



Curso de formación
para equipos directivos

Serie
Cuadernos

Presentación de la Serie





Curso de Formación para Equipos Directivos
Presentación de la serie
Autor: Joaquín Gairín Sallán



La serie Cuadernos, que complementa los materiales de apoyo para los *Cursos de Formación para Equipos Directivos*, ha sido coordinada por:

- Joaquín Gairín Sallán, de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rafael Munilla Lasanta, de la Subdirección General de Formación del Profesorado.
- Ana Pérez Figueras, de la Subdirección General de Formación del Profesorado.



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

Subdirección General de Formación del Profesorado

N. I. P. O.: 176-95-308-9

I. S. B. N.: 84-369-2449-5

Depósito legal: M-32832-1993

Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS

Índice

	<u>Páginas</u>
1. Presentación	5
La formación de directivos en el contexto actual	5
Modelo de curso al que sirven de apoyo estos cuadernos	7
Los objetivos de los cuadernos	9
2. La Serie Cuadernos	11
Características generales de los cuadernos	11
Los temas y sus relaciones	12
Orientaciones para el uso de los cuadernos	14
— La función de los materiales.....	14
— Algunas posibles utilizaciones.....	17
3. Presentación de los cuadernos	19
Panorámica del sistema educativo español	19
Cómo analizar la situación y los problemas en la organización de un Centro.....	20
Programa de actuación del Equipo Directivo	23
Experiencias de elaboración de Proyectos Curriculares.....	26
Cómo motivar al profesorado	26
Cómo atender a nuevos miembros de la Comunidad Educativa.....	28
La toma de decisiones. Organización y dirección de reuniones	29
La resolución de conflictos	34
Estrategias para la evaluación interna de los Centros educativos	35
La autoevaluación del Equipo Directivo	37

8. Bibliografía de apoyo	41
— Visión general sobre las organizaciones.....	41
— Los planteamientos institucionales.....	42
— Las estructuras de organización y funcionamiento	42
— El sistema de relaciones	42
— La evaluación institucional	43



Presentación

La formación de directivos en el contexto actual

La realización de los fines que la sociedad asigna a los Centros educativos exige estructurar procesos de intervención coordinados que tengan en cuenta la complejidad de las tareas a realizar. Gestionar los recursos personales, materiales y funcionales, desarrollar el currículo, administrar las relaciones externas o impulsar procesos de cambio son actuaciones que, aunque interdependientes, tienen el suficiente grado de complejidad como para exigir una cierta especialización.

Saber diagnosticar problemas, motivar al personal, planificar y desarrollar proyectos de innovación, solucionar conflictos y participar y dirigir eficazmente una reunión son actuaciones típicas de los directivos¹, que dotan a su trabajo de un contenido específico y diferenciado de lo que puedan hacer otros miembros de la organización como pueden ser el profesorado, el personal de administración o los conserjes.

Admitir que determinadas personas tienen que ejercer tareas directivas no ha de suponer pensar en que se estructura la realidad de una manera vertical

¹ Entendemos por éstos a todas las personas que utilizan la capacidad que tienen, sea por la posición que ocupan en la organización o por su carisma o capacidad de diálogo, para lograr que el trabajo de otros se realice de una manera determinada. Centrados en la organización manifiesta, comprendería a directores/as y personas que desarrollan tareas en la vicedirección, jefatura de estudios, jefatura de seminario o departamento, coordinación de ciclo o de cualquier otro grupo formalmente constituido.

o bajo un enfoque mecánico. Resulta perfectamente compatible con procesos democráticos y con estructuras de gestión colectiva o en equipo, para las cuales las instituciones educativas son especialmente dúctiles.

Formar para la función resulta, por otra parte, algo insoslayable, cuando se piensa en mensajes tan significativos como:

- La creciente complejidad de las demandas sociales, que exigen habilidades muy específicas y una atención especial a la calidad de las decisiones directivas.
- La democratización de los Centros educativos, que obliga a estructurar procesos participativos e impulsa determinados estilos de dirección.
- La naturaleza específica de los Centros educativos como organizaciones (ambigüedad de metas, poco desarrollo de tecnologías, débil articulación, obligatoriedad para los usuarios, celularismo entre los técnicos...), que hacen complejo el proceso de su organización y funcionamiento.
- El desarrollo de respuestas adaptadas a una realidad dinámica y cambiante, que impone la presencia de líderes capaces de generar cambios e innovación y de intervenir en situaciones de incertidumbre.
- La naturaleza específica del trabajo de nuestros directivos, que incluye el conflicto, la ambigüedad, la sobrecarga y la falta de preparación sobre los roles diversos que tienen que ejercer.

La formación sería en este contexto una dimensión más de la profesionalidad, que debería permitir la autoformación permanente y la capacidad para operar en marcos cooperativos.

Pero más allá del debate que podamos establecer, hay que señalar que la formación de directivos es también un compromiso del sistema educativo y particularmente importante en un momento de reforma educativa.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) hace específicamente referencia a la formación de directivos cuando señala en su artículo 58:

“Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los Centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los Equipos Directivos de dichos Centros.”

Por otra parte, la necesidad de implicar a los directivos en procesos de innovación es el resultado natural de su papel central en el proceso organizativo,

admitido tanto por enfoques tecnocráticos como culturales o socio-críticos. Como ya señalara Fullan² en su momento:

“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 y otros, 1983), pero no sería difícil registrar un conjunto de 100 investigaciones que muestran cómo 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 en la facilitación efectiva del cambio.”

El papel del Director abarca tres aspectos diversos íntimamente relacionados entre sí, como son su consideración de soporte técnico, de medio para alcanzar infraestructura o de elemento de promoción de la moral de los grupos. Ésta se logrará mediante la provisión para las personas de satisfacción en el trabajo, procurando su seguridad, mejorando su sentido de pertenencia al grupo, proporcionando 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.

Modelo de curso al que sirven de apoyo estos cuadernos

La realización práctica de la formación exige procesos de concreción que abarcan tanto aspectos estructurales (modalidad de curso, estructura, duración...) como operativos (programa, formadores, horario...), preservando en todo caso la máxima coherencia entre la formación ofrecida y el contexto de actuación.

La formación a desarrollar, **¿qué condiciones habrá de reunir?** Parece coherente con lo dicho que esa formación debería como mínimo tener como referente a:

- El modelo de *organización* en que debe actuar el directivo. Orientados hacia Centros educativos más autónomos, la formación debería primar modelos de actuación centrados en la dinamización, la potenciación y la búsqueda de consenso entre los miembros de la Comunidad Educativa, frente a otros de carácter “más burocrático” y centrados casi exclusivamente en las necesidades del sistema educativo.

² FULLAN, M. (1986): “*The Management of Change*”. En HOYLE, E., y MACMAHON, A. (ed.): *The Management of School*. Kogan Page, Londres.

- *El modelo de dirección existente.* En nuestro caso, concebida como Equipos Directivos que de manera coordinada y colaborativa intentan desarrollar un programa de actuación asumido por el Consejo Escolar y coherente con los planteamientos institucionales.
- *Los problemas a los que habitualmente deben enfrentarse los directivos.* Más allá de prepararles para el desarrollo de las funciones organizativas clásicas (planificar, distribuir tareas, actuar, coordinar, controlar e innovar), habrá que prepararles para responder a los requerimientos que acompañan a su actividad. Ésta se caracteriza habitualmente por asumir gran cantidad de trabajo, de naturaleza muy diversa y que debe desarrollarse a un ritmo muy fuerte. Además, las actuaciones deben ejecutarse de una manera muy fragmentada, en períodos cortos de tiempo, mediante acciones muy directas y utilizando medios fundamentalmente verbales.
- *Las necesidades y aptitudes de los destinatarios.* De hecho, será difícil que un proceso formativo sea eficaz si no combina los intereses y posibilidades de los que intervienen con los requerimientos y prácticas de la organización.
- *Las posibilidades y limitaciones del sistema educativo,* particularmente en lo que hace referencia a recursos económicos, existencia de formadores capacitados y aplicabilidad de los diferentes modelos de formación.

Considerados estos referentes, los Cursos para Equipos Directivos se configuran de acuerdo con la siguiente filosofía básica:

- a) *Adecuados al contexto de actuación,* definido por los parámetros ya mencionados.
- b) *Incorporan elementos de formación inicial,* particularmente a nivel de contenidos y ante la ausencia de formación en temas organizativos que tienen nuestros profesores.
- c) *Se insertan en una modalidad de formación permanente,* por lo que se integran en los planes de formación permanente del profesorado e incorporan determinados principios metodológicos, como puedan ser el partir de las necesidades de los usuarios, el utilizar las experiencias previas o el considerar en el proceso de formación la utilización de grupos de discusión.
- d) *Tienen una orientación formativa,* al primar el análisis y debate de las organizaciones sobre el mero conocimiento legislativo o de los requerimientos administrativos que se hacen a los Centros docentes.
- e) *Son holísticos,* en la medida en que consideran los diferentes componentes de las organizaciones y sus interrelaciones.
- f) *Combinan la teoría y la práctica,* al exigir el uso de metodologías recurrentes y la realización de un trabajo práctico que sintetice e integre desde la intervención en situaciones reales los aprendizajes realizados.

- g) *Potencian otras modalidades de formación.* De hecho, se considera un primer nivel de la formación que ha de continuar con la creación de grupos de trabajo y de sistemas de comunicación profesional entre los responsables de los diferentes Centros escolares.

La estructuración del curso en Unidades Temáticas y Unidades Complementarias, la existencia de materiales de apoyo, el trabajo monográfico o la autonomía de los Directores para ordenar el curso son algunas concreciones de esa filosofía. Pero, además, el curso resulta un pretexto para motivar a los directivos en sus funciones, potenciar la asunción de su rol y posibilitar un cambio de actitudes respecto a la Dirección.

Los objetivos de los cuadernos

Las evaluaciones del Plan de Generalización de los Cursos para Equipos Directivos realizadas a partir del curso 1990-91 han evidenciado la necesidad de adaptar los materiales a las nuevas disposiciones de la L.O.G.S.E., pero también han reiterado la necesidad de potenciar el carácter aplicativo de los mismos. Asimismo, la filosofía de los cursos y las prácticas que en ellos se han generado apoyan claramente la decisión de presentar propuestas específicas de trabajo con los directivos.

En este contexto, paralelamente a la actualización de las Unidades Temáticas y Complementarias, se han desarrollado temas concretos relacionados con las anteriores en forma de cuaderno y dirigidos a apoyar un mayor sentido aplicativo. Más específicamente, se persiguen los siguientes objetivos:

- Complementar desde una dimensión más aplicativa los materiales de apoyo.
- Focalizar la atención sobre problemáticas centrales del trabajo de los directivos.
- Orientar e impulsar el debate sobre la actuación de los Equipos Directivos.
- Fomentar el intercambio de experiencias entre los participantes en los cursos.

Como se hace evidente, estos objetivos son en gran parte compartidos por el curso en el que se encuadran los cuadernos y aspiran a facilitar el cumplimiento del objetivo general: "*Sentar las bases para el conocimiento y análisis del Centro escolar desde la dimensión directiva*".

2

La Serie Cuadernos

Características generales de los cuadernos

La Serie Cuadernos que se inicia, pese a incidir en temáticas diferentes, mantiene internamente una misma estructura por lo que respecta a la organización de la información. Más allá de los aspectos formales, relacionados con formato, distribución o títulos, el contenido se orienta bajo las siguientes características:

- a) *Carácter práctico*, en la medida en que intentan aproximarnos a las actuaciones y problemas que los Equipos Directivos tienen en su tra-



Gráfico 1: Características básicas de los cuadernos

bajo cotidiano. Desde este punto de vista desarrollan aspectos relacionados con sus funciones (¿qué tienen que hacer?), tareas (¿qué hacen?) y rol (¿qué representan?).

- b) *Carácter formativo y monográfico*, al tratar con profundidad temas diversos, proporcionando información y potenciando procesos de reflexión y ejercitación a partir de las propuestas de trabajo que se presentan.
- c) *Carácter complementario*, por desarrollar aspectos ya presentados en las diferentes Unidades Temáticas del curso. De hecho amplían desde una vertiente práctica alguna de las propuestas que en esos materiales se mencionan.
- d) *Carácter inacabado*, tanto en lo que afecta al contenido concreto de cada cuaderno como a la serie. La posibilidad de completar las diferentes propuestas e incluso de que en el futuro haya nuevos cuadernos, consecuencia de iniciativas de los directores en formación o de los responsables de organizarla, es una expresión del carácter abierto con que se caracterizan los materiales.

Pero, además, se podría calificar al conjunto de cuadernos como una propuesta de trabajo:

- *Completa*, por abordar los diferentes aspectos de la realidad organizativa: planteamientos institucionales, estructuras y sistema relacional.
- *Coherente* con los objetivos de los cursos, con su enfoque formativo y con las necesidades que intentan satisfacer.
- *Diversificada*, si consideramos tanto las perspectivas de los autores como las temáticas abordadas.

Los temas y sus relaciones

Las temáticas abordadas por los diferentes cuadernos son consecuencia directa de las Unidades Temáticas y se relacionan directamente con ellas. No obstante, dado el carácter holístico de la organización y la interrelación que guardan sus distintos componentes, las propuestas admiten subsidiariamente relaciones con otras temáticas. El cuadro número 1 nos permite conocer más específicamente lo planteado.

CUADERNO	TRATA SOBRE...	SE RELACIONA CON LA UNIDAD TEMÁTICA/UNIDAD COMPLEMENTARIA	SE RELACIONA CON EL CUADERNO
Panorámica del sistema educativo español.	Información relevante sobre los ámbitos y servicios de la Administración que tienen relación con los Centros educativos.	I Centro escolar y acción directiva. III Estructura y organización del trabajo en los Centros docentes. V C: Legislación y gestión.	
Cómo analizar la situación y los problemas en la organización de un Centro.	Presenta algunos procedimientos de diagnóstico institucional.	I Centro escolar y acción directiva. II Planteamientos institucionales en los Centros educativos. V La evaluación del Centro educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la autoevaluación de los Centros educativos.
Programa de actuación del Equipo Directivo.	La secuencia de actuaciones que deben considerar para realizar un programa.	I Centro escolar y acción directiva. II Planteamientos institucionales en los Centros educativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo analizar la situación y los problemas en la organización de un Centro. • La autoevaluación del Equipo Directivo.
Experiencias de elaboración de Proyectos Curriculares.	Las experiencias de Centros docentes y de una zona rural en la elaboración del P. C.	II Planteamientos institucionales en los Centros educativos. V La evaluación del Centro educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo analizar la situación y los problemas en la organización de un Centro.
Cómo motivar al profesorado.	Pautas relativas a los procesos que regulan la motivación de las personas en el trabajo.	IV El sistema de relaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de actuación del Equipo Directivo.
Cómo atender a los nuevos miembros de la Comunidad Educativa.	Actuaciones a realizar para integrar a profesores, padres y alumnos noveles.	IV El sistema de relaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de actuación del Equipo Directivo.
La toma de decisiones. Organización y dirección de reuniones.	Procedimientos relacionados con el trabajo productivo en un grupo.	III Estructura y organización del trabajo en los Centros docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • La resolución de conflictos.
La resolución de conflictos.	El análisis de los conflictos y los procedimientos que favorecen su aprovechamiento productivo.	IV El sistema de relaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo analizar la situación y los problemas en la organización de un Centro. • La toma de decisiones. Organización y dirección de reuniones
Estrategias para la evaluación interna de los Centros Educativos.	Procedimientos para organizar y desarrollar la autoevaluación institucional.	I Centro escolar y acción directiva. V La evaluación del Centro educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo analizar la situación y los problemas en la organización de un Centro.
La autoevaluación del Equipo Directivo.	Estrategias y guías de análisis para la evaluación interna de este equipo de trabajo.	I Centro escolar y acción directiva. V La evaluación del Centro educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de actuación del Equipo Directivo.

Cuadro 1: Relaciones entre los materiales.

Orientaciones para el uso de los cuadernos

Las consideraciones que se pueden hacer para el uso de los materiales surgen básicamente de la reflexión sobre su función y sobre los destinatarios. De manera simplificada, nos referiremos a ambos.

La función de los materiales

La mayoría de las acciones formativas que podemos realizar ofrecen experiencias fuera de contexto, fuera de la realidad que se pretende aprender. Incluso cuando se plantean procesos formativos centrados en la experiencia directa, lo habitual es utilizar algún medio de enseñanza que permita estructurar, aproximar y facilitar el acceso cognitivo del alumno a esa realidad.

Surgen así los recursos, y entre ellos los materiales, como mediadores entre la persona y la realidad a aprender. Obviamente no son la realidad misma, sino que la traducen y la representan. Asimismo, su relación con el proceso formativo es evidente, y por ello su consideración no puede aislarse de la interacción que mantienen con otros elementos curriculares, como son el profesor, el método o el contenido de la formación.

A menudo, un deficiente conocimiento técnico sobre los materiales o sus formas de uso lleva a relegarlos por otros más conocidos, pero menos indicados a la *estrategia metodológica planteada*. Otras veces, se introducen materiales innovadores esperando que por sí mismos consigan la mejora de la calidad educativa, sin evaluar convenientemente su adecuación.

Los materiales, consecuentemente, no son "autónomos", sino que quedan supeditados, por un lado, a los requerimientos concretos del proyecto formativo y, por otro, a las reglas institucionales y del grupo clase que determinan las prácticas pedagógicas en los Centros.

Usar los materiales como respuesta o como resultado de un aprendizaje y no como instrumentos de indagación convierte al profesor en algo pasivo que, como máximo, cambia de material si el que utiliza no funciona, más que en un protagonista que utiliza los materiales como otro recurso que le permite tanto el desarrollo de la enseñanza como su propia profesionalización.

Pero, más allá del debate sobre el valor ideológico de los materiales, es posible analizarlos en sí mismos.

La función de los materiales varía de acuerdo con su potencialidad y con el papel que se les otorga en las estrategias didácticas, reflejando, en todo caso, *el planteamiento que sobre enseñanza-aprendizaje se sostiene*. Bajo un

enfoque tecnológico, los medios adquieren el sentido de instrumentos válidos para presentar informaciones, tareas prescritas y que llevan a un aprendizaje memorístico o a la adquisición de rutinas cognitivas. Un planteamiento de carácter interpretativo los considera como herramientas de representación que utilizan los alumnos para comprobar hipótesis, simular procesos, ejecutar planes, etc., con el fin de resolver problemas. Por último, un enfoque crítico los consideraría, además de portadores de valores, como elementos de análisis, reflexión, crítica y transformación de prácticas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo así tanto la innovación curricular como una mayor profesionalización de los docentes.

Desde una perspectiva más concreta, las funciones que cumplen los materiales como medios quedan recogidas por Abengoechea y Romero³ (1991) en el cuadro 2. A ellas cabría añadir la función básica, referida a que son apoyatura para la presentación del contenido a transmitir, y su función formativa, en la medida en que se vinculan al mundo de los valores formativos que el propio medio ayuda a transmitir.

FUNCIÓN	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Motivadora	Es el primer efecto que provoca su uso. Su signo en la formación de adultos puede ser positivo o negativo. Normalmente permiten ofrecer un aprendizaje "más real" y de forma más atractiva. No obstante, a veces puede provocar el aumento de ansiedad frente al aprendizaje.	Por ejemplo, el uso de una cartilla escolar para el proceso de alfabetización en personal adulto puede provocar una barrera de aprendizaje por considerarse denigrante. El despliegue multimedia en adultos con escolarización deficiente y escasos hábitos de trabajo intelectual puede resultar como factor obstaculizante al inicio del proceso.
Innovadora	Cada nuevo medio que se utiliza plantea un nuevo tipo de interacción entre el sujeto y el aprendizaje, lo que provoca que el modelo de comunicación varíe. Toda introducción de un nuevo medio en la estrategia genera cambios importantes en el desarrollo de la misma, que han de ser planificados.	Si se introduce el vídeo en una clase de sensibilización hacia la calidad, las posibilidades de retroalimentación con respecto al emisor varían, por lo que el rol del profesor ha de acentuarse más en las habilidades de regulación de la comunicación que en ser la fuente de emisión.

³ ABENGOECHEA, S., y ROMERO, E. (1991): *Selección y empleo de medios*. Máster de Formación de Formadores de la dimensión ocupacional. RENFE-UAB, Barcelona.

	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Estructuradora	Los medios representan y traducen la realidad. Durante su diseño y realización se codifican, organizan y ordenan los datos de la realidad y del conocimiento de un modo peculiar. Esta estructuración depende tanto de los criterios de diseño como de las propias capacidades técnicas del medio.	Por ejemplo, un libro de consulta organiza y representa la realidad en función de la intención del autor y con un mayor grado de abstracción que un vídeo documental. Las transparencias nos muestran la realidad o el conocimiento a modo de instantáneas visuales que condensan la idea expresada por el ponente.
Orientadora y reguladora del aprendizaje	Nos referimos a su capacidad para facilitar y organizar las acciones instructivas. El medio permite actuar como guías metodológicas organizadoras de las experiencias de aprendizaje; es decir, permite orientar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Por ejemplo, el libro del alumno no sólo ofrece contenidos (escritos y/o visuales), sino que incluye recomendaciones, plantea ejercicios, orienta las respuestas, plantea preguntas, etc.
Condicionadora del aprendizaje	Respecto a esta función no existe un común acuerdo; sin embargo, investigaciones como la de Mayer y Greeno (1972) parecen corroborar que los medios ejercen un impacto diferencial sobre el aprendizaje; es decir, que el tipo medio utilizado puede condicionar el tipo de procesamiento de información que el sujeto va a realizar.	Este hecho puede ser importante cuando pretendemos emplear ciertos medios tecnológicos con sujetos habituados a un aprendizaje afianzado en hábitos de estudio soportados por medios tradicionales. Por ejemplo, el uso del ordenador como único medio de enseñanza en sujetos que presentan hábitos de estudio centrados en el dominio lecto-escrito sobre soporte impreso.

Cuadro 2: Funciones básicas de los materiales didácticos.

La función motivadora nos lleva a considerar los factores que inciden en el mantenimiento de la atención, sean de carácter externo (color, forma, tamaño, etc., ligados a la percepción), interno (aspectos sensoriales ligados a capacidades físicas, sensoriales y cognitivas o relacionados con la experiencia anterior) o fruto de la interrelación.

La función estructuradora supone considerar tanto la forma como se organiza la información y la función que deben cumplir los organizadores como los mecanismos que se establecen para neutralizar la pérdida de información y aumentar la comprensividad de los mensajes.

La función orientadora y reguladora atiende a considerar la capacidad del propio material para actuar como guía didáctica, mientras que la función inno-

vadora vendrá determinada por la coherencia del material con las estrategias didácticas y por su capacidad de adaptación a los demás elementos que intervinen en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Por último, la función condicionadora nos plantea sus virtualidades para atender diferentes situaciones diferenciales. Al respecto no existen asunciones claras, si bien parece nítida la separación que se hace cuando se considera la actitud pasiva o activa del emisor respecto al medio.

Algunas posibles utilizaciones

Sin dejar de considerar el valor implícito y a veces inconsciente que contienen muchas actuaciones didácticas, se pueden señalar diversos procedimientos que pueden orientar en la búsqueda del máximo aprovechamiento de los cuadernos. Algunas posibilidades de uso que tienen en cuenta a los destinatarios son:

a) *Dirección de los recursos*

- Introducir en el diseño del curso el desarrollo de temas monográficos apoyados en los cuadernos.
- Impulsar entre los asistentes la realización de propuestas prácticas similares o diferentes a las de los cuadernos.
- Utilizar algunos cuadernos como ejemplo de trabajos prácticos elaborados.
- Contribuir a enriquecer la biblioteca del curso.
- Orientar metodológicamente el trabajo de los ponentes.

b) *Ponentes*: Obviando el detallar las formas concretas de aprovechar al máximo los materiales impresos (lecturas colectivas, análisis de contenido, textos mudos...), las posibilidades que se ofrecen hacen referencia a:

- Liberar de contenido teórico algunas partes del programa.
- Completar la información de las Unidades Temáticas.
- Seleccionar actividades que apoyen el desarrollo de las sesiones de formación.
- Orientar el debate sobre algunos temas de interés.
- Extraer informaciones, cuadros o esquemas de presentación para las clases.
- Utilizar elementos de los cuadernos como ejemplos recurrentes relacionados con las tareas típicas de los directivos.

c) *Asistentes*

- Informar complementariamente a las Unidades Temáticas.
- Orientar en relación con el trabajo de los Equipos Directivos.
- Ejemplificar procedimientos y estrategias de actuación.
- Motivar para el trabajo colaborativo y la presentación de experiencias propias.
- Ejemplificar propuestas de trabajo derivadas de las Unidades Temáticas.

d) *Otros usos*

- Reforzar ideas propias y mejorar la seguridad sobre las propias realizaciones.
- Impulsar la mejora organizativa de los Centros.
- Apoyar procesos de formación en Centros.
- Servir de material recurrente para Seminarios y Grupos de Trabajo.

3

Presentación de los cuadernos

Panorámica del sistema educativo español

Parecía oportuno incluir dentro del conjunto de los materiales que integran el "Curso de Formación para Equipos Directivos" un documento que les aportara una visión global de nuestro sistema educativo, aun siendo conscientes de que el ejercicio de su tarea y sus preocupaciones profesionales les hacen estar en contacto permanente con las disposiciones que regulan este sistema y con publicaciones de intencionalidad parecida a la de la que ahora se presenta. Aconsejan esta decisión tanto la naturaleza de los cargos directivos como la concepción de los propios cursos, reflejada en el establecimiento de sus objetivos y en la concreción de sus contenidos. También el conjunto de los materiales se considera que queda completado con este cuaderno, que enmarca la acción directiva dentro del sistema general por el que se rige la educación en España.

El cuaderno recoge, en primer lugar, los preceptos relativos a la educación establecidos en la Constitución española y hace un recorrido por los aspectos esenciales de las leyes fundamentales vigentes en materia educativa, en las que se desarrolla el precepto constitucional de la autonomía universitaria, se fijan los fines de la educación, se recogen los derechos de los integrantes de la comunidad escolar y se establece la nueva ordenación del sistema educativo.

En un capítulo posterior se analiza con más detalle esta ordenación haciendo una descripción general de cada una de las etapas en las que se estructuran las enseñanzas de régimen general, así como de las de régimen espe-

cial, de la educación de personas adultas y de la compensación de las desigualdades en educación.

El tercer capítulo se centra en analizar aspectos relacionados con la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente, y con sus condiciones laborales y sociales, con referencia expresa a las de los directivos de los Centros docentes.

A continuación se expone cuál es en la actualidad la estructuración de la Administración educativa, inmersa en un proceso descentralizador que se deriva de la concepción del Estado establecida en la Constitución española. Se aborda también la financiación de la enseñanza y los órganos de gestión y participación en materia educativa, tanto los de ámbito estatal como los de ámbito autonómico y local y los que actúan en los propios Centros docentes.

El cuaderno se completa con una legislación básica (otra más exhaustiva puede encontrarse en la Unidad Complementaria 1, "Legislación y gestión") y con una relación de bibliografía complementaria.

Es preciso señalar, finalmente, que el hecho de que la educación en España viva un proceso de reforma significativo, con la lógica aparición de normas que desarrollan las leyes que regulan el sistema educativo, hace que algunos aspectos del contenido de este cuaderno corran el riesgo de perder actualidad en un período de tiempo no muy dilatado. Hay que considerarlo, por tanto, como una aproximación que, además de panorámica (y siguiendo con el símil visual sugerido por el título), tiene también el carácter de una instantánea tomada a comienzos del año académico 1993-1994.

Cómo analizar la situación y los problemas en la organización de un Centro

El contexto escolar se ha caracterizado muchas veces como un entorno peculiar donde existe gran ambigüedad de metas, hay obligación de asistir por parte de los usuarios, los técnicos intervienen muy individualmente, se carece de identidad colectiva y se aplica una tecnología poco desarrollada. Sobre él tiene que actuar un Equipo Directivo que a la provisionalidad, falta de formación y baja consideración social añade la dificultad de realizar un trabajo excesivo, variado, fragmentado y que exige acciones directas e inmediatas.

Tomar decisiones en unas circunstancias como las señaladas no es fácil, pero tampoco es soslayable cuando los responsables institucionales son conscientes de su rol. Mas el problema no sólo está en el entorno: radica también en la propia naturaleza de las decisiones.

Las decisiones se toman en relación con valoraciones sobre los acontecimientos futuros, pero no siempre tenemos la garantía de que nuestra previsión sea la más acertada.

Por otro lado, aunque una decisión acierte en las previsiones sobre las que se basó, es imaginable que el entorno donde se aplica vaya evolucionando/reaccionando ante la decisión tomada, obligando a tomar decisiones adaptativas que permitan presentar siempre la opción más óptima.

Además de tener en cuenta el entorno y su evolución habrá que considerar, asimismo, que cualquier decisión que se tome puede condicionar decisiones futuras.

El desconocimiento del estado y evolución del entorno, su reacción ante nuestras decisiones y la forma como éstas condicionan las decisiones futuras hacen aún más complejo el proceso de selección de alternativas válidas. Por ello, resulta importante conocer y dominar técnicas y procedimientos que puedan ayudar a manejarse en un entorno de alto nivel de incertidumbre.

Este cuaderno se sitúa en esta última perspectiva, tratando un aspecto fundamental del quehacer de los Equipos Directivos. Si éstos deben tomar decisiones de acuerdo con las demandas del entorno, éstas se sustentarán en situaciones y problemas que continuamente se manifiestan en la organización.

Saber analizar situaciones y problemas, junto con la toma de decisiones, es una de las tareas más características del directivo. Es la materia prima fundamental en el ejercicio de las funciones de planificación, organización, dirección de recursos humanos y evaluación, y la tarea genérica que más tiempo le demanda.

No obstante, pese a esa evidencia, resulta destacable el hecho de que el análisis de situaciones y problemas se realiza, en general, muy deficientemente y que es mínimo o nulo el entrenamiento que reciben los directivos en este tema. A ello contribuye, sin duda:

- a) la falta de una metodología para la investigación sistemática de las causas de los problemas;
- b) el conocimiento de un conjunto de conceptos que permita diferenciar con precisión entre "problemas", "causas" y "decisiones", y
- c) el no disponer de una metodología general para abordar el análisis de situaciones complejas en forma ordenada y sistemática.

Las aportaciones realizadas por Manuel Álvarez intentan paliar parte de esta problemática. Los recursos técnicos presentados de una manera clara y acompañados de ejemplos pueden ser, convenientemente utilizados, útiles tanto para analizar la vida del Centro educativo como para situarlo ante un proceso de innovación. Tan sólo nos permitiremos realizar algunas observaciones:

- a) Las técnicas mencionadas no son las únicas posibles. Las Unidades Temáticas I, II y V presentan también otras relacionadas con el análisis de las organizaciones, al igual que lo hacen los cuadernos de la colec-

ción dedicados a la elaboración del Programa de Dirección, la resolución de conflictos y la evaluación interna de los Centros. Por otra parte, la bibliografía mencionada puede resultar una nueva fuente de información.

- b) No puede afirmarse *a priori* que una técnica sea mejor que otra, ya que cada una presenta ventajas e inconvenientes. De hecho, son combinables en la práctica, y su uso dependerá del grado de desarrollo que haya alcanzado la organización, de su cultura y del nivel de experiencia que posea el grupo o la persona que la aplica.
- c) Tan importante como la selección de la técnica adecuada es la determinación de cuándo y cómo se ha de aplicar. Las presentadas adquieren pleno sentido en contextos colaborativos donde el proceso de reflexión colectiva se aplica habitualmente.
- d) Los defectos en el análisis de los problemas son potencialmente graves para el Centro educativo porque pueden inducir a decisiones erróneas, pero también por la reafirmación que pueden hacer de metodologías erróneas que tienen efectos secundarios aún insuficientemente conocidos. Basar la vida de los Centros en procesos de ensayo-error, además de una pérdida de tiempo, es desconocer o despreciar en la práctica el conjunto de instrumentos contrastados, no por ello exentos de la necesaria contextualización, que la literatura organizativa da como válidos.
- e) Realizar análisis de situaciones y problemas no sólo es el resultado de aplicar un procedimiento de trabajo, sino que también incluye la precaución por evitar parte de las problemáticas que afectan al propio procedimiento. Sirvan al respecto como reflexión algunas de las indicaciones que se dan cuando se aborda la temática didácticamente:
 - 1. Formular y delimitar el problema antes de tratar de resolverlo.
 - 2. Evitar centrarse en un solo aspecto del problema.
 - 3. Ir más allá de lo obvio.
 - 4. Superar la dependencia de las guías y explorar otras posibilidades.
 - 5. Utilizar la duda como método y aplicarla a la confiabilidad y representatividad de los datos.
 - 6. Hacer explícitas las suposiciones de cualquier conjunto de premisas.
 - 7. Distinguir claramente entre datos e inferencias.
 - 8. Aceptar con prudencia las conclusiones que concuerdan mejor con las propias opiniones.

Por último, tan sólo cabe plantear uno de los interrogantes que subyace al estudio del tema: *¿es posible un cierto entrenamiento en la resolución de pro-*

blemas? Aprender los pasos de una técnica o dominar un proceso racional de analizar la realidad parece alcanzable, pero, ¿es posible transmitir la capacidad de responder a las situaciones específicas donde se aplican? Creemos que valdría aquí el dicho: "La mejor enseñanza es la experiencia vivida."

Programa de actuación del Equipo Directivo

Si acotar la realidad resulta habitualmente complejo, más lo son los intentos de reducirla a un escrito de pocas páginas. Las opciones que se quedan en el camino pueden ser tan sustanciosas como las adoptadas, aunque éstas siempre obedecen al análisis de lo más favorable.

Este cuaderno explicita orientaciones y propuestas en la línea de aplicación de un modo formalizado de planificación colaborativa. La obligada presentación de un Programa de Dirección que tienen que hacer los candidatos para gestionar el funcionamiento de un Centro educativo ante el Consejo Escolar así lo aconseja.

La realización de una planificación previa no debe identificarse con un proceso de rigidez, si consideramos que la planificación adopta diversas formas en función de la evolución técnica y conceptual que ha tenido. Afortunadamente, el funcionamiento de la planificación aplicada a contingencias inadecuadas ha permitido comprender, de hecho, las limitaciones de ciertos procedimientos y la necesidad de incorporar nuevas propuestas.

La hipótesis de partida sobre el no cambio: *"los factores que condicionan los resultados en el pasado lo seguirán haciendo en el futuro de la misma forma"* ya no es válida cuando el nivel de incertidumbre aumenta. A pesar de seguir siendo aceptables gran parte de los procesos técnicos implicados en los modelos de planificación formal usados hasta el momento (basados en tipos modélicos, de carácter racional-comprehensivo), se impone un cambio de filosofía que pueda dar respuesta a la imprevisibilidad de acontecimientos, a la inestabilidad de supuestos de acción o a la lentitud en la formulación de respuestas válidas.

La consideración del entorno en la planificación ya ha sido un paso importante. Sin embargo, el énfasis que la literatura organizativa ha puesto en las contingencias del entorno, especialmente en lo que se refiere a la incertidumbre y a la relativa ineficacia de la aplicación de técnicas provisionales por extrapolación en contextos de cambio o de alta incertidumbre, no parece suficiente para resolver todas las situaciones planteadas. Creemos que habrá que prestar en el futuro una mayor atención a la contingencia derivada de la naturaleza de los problemas, como esperanza para comprender mejor las contingencias que acompañan a procesos organizativos de gran complejidad e incertidumbre, como son los que se dan en los Centros educativos.

Asumir los planteamientos citados resulta más fácil que traducirlos en la tecnología adecuada. Por una parte, la lenta evolución de las formas de acción que se dan en las organizaciones educativas y su dependencia de modelos externos (empresariales, de organizaciones de servicios u otros) ha hecho que los ya anticuados modelos de planificación formal tengan más presencia de lo deseado. Por otra, el desarrollo de tecnologías que respondan a la naturaleza de los problemas de la organización o que incorporen conceptos, como puedan ser la capacidad adaptativa, la flexibilidad organizativa, la rapidez de respuesta o que impliquen consideraciones de carácter holístico, es algo incipiente.

No parece erróneo, en estas circunstancias, acudir a modelos mixtos que, partiendo de esquemas formales, coherentes con la formación que tienen los profesores, insistan en la necesidad de la flexibilidad y de la revisión constante. La planificación aparece así más como un proyecto permanente de construcción sobre lo que hemos de hacer que como una actividad concreta, acotada y reducida a un espacio cerrado sobre sí mismo.

Pero tan importante como la elección del modelo de planificación resulta ser el establecer los mecanismos de concreción. El Centro educativo, que está enmarcado en una sociedad democrática y que coopera con el entorno, no puede dejar de hacer realidad el principio de participación.

Si bien la concreción del Programa es responsabilidad legal del candidato a Director/a, se atentaría contra el modelo de Centro educativo que se propugna si en su confección no se tuvieran en cuenta más intereses que los propios. La participación, además de un derecho, resulta ser una estrategia válida para mejorar productos y también una manera de cohesionar voluntades y de implicar personas en torno a una determinada alternativa. En último extremo, realizar un Programa de Dirección coherente con lo que necesita la organización y demanda el sistema educativo sólo será posible a partir del diálogo y debate de diferentes propuestas.

Establecer una propuesta participativa, realista, factible y ajustada a las posibilidades, a la experiencia e historia del candidato y del Centro educativo, puede ser el resultado de la aplicación de variadas estrategias. Utilizar procedimientos de investigación-acción, que incorporan el descubrimiento como estrategia, los análisis semánticos, los métodos etnográficos u otros, o aplicar planteamientos deductivos, son dos maneras contrapuestas de hacerlo.

La opción del autor por el segundo planteamiento tiene también una explicación normativa. La exigencia de un programa impulsa la explicitación de unas previsiones iniciales, si bien nada impide que, una vez aprobado, su concreción operativa incluya el uso de estrategias de construcción-reconstrucción. De hecho, en el espíritu y letra del texto está la utilización combinada de ambas orientaciones.

Las problemáticas señaladas, que afectan a la elaboración de un Programa de Dirección, no sólo son sustantivas, también las hay de tipo metodológico: cómo hacerlo, qué debe contener, cuál ha de ser su nivel de especificidad, cómo presentarlo, etc.

Salvando las reflexiones iniciales, el cuaderno se orienta en esta última perspectiva, intentando proporcionar orientaciones que faciliten la realización de una propuesta personal al posible candidato. Su concreción encontrará apoyos suficientes en el texto, que pueden completarse con soportes más inmediatos, como:

- V. Temática I y III: ¿Qué debe hacer el Equipo Directivo?
- V. Temática II: ¿Cómo realizar un plan de acción?
- Cuadernos: Cómo analizar la situación y los problemas en la organización de un Centro
La autoevaluación del Equipo Directivo.
Estrategias para la evaluación interna de los Centros educativos.

Con todo ello creemos que se proporciona una mínima ayuda en un tema que, aunque preocupante en la práctica, no ha sido tratado en la literatura organizativa. Algunas dudas subsistirán, pero las dejaremos para la reflexión personal:

- ¿Estructurar adecuadamente un conjunto de intenciones es suficiente para que funcione un Centro o para seleccionar un buen directivo?
- ¿Qué peso ha de tener el Programa en las decisiones que sobre una candidatura adopte el Consejo Escolar?
- ¿Tiene sentido establecer actuaciones que superen lo señalado en la Programación General de Centro?
- ¿Es asumible un Programa de Dirección que se plantee cambios radicales en la organización del Centro e incluso modificaciones en los planteamientos institucionales?
- ¿Tiene sentido un Programa de Dirección que vaya más allá del cumplimiento de las líneas de actuación marcadas por el Consejo Escolar?
- ...

Por último, sólo cabe desear que la utilización del texto pueda cubrir los objetivos previstos y manifestar nuestra disposición a recibir cualquier sugerencia o crítica que pueda mejorar o ampliar su contenido.

Experiencias de elaboración de Proyectos Curriculares

Dentro de la Serie Cuadernos, éste es, tal como su denominación indica, un cuaderno de características especiales. En él sus autores muestran directamente cuál ha sido su experiencia y la de su Centro docente a lo largo del proceso de elaboración de los Proyectos Curriculares.

Por ello, parecía oportuno hacer en el mismo cuaderno una presentación global de las tres experiencias que se recogen, señalando el sentido que tiene su inclusión en la serie, los criterios con los que han sido seleccionadas y algunas consideraciones concretas sobre el momento y el proceso de su elaboración.

Dicha presentación desempeña el mismo papel que las que se hacen en esta Guía de Apoyo para el resto de los cuadernos, y a ella nos remitimos a fin de evitar innecesarias reiteraciones.

Cómo motivar al profesorado

Considerada la organización como una organización social, compuesta de dos o más personas que funciona de una manera coordinada y constante para alcanzar una meta, cada vez adquiere más importancia la consideración del comportamiento organizacional. Entendido éste como el análisis del influjo que los individuos, grupos y estructura ejercen sobre la conducta dentro de las organizaciones, progresivamente despierta el interés de los estudiosos, que llegan incluso a reclamar para él el rango de disciplina.

El modelo básico de comportamiento organizacional para Stephen Robbins es el estudio de la conducta individual. El conocimiento obtenido a este nivel nos ha de permitir comprender el grupo, que nos llevará mediante un tercer nivel de complejidad, el sistema estructural de la organización formal, a comprender el comportamiento organizacional.

Las variables dependientes señaladas se interrelacionan entre sí, y aunque reflejan toda la complejidad del comportamiento individual, ayudan a explicar y predecir la conducta como causa y consecuencia de una determinada realidad organizativa.

Será en el nivel individual donde aparece la motivación que, junto con la percepción y el nivel de aprendizaje, podrían explicar aspectos como la satisfacción, la productividad o el absentismo. En la base encontraremos los factores de personalidad, aptitudes y valores y actitudes.

La relación entre los factores personales y los resultados humanos citados no será directa y quedará mediatizada por el nivel de grupo, que considera elementos como el poder, el conflicto, el liderazgo, la comunicación..., y por el nivel del sistema organizacional, que atiende a dimensiones relacionadas

con el diseño del puesto, las políticas y prácticas de recursos humanos, el cambio y la cultura organizacional...

La motivación no puede considerarse, por tanto, sólo como una dimensión individual, sino como un factor que incide en la organización y al que los responsables deben dar respuesta adecuada.

Conocer y profundizar en los procesos de motivación no será tarea fácil, dada la complejidad del tema y las implicaciones personales que tiene. Como modesta orientación sirvan al respecto algunas breves indicaciones:

- a) Motivar a los profesores depende de factores personales, pero también de factores sociales y organizacionales. Será difícil que los profesores se motiven por sí mismos o que les motiven directivos que no creen en su capacidad o en la efectividad real de lo que hacen. Motivar incluirá en este sentido un cambio personal: sentirse satisfecho con el propio trabajo y motivado ante la tarea.
- b) Si bien se cree que los procesos de motivación influyen de un modo determinante sobre la conducta y rendimiento laboral dentro de la organización, no son los únicos, y paralelamente habrá que considerar variables como el esfuerzo, las aptitudes, las expectativas, las experiencias anteriores, por citar las más importantes.
- c) Consecuentemente, los aspectos más relevantes que se han de incluir en una teoría de la motivación de la organización deberían consistir, tal y como ya señala Ansfried B. Weinert, en:
 - El estímulo de las actividades personales.
 - El sentido de la conducta.
 - La intensidad de las reacciones y los esfuerzos.
 - La persistencia de la conducta durante un tiempo determinado.
- d) Pero más allá de estas dimensiones personales, habrá que considerar la interrelación que se da entre los diferentes componentes organizativos. La motivación forma parte del sistema de relaciones, analizado en la Unidad Temática IV, pero éste se condiciona y es condicionado por los planteamientos institucionales existentes o por la estructura organizativa presente.

Los intentos de categorizar las diversas teorías de la motivación para el trabajo son diversos. Simplificando, podríamos organizarlas en dos grupos. Las teorías del "contexto" o del contenido tratan de describir qué aspectos y qué factores específicos motivan a las personas a trabajar. Se situarían a este nivel:

- El modelo de jerarquía de necesidades de Maslow.
- La teoría ERG de Alderfer.

- La teoría de los dos factores de Herzberg.
- La teoría de las necesidades aprendidas de McClelland.

Por el contrario, las teorías del proceso pretenden explicar cómo se potencia y dirige la conducta en el trabajo. A esta perspectiva corresponderían:

- Las teorías de instrumentalidad o de la expectativa: la teoría de *path-goal* de Georgopoulos, Mahoney y Jones, la teoría VIE de Vroom, el modelo de Porter y Lawer, entre otras.
- Las teorías del equilibrio: la teoría de la disonancia cognoscitiva de Festinger, la teoría de la igualdad de Adams, entre otras.

Considerando este marco, Albert Serrat desarrolla en el presente cuaderno una guía para orientar a los directivos en su difícil tarea. Su condición de profesor, de buen profesor, se justifica cuando se analiza la presentación didáctica que hace sobre el tema. Contenido teórico y orientaciones prácticas se combinan adecuadamente para guiar al lector a un aprendizaje que esperamos no sea solamente memorístico.

Cómo atender a nuevos miembros de la Comunidad Educativa

El proceso de incorporación de las personas a la organización es y ha sido un tema ampliamente tratado en todo tipo de organizaciones empresariales, de servicios sociales, hospitalarias, militares..., menos en las educativas. La asunción de que en éstas los alumnos tienen la obligación de asistir, que los padres no siempre pueden elegir y que los profesores vienen ya asignados ha quitado prioridad al tratamiento del tema.

El error es evidente y la contradicción patente. Si la selección puede soslayar, en parte, un programa de incorporación, éste resulta imprescindible cuando no hay procesos clasificatorios previstos. En caso contrario, ¿cómo las personas pueden conocer y compartir los conocimientos, valores e intereses de la organización? Seguramente no era preciso cuando los Centros educativos tenían gran dependencia del sistema escolar, pero resulta imprescindible si se reconoce la autonomía institucional y su capacidad para establecer líneas de trabajo propias.

Soslayando los procesos y técnicas relacionadas con el reclutamiento y selección de personal, resulta de interés considerar las relacionadas con los procesos de entrenamiento y los mecanismos de socialización de nuevos miembros.

La formación en relación con el contexto requiere, al menos, una orientación sobre el tipo de organización a la que se incorpora la persona, una enseñanza sobre los conocimientos específicos que es necesario poner en funcionamiento para garantizar el buen uso de la organización y la oferta sobre las oportunidades de trabajo y promoción que ofrece.

La incorporación a la organización, además de un incierto entrenamiento, precisa la puesta en marcha de mecanismos de socialización. Al respecto, será importante considerar a los procesos relacionados con la adquisición de roles, aspecto de estudio que permite una conexión entre las teorías sobre el individuo y las teorías sobre la organización.

El concepto de rol ha sido utilizado por diversos autores al analizar el comportamiento organizacional, y alguno de ellos (Kahn y colaboradores) lo ha hecho un punto central de su teoría de las organizaciones. De hecho, definen la organización como un sistema de roles y la conceptualizan como un sistema de puestos que están interrelacionados en función de una serie de factores entre los que cabe mencionar las características de la tarea, las jerarquías de autoridad, los sistemas de comunicación y otros aspectos estructurales.

Bajo el paraguas de estos dos parámetros, formación y socialización, se sitúa el presente cuaderno. A partir de una introducción a la cultura organizativa, los autores clarifican el rol facilitador que los Equipos Directivos deben ejercer al respecto. Sus actuaciones como comunicadores, proveedores de recursos, recurso instructivo o soporte personal-profesional serán fundamentales.

La importancia que el profesorado tiene en la marcha de los Centros justifica el que a su incorporación se haya dedicado más espacio en el cuaderno. Atender a profesores noveles o a profesores experimentados, pero con insuficiente conocimiento del contexto, parece fundamental en un momento en que los Centros se plantean como reto la realización de los Proyectos Curriculares y Educativos.

Sin embargo, esta atención no puede ni debe menospreciar la que se merecen padres y alumnos. Salvando las indicaciones señaladas en el texto, a ellos serán también aplicables gran parte de los procedimientos válidos para los profesores.

La toma de decisiones. Organización y dirección de reuniones

El éxito o fracaso en la gestión del Equipo Directivo no depende sólo de la forma en que administre sus recursos económicos, ni de cómo interprete y aplique la legislación: se relaciona en gran medida con su capacidad para movilizar personas. Crear un buen clima convivencial, reconvertir conflictos, lograr que los profesores se reúnan y actúen coordinadamente, relacionarse con padres y alumnos, son tareas que exigen la puesta en funcionamiento de capacidades y destrezas. Algunas de éstas son naturales y dependen de la personalidad del directivo, pero otras pueden adquirirse a través del conocimiento y de la práctica.

Gran parte de la actividad con personas se reduce a relaciones interpersonales y grupales. Estas últimas ocupan, tal y como reconocen varios estudios, una gran parte del tiempo de los directivos. Continuamente se realizan **reuniones**: reuniones del propio equipo, reuniones con profesores (Clausuro, Comisiones...), y a menudo aparecen expresiones más o menos justificadas, como: "otra vez hemos perdido el tiempo", "¿qué sentido tiene reunirse para decidir, si continuamente se retoman las decisiones anteriores?", "cada reunión genera como mínimo otra reunión", "si no quieres ser eficaz, realiza reuniones", "¿qué ocurre si no voy a la reunión?; ¿nada?, ¡pues no voy!", etc.

Administrar adecuadamente este instrumento de planificación, coordinación y control ha de ser un reto, pues dependiendo de cómo se haga mejorarán los niveles de eficacia de la organización, liberando tiempo a los directivos para atender otras obligaciones.

Resulta esto imprescindible en un momento en que se vive una profunda transformación de las costumbres y métodos de trabajo. El establecimiento de nuevas vías de trabajo como la gestión participativa, el desarrollo de proyectos en grupo, la introducción de los círculos de calidad o el uso de modalidades de investigación-acción han aumentado considerablemente, alarmantemente a veces, el tiempo dedicado a las reuniones.

Como ya señalara Bernard Weatherill (Presidente de la Cámara de los Comunes), *ninguna reunión debe considerarse cosa hecha. Los oradores deben aprender a valorar, reclamar y ganarse la atención de sus oyentes, y aquel que tiene el privilegio de ocupar la presidencia debe manejarlo todo con concentración, trato y equidad.*

Aunque sea desde otra perspectiva, resultan válidas las apreciaciones realizadas, y particularmente la referencia a la necesidad de aprendizaje. A ello ha de contribuir el presente cuaderno, pensado y realizado desde la práctica. Su gran acierto no ha sido el de dar pautas, sino el de organizarlas de acuerdo con las variables que inciden en los Centros educativos: finalidad de la reunión, temáticas a abordar, tiempo disponible, número y perfil de los asistentes, etc.

Subyacen al tratamiento, no obstante, cuestiones previas que el directivo debería considerar. Preguntarse si la reunión es necesaria, si la información disponible la hará eficaz o quién puede ser el animador del grupo y qué necesita parece al respecto algo insoslayable.

Por otra parte, habría que diferenciar claramente en el trabajo de los directivos tres niveles, ya considerados por Ezequiel Ander-Egg⁴, que aunque muy relacionados, se confunden a menudo:

- *La dinámica de grupos*, como estudio de los elementos, relaciones y fenómenos que se dan en un grupo como consecuencia de su existencia.
- *Las técnicas grupales*, esto es, los instrumentos aplicados al trabajo en grupo y dirigidos a desarrollar su eficacia y hacer realidad sus potencialidades.
- *El trabajo con grupos*, que agrupa todas las actuaciones que se llevan a cabo por las personas de manera colectiva.

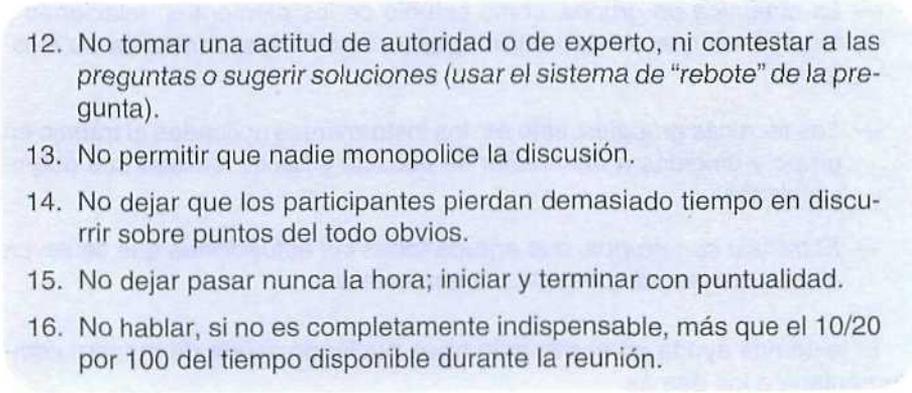
El texto nos ayuda en el segundo nivel, pudiendo acudir de manera complementaria a los demás.

Por último, nos parece de interés recoger una síntesis que el autor mencionado hace del tema de las reuniones:

Los 16 “no” para dirigir una reunión⁴

1. No tratar de dominar el pensamiento de los participantes.
2. No deformar lo dicho por uno de los interlocutores.
3. No decir a uno de los presentes que está equivocado; si acaso, hacerlo decir a los demás.
4. No decir a los presentes todo lo que tendrían que hacer.
5. No hacer preguntas directivas: decir “¿Consideran?” en vez de “¿No consideran?”.
6. No tratar el argumento de una manera demasiado rápida que impida a los participantes seguirlo.
7. No entrar en discusiones directas y personales.
8. No poner en ridículo la posición o los argumentos de otro.
9. No tomar las razones de nadie en contra de los demás (tratar de salvar a una persona, no de vengarla).
10. No exponer; preguntar, más bien que enseñar.
11. No ser demasiado verboso.

⁴ *Técnicas de reuniones de trabajo*. Humanitas, Alicante, 1985.

- 
12. No tomar una actitud de autoridad o de experto, ni contestar a las preguntas o sugerir soluciones (usar el sistema de "rebote" de la pregunta).
 13. No permitir que nadie monopolice la discusión.
 14. No dejar que los participantes pierdan demasiado tiempo en discutir sobre puntos del todo obvios.
 15. No dejar pasar nunca la hora; iniciar y terminar con puntualidad.
 16. No hablar, si no es completamente indispensable, más que el 10/20 por 100 del tiempo disponible durante la reunión.

El listado no es excesivo; el cumplirlo puede ser lo complicado.

Si bien las reuniones permiten gestionar asuntos y potenciar la participación, ésta no es el único elemento básico de las organizaciones. Junto a ella aparece la comunicación. Ambas, participación y comunicación, confluyen en la toma de decisiones en grupo.

El trabajo en las organizaciones educativas tiene dos pilares básicos íntimamente relacionados: comunicación y participación, que confluyen en la toma de decisiones en grupo.

La comunicación ocupa una parte importante de nuestro tiempo, estando presente cuando leemos, hablamos, escribimos o escuchamos. Pero, más que un elemento pasivo, resulta ser algo imprescindible. De hecho, para que una organización alcance sus objetivos será imprescindible que la información llegue en el momento oportuno a los centros decisorios.

El tema de la toma de decisiones apoyado en procesos de comunicación constituye así, en opinión de muchos autores, el aspecto central de la organización. Miller ha definido la organización como un sistema decisorio múltiple, el grupo de Simon de la Universidad de Carnegie-Mellon ha desarrollado ampliamente esta concepción y Barnard considera como términos sinónimos dirección y toma de decisiones.

Realmente, el trabajo del directivo implica no sólo tomar decisiones, sino lograr que toda la organización o una parte de ella también las tome con eficacia. Así, sus decisiones fundamentales estarán relacionadas con qué decisión, quién tiene que decidir, cómo debe decidir y en función de qué; esto es, tomar decisiones acerca de la decisión.

El grado de participación existente en una organización también tendrá su incidencia en la toma de decisiones. Si bien podemos hablar de participación

en la información, lo cierto es que la participación real siempre aspira a la plenitud y busca incidir en la elaboración, seguimiento y control de las decisiones.

Aparece así el proceso de toma de decisiones colectivas que, sin obviar la necesidad de la toma de decisiones individual, adquiere pleno sentido en un modelo de escuela colaborativa y caracterizada por la participación de los diferentes estamentos.

Considerar la toma de decisiones en sí misma nos plantea problemas diversos, entre los que destacan los relacionados con la eficacia y el modelo de actuación.

Resulta fundamental determinar cuándo pueden resolver los individuos y los grupos los problemas y las tareas de la mejor manera, con más rapidez y mayor eficacia. Al respecto, tan importante como preguntarnos ¿quién toma mejores decisiones: el individuo o el grupo? será plantear en qué circunstancias y condiciones los individuos y los grupos adoptan decisiones calificadas de más eficaces y cualitativamente mejores. Los estudios recogidos por Ansfried B. Weinert son concluyentes:

1. El tipo de problema es el factor decisivo que marca la superioridad cualitativa de una opción sobre la otra.
2. Las decisiones en grupo son superiores a las tomadas por las distintas personas si se ha de desarrollar el mayor número posible de ideas o si se trata de hallar el mayor número de ideas poco habituales.
3. El grupo puede tomar mejores decisiones que el individuo cuando se han de aportar o traer a la memoria muchos y diferentes fragmentos de información.
4. Los grupos toman mejores decisiones que los individuos cuando se trata de la valoración de situaciones confusas, inciertas o inseguras.
5. Los individuos toman mejores decisiones cuando éstas exigen una serie de decisiones parciales o un análisis mental profundo de los problemas en cada una de las fases (por ejemplo, la elaboración de instrucciones, reglas y disposiciones).

El segundo problema planteado afecta a la elección del modelo. Tradicionalmente se han considerado dos perspectivas diferentes: normativa y descriptiva. Los *modelos normativos* indican cómo deben tomarse las decisiones y qué condiciones se han de cumplir para hacerlas efectivas, mientras que los *modelos descriptivos* tan sólo pretenden simular, del modo más adecuado y exacto posible, la conducta de los implicados.

Se presentan así dos preocupaciones que ya son clásicas: los primeros parten de un modelo racionalista que coincidiría en sus líneas generales con la descripción del "hombre económico" de las teorías clásicas de la organiza-

ción; los segundos representarían la alternativa del “hombre administrativo”, que tiene más en cuenta los fenómenos empíricos en la toma de decisiones.

Tomar decisiones individuales o en grupo, analizar variables y consecuencias de ellas son los aspectos fundamentales que trata el presente cuaderno. Podríamos decir que permite conocer una forma operativa de proceder que, aunque situada en una perspectiva normativa, puede ser de gran utilidad para los directivos.

La resolución de conflictos

El conflicto es una realidad frecuente y familiar en las organizaciones. Se da entre individuos e incluso entre organizaciones. En definitiva, está inmerso en la realidad organizativa como elemento de ella, explicando, sea como causa o consecuencia, gran parte de la dinámica relacional.

Reflexionar y actuar sobre los conflictos, más allá de reconocer su existencia, supone expresar la convicción de que son necesarios. Y lo son por considerar que en su base existen, junto a diferencias individuales, realidades culturales y sociales “labradas” en la propia historia de las instituciones.

Obviando enfoques organizativos iniciales, ligados al estructuralismo y al conductismo, aún presentes, las aproximaciones al tema de conflicto quedan resumidas por Touzard en la psicológica, la sociológica y la psicosocial. La primera, con una tradición importante, lo sitúa en el nivel de las motivaciones y reacciones individuales; la segunda lo centra en el nivel de las estructuras y entidades sociales, y la tercera lo considera como resultado de la interacción entre el individuo y su medio social (en este caso, la organización).

Los análisis que se pueden realizar en cada caso son amplios y abarcarán tanto aspectos sustantivos (concepto admitido, diferencias y relaciones con otros procesos del comportamiento organizacional...) como metodológicos (necesidad de enfoques holísticos, atención a las causas, prioridad al proceso sobre los efectos...). Sin embargo, lo que aquí nos interesa es guiar a los directivos para aprovechar al máximo sus potencialidades. No en vano se ha dicho que el conflicto es un instrumento de primer orden en el proceso de cambio y mejora institucional.

El cuaderno presente parte de las premisas anteriores, y además de asumir como objetivos:

- comprender el conflicto como una variable más de la organización,
- ofrecer ejemplos de conflictos y de resolución de los mismos a través del análisis de realidades concretas,
- y proponer tecnologías al uso,

representa una nueva propuesta de presentación de los materiales didácticos. En realidad, se organiza y desarrolla como cuaderno de trabajo que ha de permitir trasladar al propio texto los análisis y reflexiones personales. Internamente se conduce como un análisis racionalista (¿qué es, qué tipos hay, cómo evolucionan y cómo se conducen?), pero sería erróneo aplicarle ese calificativo. De hecho, la estructura citada sirve de excusa para la reflexión personal y el debate colectivo en un proceso de formación que en este tema ha de ser necesariamente colaborativo.

No es ni pretende ser una guía exhaustiva sobre el tema: tan sólo representa un intento de transmitir que la reflexión unida a una información mínima posibilita el que los directivos y profesores generen sus propias propuestas.

Más que cerrar una posibilidad, se trata de abrir otras que puedan dar respuesta a preguntas como:

- ¿Tiene sentido definir la organización como la forma de estructurar recursos con vistas a disminuir el nivel de conflicto institucional?
- ¿Reflejan las organizaciones las situaciones de poder y control que también se dan en la sociedad?
- ¿Quién queda legitimado para intervenir en un conflicto disfuncional?
- ¿Cómo descubrir o enmascarar un poder que intenta mantener su estatus a través de la generación de conflictos?
- El contexto escolar como “marco” y “control”, ¿qué connotaciones impone a la hora de solucionar los conflictos?
- ¿Qué valor hay que dar a las estrategias de resolución tan abundantes en el mercado?
- ...

A ellas se espera que el lector añada nuevas preguntas y más interesantes.

Estrategias para la evaluación interna de los Centros educativos

La referencia a la evaluación siempre ha estado presente en el discurso pedagógico, si bien no siempre se ha utilizado en la práctica educativa o, cuando se ha hecho, no se ha aplicado sistemáticamente ni se ha considerado de manera adecuada. La evaluación institucional es un ejemplo claro de esta problemática.

Tradicionalmente, la preocupación del sistema educativo se ha centrado en los grandes números de la escolarización, profesorado y aulas, reflejo sin duda de la preocupación por responder a las demandas de escolarización. Más recientemente, la búsqueda de la calidad educativa ha vuelto la mirada al conjunto de factores que la favorecen, y entre ellos a la evaluación.

La L.O.G.S.E. reconoce ampliamente este hecho y abre nuevas perspectivas cuando señala: *“La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los Centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración”* (Art. 62.1).

La evaluación de Centros supera así el restrictivo marco de la preocupación de algunos profesores y entra con rango de protagonista como uno de los grandes temas de la Reforma.

Pero, ¿cómo se ha de entender la propuesta?, ¿la evaluación de Centros a quién implica y cómo se ha de plantear?, ¿quién debe llevar a cabo la iniciativa y a quién debe responder?, ¿para qué resulta necesaria?, etc. Responder a éstas y otras preguntas que se podrían formular sólo es posible hacerlo considerando las modificaciones que ha sufrido el marco en el que actúan los Centros educativos.

Progresivamente, se ha aumentado la autonomía de nuestras instituciones, pasando de tener una total dependencia del sistema escolar a administrar márgenes de maniobra (más o menos amplios) en aspectos curriculares, organizativos e incluso económicos. La existencia de Consejos Escolares, la elección de cargos directivos, la delimitación de Planteamientos Institucionales (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular...), la progresiva autonomía y la posibilidad de incidir en el calendario y horario escolar así lo justifican.

En estas circunstancias, resulta imprescindible para los Centros establecer mecanismos de control que permitan analizar lo realizado y extraer consecuencias que favorezcan los procesos de innovación puestos en funcionamiento. Adquieren así sentido la preocupación de los directivos por conocer procedimientos que orienten la reflexión y que faciliten la toma de decisiones.

El cambio de situación propugna un cambio de concepción sobre la evaluación que afecta tanto a su naturaleza como a su contenido. Si los sistemas educativos centralizados utilizan la evaluación externa de los Centros como instrumento de control y verificación del cumplimiento de las normas y rara vez apoyan la evaluación interna, para los Centros educativos autónomos cambia el sentido de la evaluación externa y se potencia la evaluación interna.

Respetando en la nueva situación la importancia de que haya evaluaciones externas de los Centros, como garantía de control social, pero también como actuación que permite contrastar nuestros logros con los de otras realidades, resulta imprescindible potenciar una nueva cultura que asuma la necesidad de realizar evaluaciones internas y de que sean los Equipos Directivos los que las dinamicen.

La práctica de la autoevaluación institucional, entendida como la evaluación interna que realizan los Centros educativos a iniciativa propia y con la

finalidad de optimizar su funcionamiento y resultados, deberá estar en este contexto atenta a la experiencia teórico-práctica acumulada y tratará de evitar algunas de las problemáticas que a menudo le afectan.

Superadas las etapas en que sólo se ligaba a la mejora del currículo (años setenta) y a la eficacia institucional (años ochenta), parece necesario orientarla, integrando anteriores orientaciones, con la mejora profesional y la formación permanente del profesorado. Asimismo deberá superar la unidireccionalidad con que se ha aplicado y atender a las múltiples variables que inciden en la vida institucional.

El reto no es fácil, ya que a la insuficiente experiencia acumulada hay que añadir problemas sustantivos y metodológicos que afectan tanto a su naturaleza y contenido (quién tiene el control del proceso, quién tiene acceso al producto, a qué intereses sirve...) como a su realización práctica (por dónde empezar, cómo organizar el proceso...).

El presente cuaderno aborda este problema y lo hace estructurando un texto que nos introduce en el proceso de reflexión constante que ha de regir la autoevaluación. Ejemplos, anécdotas, referencias a nuevos materiales o reflexiones de autor se mezclan magistralmente para cumplir la labor orientativa que ha presidido su redacción.

No parece necesario estructurar un ejemplo de propuesta para aplicar en Centros, que ya lo es el cuaderno en sí mismo. De hecho, complementa desde otras perspectivas lo aportado por la Unidad Temática V y el cuaderno dedicado a la autoevaluación del Equipo Directivo.

La autoevaluación del Equipo Directivo

Quizá uno de los grandes retos de nuestro tiempo en el campo educativo sea la evaluación. A menudo se habla de ella, pero nunca se aplica, y cuando se hace se tergiversa su sentido, tomándola sólo como control o planteándola como una actividad perfecta en sí misma que es incapaz de asumir sus propios errores.

El presente cuaderno aborda de nuevo el tema de la evaluación, como lo hacen la Unidad Temática V y los cuadernos dedicados al análisis de problemas y a la evaluación institucional, pero desde una perspectiva novedosa. Si el control es una función importante que los directivos deben hacer, no debe resultar extraño que se apliquen a sí mismos la receta.

Revisar la propia actuación, someterla a análisis y crítica no deja de resultar necesario en el proceso de mejora personal e institucional. De hecho, podemos ligar esta actividad con la búsqueda de una mayor eficacia.

Salvando los problemas de la insuficiente claridad conceptual y metodológica en que se mueven términos como eficacia o eficiencia, lo cierto es que

su logro es una preocupación constante de las personas y de las organizaciones. Para conseguirla, los esfuerzos se orientan habitualmente en uno de los tres enfoques siguientes:

- uno centrado en los objetivos, llamado también “modelo de objetivos”;
- otro basado en el concepto de “sistema”, y de ahí denominado “modelo de sistema”,
- y un tercero que partiendo del concepto de “proceso” se le identifica como “modelo de proceso”.

Su aplicación a la organización y funcionamiento del Equipo Directivo supondría:

a) *Modelo de objetivos*

Diremos que el Equipo Directivo es eficaz siempre que consiga los objetivos planteados, y, por tanto, el grado de cumplimiento de los objetivos permitirá determinar su grado de eficacia.

El planteamiento resulta sencillo, pero su aplicación no lo es tanto. A menudo, los objetivos no son mensurables (porque se definieron mal o porque afectan a campos difícilmente categorizables) y, cuando lo son, cabe la duda del criterio de calificación establecido. Es posible que digamos que un Equipo Directivo ha tenido gran eficacia en su actuación porque ha conseguido todos los objetivos y, sin embargo, éstos eran desproporcionadamente fáciles de conseguir respecto a sus posibilidades de acción.

Otro problema, éste sustantivo, sería el que el Equipo Directivo no tuviera objetivos preestablecidos, sino que organizara su actividad en función de los objetivos de la organización o del desarrollo que tienen los acontecimientos del Centro. De hecho, esta situación es factible y recuerda a menudo cómo en organizaciones dúctiles y dinámicas los objetivos cambian o se modifican en función de las demandas que la evolución de la organización o del entorno imponen.

b) *Modelo de sistema*

Basado en el concepto de sistema de Bertalanffy, reconoce la eficacia como un término multidimensional. Considerada la organización como un sistema abierto, la eficacia estará en función del grado de funcionamiento óptimo del sistema.

Este planteamiento, lejos de eliminar al anterior, lo incluye. Como ya señalaron Georgopoulos y Tannenbaum en 1957, la eficacia de la organización se dará en la medida en que consigue sus objetivos, sin incapacitar sus medios y recursos y sin causar tensión indebida en sus miembros.

Más que medir el grado de consecución del o de los objetivos, se trata de especificar las interrelaciones entre los distintos elementos del sistema organizativo que lo harán más eficaz desde el punto de vista de su capacidad y habilidad global para la solución de problemas y no sólo para la consecución de un objetivo.

Los problemas en este enfoque radican en determinar los aspectos relevantes del sistema y, consecuentemente, en determinar la combinación de los que se deben utilizar para definir y medir la eficacia. La opción final puede apoyarse en estudios e investigaciones, pero al no ser éstas concluyentes, se puede caer en planteamientos excesivamente ideologizados. Por otra parte, usar referentes externos a las instituciones donde se actúa deriva el problema al proceso de medición realizado y a la capacidad de las organizaciones para tener elementos de comparación que se muevan en las mismas realidades contextuales.

c) *Modelo de proceso*

Supone un nuevo paso en el intento de comprender y mejorar las organizaciones y los grupos humanos que en ellas operan. Al decir de Steers, la mejor manera de analizar la eficacia de las organizaciones será a través de tres ámbitos relacionados entre sí: 1) La noción de optimización de objetivos; 2) una perspectiva de sistema, y 3) un énfasis en el comportamiento humano de la organización.

En esta perspectiva, cabe señalar que el autor citado rechaza explícitamente la maximización de un solo objetivo y aboga por la optimización de varios objetivos, admitiendo tanto la existencia de objetivos múltiples, a veces concurrentes, como también de varias limitaciones a los esfuerzos por conseguirlos.

No obstante, aun siendo lo importante del modelo reconocer el poder mediacional del comportamiento de las personas, se acusa una falta de operatividad al carecer de referencias centrales para evaluar dicho proceso o comportamiento.

La superación definitiva de los enfoques mencionados está por hacer, pero quizá debería ponerse énfasis en la capacidad para adaptarse a los cambios del entorno. Realmente, lo importante en un Equipo Directivo y, por ende, en la organización, será su capacidad para inducir a sus miembros a que sigan contribuyendo con su esfuerzo a la consecución de las finalidades de la organización. No se tratará, por tanto, de verificar lo que hacen, sino, también, de lo que están dispuestos a hacer.

El equilibrio entre lo realizado y las actitudes ante el cambio reflejarán el éxito de la organización en establecer, generar y conceder compensaciones

adecuadas y suficientes para que sus miembros sigan contribuyendo con su esfuerzo a la mejora institucional.

El presente cuaderno parte de los modelos señalados, y como tal asume las virtualidades y problemáticas ya indicadas. De cualquier forma, hay que destacarlo como la primera iniciativa desarrollada sobre la temática.

4

Bibliografía de apoyo

La bibliografía que se presenta con carácter indicativo es general y tan sólo pretende orientar en la estructuración de una biblioteca personal o del Centro. Asimismo, puede servir como información básica para la biblioteca del curso.

El usuario del curso puede consultar complementariamente la bibliografía específica en cada uno de los cuadernos y de las Unidades Temáticas y Complementarias.

Visión general sobre las organizaciones

DAVIS, G. A., y THOMAS, M. A.: *Escuelas eficaces, maestros eficaces*. La Muralla, 1992, Madrid.

GAIRÍN, J., y ANTÚNEZ, S.: *Organización escolar. Algunas reflexiones*. P.P.U., 1993, Barcelona.

GÓMEZ DACAL, J.: *Centros educativos eficientes*. P.P.U., 1992, Barcelona.

LORENZO, M., y SÁENZ, O.: *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Marfil, 1993, Alcoy.

MARTÍN MORENO, Q. (coord.): *Organizaciones educativas*. UNED, Madrid.

O.C.D.E.: *Escuelas y calidad de enseñar*. Informe internacional. Paidós-M.E.C., 1991.

OWENS, R. G.: *La escuela como organización*. Santillana, 1979, Madrid.

Los planteamientos institucionales

- ÁLVAREZ, M.: *El Proyecto Educativo*. Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 1993.
- ANTÚÑEZ, S.: *El Proyecto Educativo de Centro*. Graó, 1988, Barcelona.
- BARBERÁ, V.: *Proyecto Educativo, Plan anual de Centro y programación docente*. Escuela Española, 1988, Madrid.
- GARRIDO, P., y RIVERA, D.: *La memoria de gestión de Centros docentes*. Escuela Española, 1990, Madrid.
- NIETO, J.: *El Plan anual del Centro y la Memoria del Curso en el marco del nuevo currículo*. Escuela Española, 1993, Madrid.
- REY, R., y SANTAMARÍA, J. M.: *El Proyecto Educativo docente: de la teórica a la acción educativa*. Escuela Española, 1992, Madrid.
- RUL, J.: *El plan anual del Centro educativo*. Vicens Vives, 1991, Barcelona.

Las estructuras de organización y funcionamiento

- ÁLVAREZ, M.: *El Equipo Directivo. Recursos de gestión*. Popular, 1988, Madrid.
- BEARE, H., y otros: *Cómo conseguir Centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. La Muralla, 1992, Madrid.
- CISCAR, C., y URÍA, M. E.: *Organización escolar y acción directiva*. Narcea, 1988, Madrid.
- CONSEJERÍA de EDUCACIÓN: *Organización de la vida escolar*. Dirección General de Educación, 1988, Comunidad de Madrid.
- I. C. E.: *La Dirección, factor clave de la calidad educativa*. Universidad de Deusto, 1992.
- PALOM, F. J., y TORK, LL.: *Management en organizaciones al servicio del progreso humano*. Espasa Calpe, 1991, Madrid.
- RAMO TRAVER, Z.: *Guía para el funcionamiento de Centros* (E. G. B., un tomo; Bachillerato y F. P., otro tomo). Escuela Española, 1990, Madrid.
- VARIOS: *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Escuela Española, 1992, Madrid.

El sistema de relaciones

- FRITZEEN, S. J.: *Ejercicios prácticos de dinámica de grupos*. Sal Terrae, 1988, Santander.

MUCCHIELLI, R.: *Preparación y dirección eficaz de las reuniones de grupo*. Ibérico Europea de Ediciones, S. A., 1984, Madrid.

RANDOLPH, W. A., y POSNER, B. Z.: *El arte de gestionar y planificar en equipo*. Grijalbo, 1989, Barcelona.

ROBBINS, S. P.: *Comportamiento organizacional*. Prentice Hall, 1987, México.

SÁNCHEZ ALONSO, M.: *La participación: metodología y práctica*. Popular, 1991, Madrid.

TOURARD, M.: *La mediación y la solución de conflictos*. Herder, 1981, Barcelona.

La evaluación institucional

BLANCO, L.: *Autoevaluación modular de Centros educativos*. P.P.U., 1993, Barcelona.

CASANOVAS, M. A.: *La evaluación, garantía de calidad para el Centro educativo*. Luis Vives, 1991, Zaragoza.

ESTEBAN FRADES, S., y BUENO LOSADA, J.: *Claves para transformar y evaluar los Centros. Más allá y más acá de las Reformas*. Eljibe, 1988, Archidona.

PÉREZ, R., y MARTÍNEZ, L.: *Evaluación de Centros y calidad educativa*. Cincel, 1989, Madrid.

SABIRON., F.: *Evaluación de Centros docentes*. Librería Central, 1990, Zaragoza.

SANTOS GUERRA, M. A.: *Hacer visible lo cotidiano*. Akal, 1990, Madrid.



Ministerio de Educación y Ciencia

Subdirección General
de Formación del Profesorado