sin jerarquizar, una escuela cuyos contenidos tanto conceptuales y procedimentales como de actitudes, valores y normas, recojan las aportaciones y las experiencias de las mujeres.*

O. C. D. E. (1987): *La educación de lo femenino.* Barcelona, Aliorna.

Este libro reúne información y datos estadísticos referidos a 24 países de la O. C. D. E. Está dividido en dos partes, de las cuales la segunda corresponde íntegramente a los datos estadísticos, construyendo un cuadro bastante preciso de la repartición de las posibilidades ofrecidas en la enseñanza según el sexo en los Centros escolares de los países de la O. C. D. E. La primera parte consta de tres trabajos clarificadores y bien documentados, fáciles de leer y útiles a la hora de reflexionar sobre la práctica educativa. El primero de ellos es una descripción general de las mujeres y las jóvenes en los Centros de enseñanza. El segundo se refiere a las diferencias según el sexo en la socialización y la Educación Primaria y Secundaria y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados. Y el tercero alude al establecimiento de los clichés sexistas entre los chicos y las chicas y distintas explicaciones de sus orígenes y de sus consecuencias educativas.

SUBIRATS, M., Y BRULLET, C. (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta.* Madrid, Instituto de la Mujer, Serie Estudios, n.° 19.

Este libro es el resultado de una investigación realizada partiendo básicamente de dos preguntas: ¿Es la escuela una institución verdaderamente igualitaria para los niños y las niñas? ¿Han desaparecido de ella todos los rasgos sexistas que existieron en el pasado? Centrado en la interacción verbal en el aula entre profesorado y alumnado, analiza los factores que inciden en la discriminación verbal, cómo son vistos niños y niñas por las/os docentes y las estrategias de las niñas en el aula ante la participación voluntaria. Al principio dedican dos capítulos para explicar la evolución histórica de la educación de las niñas y la realidad de la escuela mixta como marco general de la interacción. En las conclusiones hacen una exposición sistemática de los resultados obtenidos en la investigación y finalizan afirmando que la jerarquización de los géneros produce siempre desigualdades en las personas. Este libro tiene el valor añadido de ser una de las investigaciones pioneras sobre este tema en España.

Actividades

Con la colaboración de Julia López Giráldez

Actividades de aplicación

1. Centro Público de E. G. B. "La Barriada", de 24 unidades, ubicado en la periferia de una gran ciudad. Matrícula existente en el curso 1989-90: 400 niñas/315 niños = 715 alumnos/as total.

   Se encuentran en pleno período de elecciones al Consejo Escolar. El alumnado comienza a entregar sus candidaturas a la presidenta de dicho Consejo. Solamente tres podrán ser elegidas, dado el número de unidades del colegio. Todo depende de los objetivos, ideas y planteamientos que desarrollen a lo largo de su campaña al resto de los compañeros y compañeras.

   Pero hay un dato que llama la atención: de las 11 candidaturas presentadas en un primer momento, sólo hay una chica.

   — ¿No se habrán enterado?

   — ¿Cómo es posible esta desproporción, con el número de alumnas matriculadas en el Centro?

   — ¿No querrán presentarse las niñas?

   — ¿Es verdaderamente una decisión libre?

   Como Equipo Directivo, buscar respuestas a estas cuestiones y elaborar un plan de acción para que al menos sea proporcional a la matrícula del Centro la representación de alumnado en el Consejo Escolar.

2. Comentar las sugerencias de la Comisión de las Comunidades Europeas a los Ministerios de Educación con vistas a la reforma de los sistemas escolares (A. Michel, 1987, pág. 106)

   "Parece necesario elaborar políticas nacionales positivas destinadas a promover:

   a) Una mayor presencia de los hombres como enseñantes en el sector primario.

   b) Un aumento del número de mujeres dispuestas a ocupar cargos de directoras u otros cargos directivos.

   c) Un mayor acceso de las mujeres a una formación que les permita enseñar materias hasta ahora dominadas por los hombres, y viceversa.

   d) Nuevas investigaciones sobre el trabajo real y las responsabilidades asignadas a los/las enseñantes, con el fin de desvelar y luchar contra los estereotipos de roles según el sexo."

3. Se convoca a un Curso de Formación para Equipos Directivos. La composición de la lista final de participantes admitidos es la siguiente:

   Total: 35.

   — Directivos: 22.

   — Directivas: 13.

8 E. G. B.

5 EE. MM.

Las Directivas de E. G. B. son: una directora, dos secretarias y cinco jefas de Estudios.

Las Directivas de EE. MM. son: una jefa de Estudios de F. P. y cuatro jefas de Estudios de I.B.

Entre los Directivos hay doce directores, y el resto se reparte en otros cargos directivos.

a) Analizar este caso concreto.

b) ¿Se pueden extraer conclusiones generalizables?

4. A las Directivas y Directivos convocados a un Curso de Formación Provincial se les ofrece la posibilidad de alojamiento a cargo del Ministerio. Como las distancias son relativamente cortas, se plantea la posibilidad de optar entre el alojamiento o una ayuda para el desplazamiento. Como argumento a favor de esta opción se pone el ejemplo de "una Directiva madre de cuatro hijos/as que lógicamente quiere regresar a su casa"...

   ¿Es significativo el caso planteado?

   ¿Debemos suponer que los Directivos no tienen hijos/as?

Estudio de casos

Alumnas

Con motivo de las elecciones a los Consejos Escolares en un Centro de E. G. B. se plantea la siguiente situación:

En una reunión informal, una profesora comenta que el alumnado está comenzando a presentar candidaturas y que se teme que, dado que las alumnas en general participan poco en estas cosas, se va a repetir la situación de las elecciones a delegados/as de aula, esto es, que van a salir sólo chicos.

El grupo, todos profesoras y profesores de ciclo superior, debate el tema tratando de analizar las causas de esta inhibición de las chicas. Se comenta, entre otras cosas, que aunque no se presentan a delegadas, sin embargo individualmente se quejan a las tutoras y tutores de lo que ellas consideran lesiones a sus derechos: agresiones verbales por parte de algunos compañeros, que ellas no parecen tener derecho a usar las pistas de juego, que el ambiente del aula no les gusta cuando algunos chicos tienen comportamientos agresivos o llaman la atención, que en la clase de Educación Física el profesor las separa a la hora de hacer deporte, etc.

Una tutora de octavo, comenta que en las elecciones de su aula se presentaron dos chicas, pero las demás las votaron divididas y ganó un chico. Además, cuando se ha dado información sobre el Consejo y demás, los grupos han demostrado poco interés, y la mayoría de los chicos que se presentan lo hacen más por lucimiento que por un entendimiento de su papel en el mismo.

Alguien sugiere que los tutores/as vuelvan a dar información sobre las elecciones y el papel del alumnado en el Consejo Escolar, haciendo hincapié en la motivación a las alumnas. Pero otra persona apunta que quizás el tratar el tema en la clase sea conflictivo, ya que las chicas se pueden sentir como problema, como miradas con lupa, y en ese caso puede que reaccionen negativamente. Por último, alguien propone hacer una reunión con las chicas solamente para que puedan opinar sin interferencias. El Equipo Directivo está de acuerdo, y se convoca a todas las alumnas en la biblioteca del Centro.

La reacción del alumnado masculino es de indignación. Sienten que se les ha quitado protagonismo y amenazan con presentar una candidatura "machista", si la reunión "feminista" tiene lugar. A pesar del alboroto, la mayoría de las chicas acuden a la reunión. En ella está presente todo el equipo de profesores/as del Ciclo y el Equipo Directivo del Centro. Se informa de que el objetivo de la reunión es aclarar para qué sirve el Consejo Escolar y se les anima a que expongan en la reunión lo que otras veces han comentado individualmente. Al principio nadie habla, pero poco a poco se van animando a exponer sus quejas. Preguntan si tienen derecho a usar las pistas en igualdad de condiciones, si pueden jugar a todo tipo de juegos y quién respaldará sus quejas en el caso de que el tutor/a no les haga caso. Se les explica que pueden hablar con Jefatura de Estudios, y, sobre todo, que una manera de hacer efectivas las protestas es que éstas sean colectivas y se expongan en los órganos de gestión. Se produce una toma de conciencia de que los problemas son comunes y que son apoyadas por el Equipo de profesores y por el Equipo Directivo. Una chica comenta el tema de las candidaturas y la necesidad de votar a una misma persona si quieren salir representadas.

Otra apunta el problema de que precisamente los chicos menos agresivos son los que más burlas y animosidad despiertan en las chicas. Eso es "tirar piedras contra su propio tejado". Al final deciden como estrategia "política" votar todas a una candidatura de chicas.

Después de la asamblea el tema no volvió a surgir en el aula. El día de la votación, tres chicas fueron elegidas para el Consejo Escolar con el 80% de los votos. No sólo las chicas habían votado la candidatura, sino también los chicos.

Cuestiones:

— ¿Crees que esta situación podría darse en tu Centro?

— ¿Fue correcta la actuación del Equipo de Profesores/as? ¿Y la del Equipo Directivo? Describir las razones.

— ¿Cómo denominar este tipo de intervenciones?

— ¿Se respetaron los derechos de todo el alumnado?

— ¿Qué otras medidas se pueden proponer desde el Equipo Directivo?

— Proponer acciones para paliar las situaciones de desigualdad en la escuela en diversos ámbitos.

Directoras

El Equipo Directivo del Centro está formado por mujeres. La directora fue nombrada para el puesto por la Inspección de la zona al abrirse un nuevo Centro de E. G. B.

Desde el primer momento creó un equipo de trabajo con personas conocidas y afines para llevar adelante un Proyecto de Centro. El equipo de tres mujeres se reparte las funciones correspondientes a los tres campos unipersonales, en función de la eficacia y la disponibilidad, y tratan de velar por el cumplimiento del proyecto que en su día aprobó el Consejo Escolar. En este marco han surgido problemas relacionados con las funciones de la Dirección, a la que un grupo del profesorado acusa de autoritaria, dictatorial, fiscalizadora y de querer siempre imponer sus puntos de vista. La mayoría del Claustro son mujeres que reprochan a la directora el creerse alguien superior a las demás y apoyarse excesivamente en la jefa de Estudios, que es amiga suya. El Equipo Directivo siente sin embargo que ejerce el liderazgo pedagógico del Centro en base a un proyecto de trabajo y no a la satisfacción personal del poder. El ejercicio de la autoridad les crea conflictos, inseguridad y en ocasiones pérdida de la autoestima, pues aunque muchas veces sienten que han de comportarse con un estilo "masculino" (seguro, directivo, tajante...), otras caen en crisis "femeninas" (hiperautocrítica, desaliento, llanto...) y les resulta difícil mantener un equilibrio. Uno de los reproches de la oposición ha sido siempre el que las "jefas" trabajan más que nadie, lo que las hace sentirse superiores al resto. Esto viene de otras mujeres que no toleran que la directora y el resto del equipo dediquen tiempo extra a resolver cuestiones del Centro sacrificando su vida personal, y expresan que no tienen derecho a tratar de hacer esta opción extensiva al resto del Claustro. Los profesores, cuando han mostrado su desacuerdo con el grupo, han utilizado argumentos profesionales o laborales, con lo que el equipo ha discutido, llegándose al fin a acuerdos. Con las profesoras las discusiones son menos claras, utilizándose en muchas ocasiones las descalificaciones personales.

Ahora, ante la inminencia de nuevas elecciones, el Equipo Directivo se plantea qué hacer, pues aunque siguen creyendo en la línea de trabajo emprendida, se encuentran personalmente cansadas de batallar y sienten que el esfuerzo de implicarse personalemente con el Centro sacrificando parte de su tiempo privado no merece la pena a la vista de los resultados que tiene en las relaciones personales y en el clima de trabajo.

Cuestiones:

— ¿Esta situación es muy local o podría generalizarse?

— ¿Cuáles son los verdaderos problemas que están influyendo en las relaciones personales en el Centro?

— ¿Qué estrategias podría arbitrar ese Equipo Directivo?

— ¿Cuáles pueden ser las causas de las diferentes respuestas de las profesoras y de los profesores?

— ¿Cómo puede estar actuando en este Centro la dicotomía público-privado? ¿Cómo la viven unas y otros?

Actividades de profundización

La concepción socialmente vigente de promoción profesional está regida por principios básicos en la sociedad actual:

— Competitividad.

— Sacrificio de la vida personal en función de escalar socialmente.

— Incentivos económicos.

En este contexto son muchas las mujeres que priorizan su satisfacción personal al triunfo profesional.

Analizar en pequeños grupos:

Incidencia de los factores señalados en la participación de las mujeres en cargos directivos de Centros educativos.

Analizar:

Condiciones psico-sociales que no favorecen la presencia de mujeres en cargos directivos:

a) En sectores tradicionales se consideran implícitamente "asunto de hombres" aquellos roles asociados al poder que implican reconocimiento social.

b) El trabajo doméstico y el cuidado de las personas como carga específicamente femenina. La doble jornada (trabajo doméstico, trabajo asalariado) que realizan mayoritariamente las mujeres.

c) La interiorización del rol femenino provoca inhibición a ejercer poder en sus diversas vertientes.

Debatir en grupos

¿La elección de un proyecto de vida tiene más peso en las mujeres?

¿Realizan las mujeres con más frecuencia que los hombres el acto consciente de no sacrificar su vida personal en aras de una promoción profesional?

Análisis de las siguientes alternativas a las interrelaciones vigentes entre mujeres y hombres:

1. Compartir solidariamente las responsabilidades domésticas entre todos los miembros de la unidad familiar.
2. Plantear formas de liderazgo apartadas de roles autoritarios o de pura gestión: formas de dirección más solidarias, cooperativas y centradas en dimensiones pedagógicas.
3. Tipos de promoción profesional que no impliquen sacrificios en la vida personal. Esto nos lleva a la necesidad de plantear la formación en horario lectivo/laboral.

Análisis de Carol Shakeshaft acerca de las diferencias de gestión entre hombres y mujeres que dirigen Centros educativos

En un reciente artículo la autora reseña aquellos datos más significativos, extraídos de estudios realizados en los Estados Unidos, donde las mujeres ejercen roles de liderazgo con más amplitud y naturalidad que en otros contextos.

No se plantea que las "mujeres sean mejores que los hombres", sino indicar las diferencias observadas en su gestión, sosteniendo que puede ser igualmente eficaz.

Reflejamos seguidamente algunos resultados que nos parecen interesantes para la reflexión personal y/o colectiva.

1. *Ambiente de trabajo y estilo de dirección:*

— Las mujeres utilizan un estilo más informal que los hombres y rechazan adoptar la imagen de un "ejecutivo femenino".

— Tienden a ver el rol de la dirección desde la dimensión de líder pedagógico más que de gestión.

— Se sienten más solas en el puesto de trabajo porque se convierten en símbolos.

— Valoran mucho más que los hombres la belleza, la libertad, la felicidad, el respeto mutuo, la independencia, la cultura y el afecto.

— Señalan falta de aceptación por sectores de la comunidad por el hecho de ser mujeres.

— Obtienen más satisfacción en tareas de carácter pedagógico; los hombres obtienen más satisfacción con las tareas administrativas.

— Las mujeres son mejores en dimensiones como:

- Persuasión.

- Iniciación de estructuras.
- Tolerancia.
- Consideración.
- Énfasis en la producción.
- Percepción.
- Integración.
- Orientación.

2. *Estilos de toma de decisión*

Las mujeres hablan más a sus subordinados/as, proporcionan más información y son más receptivas a las ideas de las demás personas.

A la hora de tomar decisiones, consultan, crean una atmósfera más participativa y evalúan sus decisiones más frecuentemente que los hombres.

3. *Resolución de conflictos*

Son más efectivas a la hora de resolver problemas entre el profesorado (tienden a considerar el conflicto como algo negativo), y además utilizan técnicas de resolución de conflictos con más frecuencia.

Reflexionar y discutir en grupos

1. ¿Consideras que un estudio similar daría parecidos resultados en los Centros educativos que conoces?
2. ¿En qué medida estos factores pueden favorecer y/o obstaculizar el ejercicio de los roles directivos?
3. ¿Puede beneficiar a la comunidad educativa un liderazgo con las características que, según el estudio citado, son más frecuentes en las mujeres?

   — Sí.
   - ¿Cuáles?: listado.

   — No.
   - Otras sugerencias.

Actividades de desarrollo

1. Proponemos a continuación una ejemplificación de principio de identidad y objetivos de un Proyecto Educativo de Centro a partir de un contexto hipotético, con la finalidad de suscitar el diálogo y la reflexión acerca de alternativas concretas realizables en los Centros.

Discusión en grupos y puesta en común

a) Contexto

Centro de E. G. B. en zona urbana de clase media baja.

La mayoría del Claustro son mujeres; el Equipo Directivo está formado por una directora, un jefe de Estudios y una secretaria.

La Asociación de Madres y Padres es activa y colabora con los equipos docente y directivo.

Se trata de un Claustro inquieto y preocupado por la innovación pedagógica, la integración, y en este caso se propone introducir la Coeducación en el Proyecto de Centro, animado por un grupo de profesoras que integran el Seminario de Coeducación del CEP.

b) Principio de identidad

Un principio de identidad debe ser fruto del consenso de toda la comunidad educativa.

Una toma de postura axiológica consensuada no puede ser sólo la expresión del grupo más innovador, más formado ideológicamente, más avanzado en sus planteamientos teóricos y prácticos.

La tarea de este grupo debe ser iniciar y potenciar un proceso de diálogo e intercambio de información que sensibilice a la comunidad educativa. Desplegando un talante negociador, tolerante, democrático, flexible y respetuoso con las divergencias, debe ser capaz de unificar criterios, favorecer la participación y dinamizar a la comunidad.

En este contexto una fórmula de principio de identidad podría ser:

"Potenciar el desarrollo integral de la personalidad sin limitaciones derivadas del sexo o de cualquier otro componente personal y/o social."

c) Objetivos: Entre otros podrían ser:

Ámbito administrativo

— Evitar el uso sistemático del genérico masculino en los documentos de uso interno y externo.

— Reflejar la variable sexo en todos los datos estadísticos del Centro.

Ámbito institucional

— Equilibrar la presencia de profesoras y profesores en los distintos niveles, áreas, cargos directivos y de gestión para ofrecer al alumnado modelos no estereotipados y favorecer la participación de las mujeres.

— Favorecer la participación de las alumnas en los órganos de gestión del Centro.

— Favorecer el reparto equitativo de los espacios de juego y estudios.

Ámbito pedagógico

— Desarrollar metodologías que potencien una interrelación equilibrada entre niños y niñas y un modelo de participación cooperativa.

— Establecer criterios para la selección y utilización de materiales didácticos que tengan en cuenta la necesidad de eliminar los sesgos sexistas en los curricula.

— Elaborar el P. C. C. desde una perspectiva no discriminatoria.

— Potenciar, mediante la acción tutorial y la orientación vocacional y profesional, que el alumnado conozca y trabaje sus capacidades, ayudándole a definirse vocacionalmente en función de sí mismo/a y no de las expectativas sociales respecto a su sexo.

Ámbito humano y de servicios

— Promover en el Centro un reparto equilibrado de tareas entre ambos sexos donde tanto el alumnado como el profesorado, familias y personal no docente cumplan funciones en razón de sus capacidades y no de su sexo.

— Realizar actividades que cubran las carencias de formación que tengan, por ejemplo talleres de domética elemental para chicos/padres/profesores. Seminarios de Informática para chicas/madres/profesoras, etc.

— Planificar las actividades extraescolares y paracurriculares con criterios no discriminatorios, equilibrando sus contenidos en función de los intereses de ambos sexos.

— Facilitar en el Centro un clima de trabajo cooperativo y solidario que respete las diferencias entre las personas y potencie la libre elección y la toma de decisiones.

2. El Equipo Directivo estudia la posibilidad de incorporar la Coeducación como principio de Identidad del Proyecto Educativo del Centro.

   a) ¿Cómo lo formularías de una manera precisa y contextualizada en tu Centro?

   b) ¿Qué objetivos se derivarían para los diversos ámbitos educativos?

   c) ¿Cómo se concretarían estos objetivos en la estructura y organización del Centro?

   d) ¿Cómo se evaluaría el cumplimiento de estos objetivos?

   Sugerimos utilizar como material de apoyo para esta actividad la Unidad Temática número 2.

Actividades referidas a otras Unidades Temáticas

Unidad 1

1. Utilizando el ejercicio número 8 de las Actividades de Desarrollo "Reflexión sobre el stress de rol", sugerimos realizarlo incluyendo en las respuestas aquellas situaciones personales referidas a la vida privada o doméstica que influyen y/o determinan la actividad profesional.

   En la puesta en común utilizaremos además la variable sexo (contrastar las respuestas dadas por los profesores con las dadas por las profesoras) para hacer un análisis reflexivo desde la perspectiva del género.

Unidad 2

Actividades de aplicación

1. Realizar el ejercicio número 6 prestando atención a la inclusión de una perspectiva no sexista —incluir aportaciones de las mujeres y tener en cuenta las motivaciones y expectativas de las chicas— utilizando la Coeducación como tema transversal.

2. A partir del ejercicio número 9: incluir en el debate soluciones a estos dos problemas más:

   — Menor participación e interés en la formación permanente por parte de las profesoras.

   — Falta de "protagonismo" de las alumnas (menor número de intervenciones en las clases, menor presencia en las candidaturas a delegados/as, menor participación en actividades extraescolares y deportivas, elecciones orientadas hacia actividades estereotipadas).

Unidad 3

Actividades de aplicación

1. Realizado el ejercicio número III.2., reflexionar sobre las siguientes preguntas:

   — Las características citadas ¿tienen el mismo significado y la misma relevancia para el colectivo femenino que para el colectivo masculino?

   — ¿Qué factores influyen o determinan las diferencias?

   — La existencia *real* de estas condiciones ¿podría modificar en la práctica la situación actual de las mujeres enseñantes en el sentido de dinamizar su participación en el Sistema Educativo y motivar el desarrollo de su carrera profesional?

2. Analizar y reflexionar sobre el sexismo manifiesto en el "caso" propuesto en el ejercicio IV.5.

Actividades de profundización

3. A partir de las actividades números 4 y 5, analiza las respuestas dadas a estos dos ejercicios desde una perspectiva de género:
   — ¿En cuáles de ellas crees que ha influido la variable género (tu adscripción al género femenino o al género masculino) y por qué?
   — ¿Cómo y en qué medida el pertenecer al género femenino o masculino determina las respuestas?
   — Contrastar las respuestas dadas a las preguntas de los ejercicios y reflexionar, en grupo, sobre las diferencias que aparezcan según sea la respuesta procedente de una mujer o de un hombre.

Unidad 4

Actividades de aplicación

1. Por técnica de "rotación", discutir acerca de la participación de las alumnas y de las profesoras en los Centros de enseñanza y de las dificultades con que se encuentran. (Se correspondería a la actividad número 1.)
2. Aprovechando la actividad: "Contar una historia", sugerimos iniciar "la historia" con la frase: "En mi Instituto hay una profesora de Educación Física"...`

   También es posible hacer dos grupos. En uno se inicia la historia con la frase anterior y en el otro con: "En el Instituto X hay un profesor de Hogar"... Una vez concluidas las "historias", ponerlas en común y analizarlas centrando el interés en los aspectos relacionados con el estereotipo.
3. Como variante de la actividad "Organizar unas jornadas para recibir a los alumnos de 1.° de B. U. P. o F. P." sugerimos que se realice: organizando unas jornadas en el Centro, de información y sensibilización sobre el "Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres en Educación".

Unidad 5

1. Imagina que el Consejo Escolar de tu Centro quiere detectar cuáles son los principales mecanismos de discriminación sexista que se reproducen en el mismo:
   — ¿Qué instrumentos usarías para ese fin?
   — ¿A quién/es encomendarías ese trabajo y dónde y a quién solicitarías asesoramiento?
   — ¿Qué uso harías de los resultados?

   (Actividad basada en la número 14 de las Actividades de aplicación.)
2. En pequeños grupos, reflexionar sobre las implicaciones, obstáculos y posibles conflictos que puedan surgir en un Centro como consecuencia de la puesta en práctica de un plan de sensibilización para eliminar estereotipos sexistas e introducir los principios coeducativos en el Proyecto Educativo de Centro. Estudiar posibles fórmulas de resolución de dichos conflictos y contrastar las sugerencias de los diferentes grupos.

   (Actividad basada en la número 3 de las Actividades de Desarrollo.)

Anexo

A modo de guía metodológica: Sugerencias para la utilización del módulo

Objetivos

— Fomentar la reflexión personal y el intercambio de experiencias y vivencias.

— Estimular la inclusión de objetivos y prácticas coeducativas en los proyectos y actividades que sean competencia del Equipo Directivo.

Procedimientos

— Diseñar el tratamiento del módulo en función de las características del colectivo: nivel de interés, de sensibilización, conocimientos, etc.

— Contextualizar:

- Explicitar el apoyo institucional: Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (M. E. C.). Programa de Igualdad entre los Sexos: Coeducación (SGFP):
- Justificar la necesidad de un módulo complementario.

— Explicitar el sistema de valores:

- Objetivos de la Coeducación.
- Pedagogía de la Igualdad.
- Combatir la discriminación en razón del sexo (alumnas y profesoras) en la organización escolar.
- Erradicar los estereotipos en función del GENERO que limitan el desarrollo integral de las personas.
- Educación para la PAZ: coeducar es educar para la paz.

* * *

— Plantear como punto de partida datos estadísticos y casos prácticos para ser analizados en grupos de trabajo.

— Subrayar la necesidad del aporte teórico (Desarrollo de Contenidos) para que el análisis de la realidad sea planteado en profundidad y no se reduzca a un simple intercambio de opiniones estereotipadas.

— Desarrollar las actividades en pequeños grupos (¿segregados?) para dar lugar posteriormente a una puesta en común colectiva.

— Introducir técnicas y actividades de otras unidades aportando la perspectiva coeducativa.

Temporalización

Cuatro sesiones de una hora y media

Primera sesión: Presentación del módulo.
Exposición de datos estadísticos.
Planteamiento de casos prácticos y elementos de reflexión para TRABAJO EN GRUPOS.
Puesta en común.

Segunda sesión: Desarrollo de Contenidos: exposición teórica (1 a 8) y coloquio.

Tercera sesión: Desarrollo de las actividades en grupos de trabajo.
Puesta en común.

Cuarta sesión: Planteamiento de posibles trabajos prácticos (apoyado en los puntos 9 y 10) por los grupos (equipos).
Debate.

En todo caso, reservar siempre un tiempo para el intercambio en pequeños grupos de trabajo que puedan plantear las situaciones concretas de los Centros y buscar posibles alternativas.

La igualdad entre los sexos en la L. O. G. S. E.

En el marco de la Ley ha quedado explicitada la necesidad de que el Sistema Educativo trate de manera idéntica a ambos sexos en todas sus actividades, y este planteamiento general se recoge en varios puntos y varios artículos.

Existe en el preámbulo, que, como en toda ley educativa, manifiesta las intenciones del legislador respecto a la materia, una serie de referencias explícitas a la superación de todas las discriminaciones que puedan darse en el seno de la actividad educativa. Así, por ejemplo, se dice que: "... el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad...". Se señala más adelante que "... la educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, o se arrastren tradicionalmente...". Por último, se recoge que, entre los fines del sistema educativo, "... la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje".

Posteriormente, son varios los artículos en los que se trata este tema de forma explícita. Por ejemplo, en el *artículo segundo*, cuando se señalan los principios generales que deben informar la acción educativa, se recoge específicamente en su *apartado c)*: **"La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas".**

También se recogen objetivos en relación con este tema en los distintos niveles educativos, fundamentalmente en la Primaria y en la Secundaria Obligatoria:

— En el *artículo 13*, que establece los objetivos de la Educación Primaria, incluye en su apartado *d*) uno referido concretamente a este tema, cuando formula el objetivo, en términos de capacidades que los niños deben alcanzar al final de la Educación Primaria: **Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan**.

— En la Educación Secundaria hace una referencia explícita en el *artículo 19, objetivo d)*: **Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas**.

En el Tíituto IV de la Ley, dedicado a la calidad de la enseñanza, se hacen dos referencias:

1. *Artículo 57.3*: Cuando se habla de los libros de texto, de los materiales pedagógicos, etc., se subraya: **"En la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos."**
2. *Artículo 60.2*: Cuando se habla de la orientación, se formula explícitamente que **"las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones..."**.

Ministerio de Educación y Ciencia

Subdirección General
de Formación del Profesorado