




Curso de formación
para equipos directivos



Serie
Cuadernos

La Jefatura de Estudios
Estrategias de actuación



CURSO DE FORMACIÓN
PARA EQUIPOS DIRECTIVOS
SERIE CUADERNOS

La Jefatura de Estudios
Estrategias de actuación

Joaquín Gairín Sallán
Carme Armengol Asparó

Ministerio de Educación y Cultura
1996



Ministerio de Educación y Cultura

Secretaría General de Educación y Formación Profesional

Centro de Investigación y Documentación Educativa

Edita: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica

N.I.P.Q.: 176-220-5

I.S.B.N.: 84-369-2954-3

Depósito legal: M. 44.647-1996

Imprime: Industrias Gráficas AFANIAS

Índice

	<u>Páginas</u>
1. Introducción	5
2. Caracterización de la Jefatura de Estudios	9
La Jefatura de Estudios en el marco de la organización	9
El Liderazgo académico como tarea central de la Jefatura de Estudios	15
El liderazgo de los directivos	15
El liderazgo académico	18
3. Funciones y tareas de la Jefatura de Estudios ...	25
Las competencias de la Jefatura de Estudios	25
Las necesidades que la realidad impone	29
Las exigencias del liderazgo académico	33
Una propuesta de ordenación y desarrollo de actuaciones	36
4. La actuación de los responsables	47
Algunos principios de intervención	47
Estrategias de intervención de carácter global	52
La Revisión Basada en al escuela	52
Una secuencia para la implantación de mejoras	54
5. Estrategias de actuación específicas (I)	59
Dirigidas a organizar la estructura interna	59
Organigrama	60
Descriptores de lugar de trabajo	61
Cuadro lineal de distribución de trabajo	63
Cuadro lineal de responsabilidades	64
Dirigidas a facilitar el funcionamiento	66
El plan de trabajo	66
La clarificación de procesos y dinámicas	73
La gestión de reuniones	73
6. Estrategias de actuación específicas (II)	83
Relacionadas con la toma de decisiones	83
El ciclo PDA	83
El Meta Plan	85

Los Diagramas de Matriz	85
El diagrama de Flujo	86
El Diagrama Causa-Efecto	88
Elementos de Estadística Básica	89
La combinación de diferentes técnicas	96
Relacionadas con la operativa del grupo	98
Relacionadas con las funciones organizativas	110
7. La organización de sí mismo y la evaluación de actuaciones	117
La organización de sí mismo	117
El control del propio tiempo	121
El control del estrés	124
La evaluación de la Jefatura de Estudios	126
8. Bibliografía citada	129
9. Anexos	133
Diagnóstico de la coordinación pedagógica en el centro	133
Barreras en el Desarrollo Profesional	134
Libertad individual versus coordinación	139
Ladrones del tiempo	140
El progreso como animador	142
Dinámicas de cambio en la escuela	144



Introducción

La progresiva autonomía de los centros educativos ha supuesto la transferencia a ellos desde el sistema educativo de competencias organizativas y pedagógicas. La existencia de Consejos Escolares, la elaboración de Proyectos educativos y curriculares, una cierta autonomía económica u otras realizaciones, son expresión de las modificaciones que la autonomía permitida ha impuesto tanto en el ámbito de los planteamientos institucionales, como en el de las estructuras o del sistema relacional.

El compromiso de los centros con la mejora educativa sólo es posible reforzando, en el marco de una mayor autonomía curricular, el trabajo cooperativo del profesorado. Y para que ello sea posible es preciso, además de mejorar sus condiciones de trabajo (más tiempo, más formación y más recursos para las nuevas tareas que se imponen), fomentar dinámicas humanas que proporcionen apoyo y orientación. La referencia clara a los líderes, como elementos clave que han de encabezar la promoción del cambio y la mejora, parece aquí imprescindible.

Si queremos que los centros sean unidades de innovación, hemos de fortalecer el trabajo pedagógico fomentando, entre otras, la existencia de líderes académicos que apoyen y dinamicen el trabajo de los profesores. Al respecto, habrá que preguntarse si las condiciones existentes son las deseables y, eventualmente, si los cambios a introducir pueden lograr una mayor efectividad.

El reto de la organización y de sus directivos no es conseguir la mejora de resultados en lo que ya se hace (preocupación del “movimiento de las

escuelas eficaces”), ni mejorar a nivel organizativo desde una perspectiva que considera la globalidad (enfoque de la Mejora escolar: *“hacer lo mismo, pero de un modo conjunto mejor”*), sino rediseñar los centros educativos de modo que hagan posible la mejora. Esta reestructuración escolar exige un cambio de cultura e incluye asunciones como las siguientes:

- El centro educativo tiene que aprender y capacitarse como organización para ir mejorando continuamente. La organización que aprende será aquella que sea capaz de adaptarse a nuevas situaciones en función de las respuestas que obtenga, modificando como una actividad cotidiana objetivos y estructuras en relación a las nuevas demandas.
- Resulta un reto superar el aislamiento de los profesores y potenciar un trabajo colaborativo que permita el desarrollo profesional y la construcción de una nueva cultura profesional.
- Cabe modificar esquemas tradicionales relacionados con la gestión, haciéndola más dependiente del currículum, posibilitadora de un proceso participativo y atenta a las demandas del entorno y de los usuarios. También incluye un liderazgo transformacional que ofrece una visión articulada de los fines de la organización y genera motivaciones a todos sus miembros.

El centro educativo, y especialmente su área académica, se ordenan en esta perspectiva para conseguir estimular la colaboración y la mejora docente. Cabe considerar que al respecto:

- Existe una preocupación por mejorar la adquisición de conocimientos y destrezas entre el profesorado.
- El trabajo cooperativo se entiende como algo gratificante a nivel personal y profesional.
- La experimentación y el fracaso ocasional son esperados y aceptables en el proceso de aprender a enseñar.
- Ofrecer o solicitar ayuda no es visto como un indicador de incompetencia, sino como un modo adecuado de aprender.
- Se organizan equipos de trabajo para resolver problemas e intercambiar experiencias
- Las actividades de la Dirección están volcadas hacia la mejora curricular y facilitación de la enseñanza.

- Los proyectos se elaboran pensando en su repercusión en el aula.
- Se planifican y desarrollan programas de formación vinculados al desarrollo del currículum.
- Se establecen mecanismos de evaluación participativa y se potencia la autoevaluación personal e institucional.

Parece fundamental ante estos retos el abordar la actuación de la Jefatura de Estudios dadas sus competencias y funciones académicas. Al hacerlo, hemos tratado de combinar unas mínimas referencias conceptuales y situacionales, dada la escasa literatura existente en nuestro país, con un desarrollo aplicativo dirigido a proporcionar ayudas para la actuación diaria. Así, pretendemos:

- Situar la jefatura de Estudios en el marco de la organización y de la dirección de los centros.
- Identificar los rasgos que posibilitan hablar de la dirección académica y delimitar sus áreas de actuación.
- Proporcionar estrategias relacionadas con sus actividades habituales.

Y al hacerlo, referenciamos siempre a la jefatura de Estudios, evitando así hablar continuamente del Jefe o de la Jefa de Estudios, salvando las referencias legales o las citas textuales. También, considerando que los coordinadores de ciclos y departamentos configuran parte de la actuación académica, pudiendo suplir o contrarrestar la acción efectiva realizada por un determinado responsable de la Jefatura de Estudios.



Caracterización de la jefatura de estudios

La Jefatura de Estudios en el marco de la organización

Las particularidades de los centros educativos como instituciones provienen de su naturaleza como realidad social, comunidad y organización. (Carnicero y Gairín, 1995:34)

El centro educativo como **realidad social** abierta al entorno sintetiza multitud de influencias y a considerar en su actuación: el marco legal y jurídico que le ampara, la estructura administrativa en que se encuadra, las posibilidades que le proporciona el entorno, los valores, actitudes que la sociedad demanda o las características personales, sociales, culturales y económicas que definen a sus componentes.

El señalar al centro educativo como **comunidad** tiene sentido a partir del impulso que la LODE proporciona al proceso de participación. Considerarlo como comunidad supone pensar en la existencia de diferentes personas, con distintos roles y necesidades, pero también con intereses comunes.

Al carácter del centro educativo como sistema social y comunidad se une su especificidad como **organización**:

- a) Las funciones que se le asignan (facilitar aprendizaje, potenciar la formación, adaptar socialmente, etc...) son variadas, complejas y no siempre bien delimitadas en sus objetivos y medios.

- b) Los colectivos de personas que incluyen son también variados (padres, profesores, alumnos, titular de la institución,...) en sus objetivos y en sus intereses, lo que produce una alta diversidad de patrones de comportamiento, de creencias, etc., que dificultan el aprovechar las ventajas de una cultura referencial común.
- c) La existencia de una débil articulación, debida fundamentalmente a la escasa interdependencia ínter e intracolectivos.
- d) El celularismo o tendencia al aislamiento que afecta a los profesores.
- e) Sus miembros no han sido seleccionados previamente, tienen la obligación de asistir y suelen carecer de identidad colectiva.
- f) Existen multiplicidad de modelos resultado de la aproximación de las instituciones a realidades concretas.

Poseen, además, otros rasgos característicos, entre los que se citan la indefinición de las metas, la ambigüedad de la tecnología que emplean, la debilidad estructural interna del sistema, la vulnerabilidad a influencias externas, la falta de técnicas relacionadas con el trabajo en la ambigüedad y la falta de recursos para la gestión (Gairín, 1995:34-35).

Todo ello hace que el nivel de indeterminación de las instituciones escolares sea alto, lo que les califica con frecuencia de débiles organizativamente, manteniendo su unidad precariamente a partir de una base común mínima o por el establecimiento de requisitos formales externos (horario, usar el mismo nombre de centro, ser atendidos por profesionales con los mismos patrones de selección, derechos y deberes, pertenecer al mismo barrio, etc.). Se generan así unos costes sociales y personales mayores que los que se dan en otro tipo de organizaciones, a la vez que se resiente la eficacia e imagen social de la organización.

Pretender en estas circunstancias mejorar una realidad tan compleja no parece una tarea fácil si se consideran los múltiples elementos que la configuran. No obstante, centrar el cambio en la exclusiva acción individual de las personas resulta insuficiente, dado que el carácter totalizador de la realidad hace que cualquier actuación individual en los centros educativos desencadene efectos sobre los demás elementos del sistema.

Un esquema aproximativo que nos permite conocer y orientar la intervención en una realidad tan compleja es el presentado en el gráfico 1.

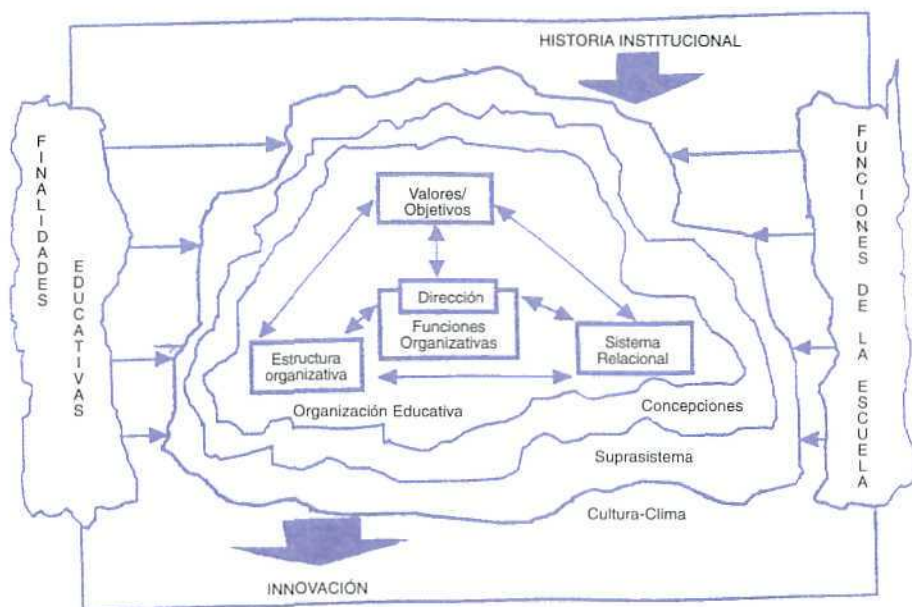


Gráfico nº1: Elementos para el análisis de las organizaciones (Gairín, 1995a:85)

El marco de actuación queda condicionado, en primer lugar, por las finalidades educativas y por las funciones que una determinada sociedad asignan a los centros educativos; en segundo lugar, por la mayor o menor autonomía que permite el sistema escolar (suprasistema) y por las concepciones (tecnocráticas, culturales o críticas) que se aplican a la hora de orientar la acción práctica.

Bajo este paraguas, podemos considerar a las metas, finalidades o misiones que persigue la institución, a sus estructuras de organización y funcionamiento y al sistema humano de relaciones como los **componentes organizacionales** de base. Sobre estos incide la dinámica organizativa configurada por la dirección y por el proceso organizativo que activa y que se refiere a las funciones de planificar, distribuir tareas, actuar, coordinar y evaluar.

Del análisis del gráfico 1 presentado y del funcionamiento de la realidad debemos considerar:

a) El carácter global y holístico de las organizaciones, donde no cabe la atención a un aspecto sino la consideración del efecto que tenga sobre los demás elementos de la organización. Es indudable que se puede potenciar la mejora a partir de la consideración a uno o varios aspectos de los mencionados:

- Clarificando y consensuando los objetivos que se pretenden.
- Potenciando estructuras más flexibles y adecuadas a los objetivos pretendidos.
- Atendiendo a las necesidades organizativas y personales relacionadas con las personas.
- Estableciendo un modelo de dirección y actuación coherente con los demás componentes de las organizaciones.
- Ordenando la actividad de acuerdo a las exigencias del proceso organizativo y al cumplimiento de todas y cada una de sus fases.

Sin embargo, lo característico de la acción organizativa no es tanto la consideración de un elemento aislado como la atención a las múltiples relaciones que se dan entre ellos. Así, de nada sirve clarificar los objetivos si no se acompaña de modificaciones estructurales o si no se garantiza que las nuevas propuestas son asumidas por las personas que las deben llevar a efecto.

b) La necesaria consideración en los procesos de cambio de la organización como contexto y texto para la actuación. El contexto organizativo resulta ser un elemento sustancial de la acción educativa por cuanto en él se encuentran los elementos potenciadores o limitadores de la eficacia de cualquier actuación que inician los profesores. Un ambiente favorable no sólo disminuye los obstáculos que tratan de eliminar o de minusvalorar la acción individual del profesor, sino que puede ampliar su acción a otros niveles, a otros momentos y sobre otras personas.

La organización también es un espacio de actuación que incluye el compromiso personal y profesional y exige una posición activa si se quiere lograr el cambio efectivo. Algunos aspectos significativos a considerar (Gairín, 1993) pueden ser:

- El cambio queda unido al perfeccionamiento del profesorado vinculado a programas específicos, al desarrollo del papel de los directivos como líderes instructivos y al establecimiento de nuevos valores compartidos y normas facilitadoras del trabajo en común.
- Del desarrollo profesional de los profesores interesa más la naturaleza del entrenamiento que su cantidad.

- La formación del cambio exige una planificación que partiendo de la definición de metas e identificación de necesidades, elabore políticas definidas, planifique programas y los ejecute acompañados de un plan de seguimiento y mejora.
- Los directivos actúan en la dirección del cambio proporcionando soporte técnico, posibilitando infraestructura y promoviendo la moral de grupos y personas.
- Tan importante como promover el cambio es prever las resistencias que tiene.

En definitiva, la innovación que parte de los protagonistas debe considerar a los centros como unidades de cambio, lo que impone una mayor atención a aspectos como la cultura escolar, la incorporación crítica en el análisis del currículo y la consideración de un profesional comprometido en su tarea

c) La dirección del centro como promotora del cambio es admitida generalmente y taxativamente mencionada por muchos autores (véase Gairín, 1993). 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. Esto se logrará, mediante la provisión para las personas de la 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.

Se trata de promover un nuevo cambio cultural, que obliga a que las actuaciones directivas estén orientadas por los siguientes propósitos:

- Mantener la máxima atención a la exigencias cambiantes del entorno y al funcionamiento interno del centro.
- Reaccionar en la dirección deseada ante las crisis dando un ejemplo de modelo positivo mediante su comportamiento personal.
- Intervenir adecuadamente en los procesos de selección, adscripción y promoción del profesorado en el caso de que ello sea posible.
- Desarrollar un modelo adecuado de conducta personal y profesional (incluso en los aspectos más estrictamente docentes) que sirva de orientación, modelado o “coaching” para los demás.

- Intervenir, en la medida de lo posible, en la determinación de criterios para otorgar recompensas y determinar status.
- Apoyar y destacar a las personas que aceptan los nuevos valores que se pretenden implantar.
- Crear nuevas historias y rituales para reemplazar a los que no son congruentes con los valores que se pretenden potenciar”

Particularmente, habrá que estar atentos al uso que se haga de los recursos de la organización, a los símbolos que se utilizan y potencian, al lenguaje en todas sus expresiones, a las formas de atender a los nuevos componentes de la comunidad educativa o a los mecanismos de participación que se establecen, entre otras cuestiones.

d) La Jefatura de Estudios como componente de la dirección con tareas comunes y específicas. Por una parte, la actuación de la Jefatura de Estudios debe ser coherente con la filosofía, metodología y actuaciones de los demás miembros del Equipo Directivo. Y considerar las relaciones con el resto de los elementos de la organización (objetivos del centro, estructuras de funcionamiento, sistema relacional, etc.) Por otra parte, cabe considerar su marco de actuación específico.

La Jefatura de Estudios alude, en una primera aproximación semántica, a la dirección de estudios. Las connotaciones de los términos jefatura y estudios considerados de manera independiente son insuficientes para delimitar el concepto que tratamos. ¿Cuando hablamos de Jefatura de Estudios, nos referimos a la organización curricular (planes, programas, etc.), a su aplicación y control (medidas organizativas, consideraciones legales, etc.) o a ambas?

Una primera aproximación al estudio de la Jefatura de Estudios desde el punto de vista normativo, nos permite señalar sintéticamente:

- Es un órgano de gobierno de carácter unipersonal. Esta figura, característica de los centros de enseñanzas medias, se generalizó a todos los centros no universitarios por primera vez con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (L.O.D.E.).
- El Jefe de Estudios forma parte, conjuntamente con el Secretario-Administrador y con el Director, del Equipo Directivo.
- El Jefe de Estudios es un órgano de tercer nivel supeditado a la Dirección del centro, que a la vez lo está al Consejo Escolar.

- La función del Jefe de Estudios es claramente académica, referida tanto a los estudios en sí mismos (coordinar actividades, velar por la adecuación del material, coordinar departamentos, ...) como a su organización (elaborar horarios, distribuir alumnos y profesores, ...)

A partir de las referencias anteriores podemos reflexionar sobre las funciones de esta figura, la forma de ejercitarlas, las implicaciones organizativas, etc. No obstante, consideramos importante analizar en su función fundamental como responsable del área académica y, por tanto, de la organización del profesorado y del alumnado.

El liderazgo académico como tarea central de la Jefatura de estudios

El liderazgo de los directivos

La importancia de los directivos en procesos de cambio ya ha sido mencionada y está ampliamente analizada en la literatura (véase una síntesis actualizada en Gairín y otros, 1995). La revisión pone en evidencia:

- a) la necesidad de utilizar conceptos de dirección actualizados, que enlacen con una mayor importancia del contexto y con una mayor definición de las áreas prioritarias de trabajo;
- b) la transformación de exigencias que acompañan a los procesos de descentralización educativa y de autonomía institucional;

lo que conlleva un nuevo perfil de los directivos y la necesidad de mejorar las técnicas que permitan trabajar dentro de cualquier modo operativo. Asimismo, el reconocimiento de que líderes sobresalientes son capaces de transmitir e implicar en una visión del centro educativo y de impulsar políticas, prioridades, planes y procedimientos coherentes con esa perspectiva.

El estudio de Pascual y otros (1993) sobre el liderazgo transformacional concluye respecto a este, entre otras cuestiones:

- Los profesores perciben a los directores que ejercen un liderazgo transformacional con más eficacia que a los que llevan a cabo un estilo de liderazgo transaccional o de no liderazgo.
- Los directores que ejercen un liderazgo transformacional obtiene, en mayor grado que los que realizan un liderazgo transaccional o un estilo de dejar hacer, un mayor esfuerzo extra de su profesorado.

- Los directores que lideran transformacionalmente consiguen una mayor satisfacción en su profesorado que los líderes transaccionales o los directores que ejercen un estilo de no liderazgo.
- Los directores con un liderazgo transformacional consiguen una mayor satisfacción con su dirección que los líderes transaccionales y que los que poseen un estilo de "dejar hacer" (pág. 117).

La revisión que realizan Beare, Caldwell y Millikan (1992) sobre los estudios de la dirección resulta clarificadora, identificando un conjunto de rasgos que persistentemente se dan en los directivos de escuelas eficaces.

- a) Tienen una visión clara de lo que pueden llegar a ser sus escuelas y son capaces de conceptualizar esa visión y de animar a todo el personal para que contribuya a hacerla realidad desde una actitud de ejemplo y compromiso.*
- b) Tienen unas elevadas expectativas respecto a la importancia de la instrucción y respecto a las posibilidades de rendimiento tanto de alumnos como de profesores.*
- c) Observan con alguna frecuencia el trabajo de los profesores en el aula e interaccionan con ellos de un modo constructivo con la intención de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados.*
- d) Se preocupan por conseguir un uso eficaz del tiempo real de aprendizaje y ponen los medios necesarios para reducir al mínimo sus interrupciones y para crear un clima escolar ordenado y seguro.*
- e) Utilizan de forma creativa los recursos materiales y humanos.*
- f) Se preocupan por los resultados académicos de los alumnos a nivel tanto individual como colectivo (grupo, curso y centro) efectuando un seguimiento y una evaluación de la información disponible que es utilizada como elemento de guía en la planificación docente.*

(López, 1994:106-107)

Asimismo, estos autores presentan unas primeras generalizaciones que permiten aproximarnos a la descripción de lo que hace que las organizaciones y sus líderes tengan éxito. Como vemos en el cuadro 1, el líder es un promotor de una cultura organizacional basada en la potenciación de la colaboración, comunicación, compromiso e institucionalización de acciones.

Generalización	Ilustración
1. Se debería dar énfasis al liderazgo de transformación, y no al de transacción.	El director lleva a cabo acciones para cambiar las actitudes de la comunidad con respecto a la escuela.
2. Los líderes sobresalientes tienen una visión sobre su organización.	El director ve la escuela como un centro de aprendizaje para toda la comunidad.
3. La visión debe comunicarse de tal forma de garantice el compromiso entre los miembros de la organización.	El director persigue el compromiso por parte del profesorado a dedicar su tiempo y energía a cambiar las actitudes de la comunidad hacia la escuela.
4. La comunicación de la visión requiere la comunicación de su significado.	"Comunidad" es una metáfora para la escuela; las posibles recompensas del director están en relación directa con las actividades del profesorado.
5. La promulgación de valores "lo que debería ser"- es esencial en el liderazgo.	El director tiene el compromiso de ser equitativo en lo que respeta al acceso a la escolarización.
6. El líder tiene un papel importante en el desarrollo de la cultura de la organización.	El director involucra a los miembros de la comunidad en todas las ceremonias de la escuela.
7. Los estudios sobre escuelas sobresalientes apoyan un tipo de dirección con su base en la escuela y una toma de decisiones en colaboración.	La política de la escuela es determinada por un grupo de representantes de padres, profesores, estudiantes y de la comunidad en general.
8. Hay muchas clases de fuerza en el liderazgo -técnicas, humanas, simbólicas y culturales- y éstas deberían hallarse dispersas en todo el ámbito escolar.	La planificación de los distintos programas es llevada a cabo por equipos de profesores, teniendo cada uno su propio líder.
9. Se debería procurar la institucionalización de la visión si se pretende que el liderazgo de transformación tenga éxito.	La visión de la escuela como centro de aprendizaje para la comunidad queda reflejado en las metas, políticas, planes, presupuesto y actividades.
10. Cualidades estereotipadas de lo "masculino" y lo "femenino" son importantes en el liderazgo, independientemente del género del líder.	El director es sensible a las necesidades personales (estereotipo "femenino"); el director fomenta el enfoque de equipo competitivo para elevar la media académica de la escuela (estereotipo "masculino")

Cuadro 1: Generalizaciones e ilustraciones que reflejan avances recientes en el conocimiento del liderazgo. (Beare, Caldwell y Millikan, 1992:142)

El liderazgo académico

Si bien el liderazgo abarca facetas tan diversas como la técnica (capacidad para planificar, organizar, coordinar y programar), la humana (creación y mantenimiento de la moral del grupo, fomento del crecimiento y la creatividad, implicación del personal en la tarea), la educativa (capacidad de trabajo en colaboración para detectar necesidades y proporcionar supervisión), la simbólica o la cultural, lo cierto es que se hace difícil poder desarrollar todas las fuerzas implicadas y hacerlo en todos los ámbitos de los centros educativos.

Parece evidente pensar que si la orientación de la escuela es hacia tareas de enseñanza-aprendizaje, los líderes más positivos serán aquellos que mantengan esta orientación. Duke (1987) nos aproxima a la función de estos líderes a partir de dos áreas de actividad plenamente relacionadas.

a) La mejora de la enseñanza, que implica actividades de:

- Asistencia clínica, relacionada con el diagnóstico y satisfacción de las necesidades de los estudiantes.
- Planificación, que supone la selección de objetivos adecuados, la experiencia de aprendizaje programada y la valoración de procedimientos.
- Instrucción, acompañada de una comunicación satisfactoria y el logro de expectativas para todos los estudiantes.
- Dirección del aula, que permita el mantenimiento de un ambiente de trabajo adecuado.
- Tutelar el progreso o valorar e informar continuamente sobre los avances realizados.
- Cuidado del estudiante, que incluye acciones de respeto, aceptación y apoyo por parte del profesor

b) Situaciones clave a considerar, de manera interrelacionada:

- Supervisión y desarrollo del profesor, centrado en programas de actuación diversificados en el centro educativo.
- Evaluación del profesor.

- Dirección y apoyo instructivos, que implica la explicitación de políticas centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Dirección de recursos o adecuación a las políticas establecidas.
- Control de calidad o proceso continuo de evaluación de programas.
- Coordinación.
- Previsión de problemas laborales.

El liderazgo instructivo implica participar también de la visión de la calidad, estar comprometido con ella, saber comprometer a otros profesores y poseer los conocimientos y experiencias necesarios para convertir esa visión en realidad. La acción de los directivos en el ámbito instructivo no sólo será importante sino que, además, es compleja e implica el uso de estrategias adecuadas.

No obstante, la dificultad no estriba en definir teóricamente el rol de estos directivos sino en analizar las posibilidades reales de ejercer ese rol. Las disfunciones entre lo que se hace, lo que está asignado y lo que se debe hacer son altas (Gairín y Armengol, 1994) y muchas veces sirven de justificación para no hacer nada de lo que se debiera. También habría que considerar la capacidad real que tienen, sobre todo en referencia al nivel de formación y al tiempo de que disponen.

El objetivo final será crear un clima y cultura favorables a la innovación. Estos se caracterizan por partir de relaciones personales cordiales y positivas, basadas en la confianza y respeto mutuo, y por poner énfasis en el desarrollo de procesos de mejora. La meta a conseguir puede quedar expresada en las diez dimensiones del clima recopiladas por Jorde-Bloom (1987):

- Colegialidad, entendida como el grado en que los profesores se muestran amistosos, se apoyan y confían unos en otros y mantienen un alto grado de cohesión y espíritu
- Desarrollo profesional, o preocupación por el desarrollo personal y profesional
- Apoyo a la dirección, que anima, apoya y mantiene expectativas.
- Claridad en la definición y comunicación de estrategias, procedimientos y responsabilidades.

- Sistema de recompensas, referido al grado de justicia o equidad en la distribución de beneficios y oportunidades para el desarrollo.
- Toma de decisiones, referido al grado de autonomía que los profesores tienen para tomarlas.
- Consenso sobre los objetivos
- Orientación a la tarea, reflejada en la planificación, resultados y preocupación.
- Contexto físico o grado en que la distribución espacial del centro facilita o dificulta el trabajo de los profesores.
- Innovación o facilidad con la que la organización se adapta a los cambios y anima al profesorado para encontrar nuevas formas creativas para solucionar problemas.

La visión común sobre la actividad a desarrollar supone compartir percepciones y expectativas y hace referencia a la existencia de una cultura común, que se expresa en formas muy diferentes. La cultura se concreta, mantiene y expresa mediante símbolos, gestos, expresiones, etc., o, más exactamente, a través del significado que esos símbolos contienen.

La búsqueda de centros educativos de calidad parte de la convicción de que es posible crear, conservar y transformar la cultura, a pesar de que se requieran tiempos largos, para adecuarla a las nuevas exigencias. Entiende que el hecho de compartir concepciones y convicciones sobre la enseñanza y el papel de los profesores es fundamental para lograr acciones coordinadas y de calidad.

Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada. La potenciación de una cultura peculiar y consolidada permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizándolo una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir.

La actuación de la Jefatura de Estudios en la formación de la nueva Cultura y en relación a ella debe tener como referente de acción el corregir y potenciar el desarrollo profesional de los docentes. Si bien no le compete, ni puede incidir en algunas de las condiciones de trabajo (sueldo, horario laboral, ...), ni en los procesos relacionados con el acceso y perfeccionamiento al

puesto de trabajo, lo cierto es que debe partir de considerar esa perspectiva, sobre todo en lo que suponga de respeto y reconocimiento de la profesionalidad y de ayuda que pueda dar al perfeccionamiento. Algunos principios a tener en cuenta al respecto serían:

1. Lo que el profesor piensa sobre la enseñanza determina lo que el profesor hace cuando enseña.
2. Casi todos los profesores pueden aplicar una información que sea útil para sus clases cuando el entrenamiento incluye cuatro factores:
 - Presentación de la teoría.
 - Demostración de la nueva estrategia.
 - Práctica inicial en el seminario
 - Retracción inmediata
3. Es probable que los profesores mantengan y utilicen estrategias y conceptos nuevos si reciben asesoramiento (de expertos o de compañeros) mientras están aplicando las nuevas ideas a sus clases.
4. Los profesores competentes con alta autoestima generalmente obtienen mayores beneficios en las actividades de desarrollo profesional
5. La flexibilidad de pensamiento ayuda a los profesores a aprender nuevas destrezas e incorporarlas a su repertorio.
6. Los estilos de enseñanza y los valores de los profesores no afectan a la capacidad de los profesores de aprender de una actividad de desarrollo profesional.
7. Resulta necesario que los profesores posean un nivel básico de conocimiento o destreza con respecto a un nuevo enfoque a aprender para que los profesores puedan implicarse.
8. El entusiasmo inicial de los profesores cuando participan en actividades de desarrollo profesional sirve para dar seguridad a los organizadores, pero afecta poco al aprendizaje de los profesores.
9. Parece no importar el dónde y cuándo se realiza la actividad de formación, ni tampoco interesa el papel del formador. Lo que influye es el diseño del programa de formación.

10. De la misma forma, el efecto de la actividad de formación no depende de que sean los profesores los que organicen y dirijan el programa, aunque la cohesión social y las metas compartidas facilita la disposición de los profesores a llevar a la práctica nuevas ideas

(Showers, Joyce y Bennett, 1987)

El objetivo último es conseguir una profesionalidad desarrollada, tal y como queda descrito en el cuadro 2.

Profesional restringida	Profesionalidad desarrollada
<ul style="list-style-type: none">• Destrezas profesionales derivadas de experiencias.	<ul style="list-style-type: none">• Destrezas derivadas de un reflejo entre experiencia y teoría.
<ul style="list-style-type: none">• Perspectivas limitadas a lo inmediato en tiempo y espacio.	<ul style="list-style-type: none">• Perspectivas que abarcan el más amplio contexto social de la educación.
<ul style="list-style-type: none">• Suceso y experiencias del aula percibidos aisladamente.	<ul style="list-style-type: none">• Sucesos y experiencias del aula percibidos en relación con la política y con las metas que se tracen.
<ul style="list-style-type: none">• Metodología fundamental introspectiva.	<ul style="list-style-type: none">• Metodología basada en la comparación con la de los compañeros y <i>contrastada con la práctica</i>.
<ul style="list-style-type: none">• Valoración de la autonomía profesional.	<ul style="list-style-type: none">• Valoración de la colaboración profesional.
<ul style="list-style-type: none">• Limitada participación en actividades profesionales no relacionadas exclusivamente con la enseñanza en el aula.	<ul style="list-style-type: none">• Alta participación en actividades profesionales adicionales a sus enseñanzas en el aula (por ejemplo participación en actividades de los CEP, asociaciones profesionales, investigación...)
<ul style="list-style-type: none">• Lectura poco frecuente de literatura profesional.	<ul style="list-style-type: none">• Lectura regular de literatura profesional.
<ul style="list-style-type: none">• Participación en tareas limitadas de formación a cursos prácticos.	<ul style="list-style-type: none">• Participación considerable en tareas de formación que incluyen cursos de naturaleza teórica.
<ul style="list-style-type: none">• La enseñanza es vista como una actividad intuitiva.	<ul style="list-style-type: none">• La enseñanza es vista como una actividad racional.

Cuadro nº 2: Características de la profesionalidad restringida y desarrollada (Hoyle, 1974)

Por último, para situar adecuadamente el liderazgo, cabe señalar que su presencia no debería tener u obedecer a una perspectiva individual. Así como decimos que el liderazgo no es un constructo psicológico o individual, fundamentado en las características personales, sino organizacional, habremos de asumir que el liderazgo instruccional es compartido y contextualizado.

Existe una correspondencia entre el estilo facilitador y promotor del cambio que puede ejercer la dirección y la receptividad del profesorado. Así, una persona puede ejercer su liderazgo con eficacia en unos contextos pero ser ineficaces en otros; en definitiva el rol del liderazgo lo determina el contexto. Y así como decimos que la expresión genérica de "dirección escolar" no se ha de interpretar como realidad unipersonal, hay que entender que el profesorado organiza y dirige el curriculum y la labor de la Jefatura de Estudios sería, en contextos favorables, la de coordinar iniciativas y actuaciones.

Pensar que debe haber un liderazgo instructivo no debe presuponer menospreciar el papel y funciones de los profesores. Quizá la mejor expresión es señalar que todos los profesores y profesoras son líderes instructivos y que la Jefatura de Estudios dedica a coordinar las actuaciones. Ser un dinamizador pedagógico, tarea no exclusiva de la Jefatura de Estudios, debería cada vez menos significar el asumir por parte de los equipos directivos la función de liderazgo pedagógico y procurar que los profesores y profesoras lo sean con todas las consecuencias.

Tampoco habría que perder de vista, junto al objetivo anterior, la referencia al papel que cumplen y deben cubrir los centros educativos como promotores sociales y culturales. Dinamizar los centros educativos tiene que ver con ciertos procesos pedagógicos y con la forma como trasladamos a la intervención determinadas respuestas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No hay que olvidar, asimismo, que la actuación de la Jefatura de Estudios queda condicionada por las problemáticas que afectan a la dirección (selección, formación, provisionalidad) y las que le son propias. Algunas de estas afectan a la focalización en determinados problemas (confección de horarios, resolución de problemas disciplinarios, control del profesorado, etc.), cierta posición de sumisión incondicional al director/a, poca autoridad formal y posición poco definida en la estructura del centro, ámbito de demandas no siempre compartidas (necesidades de los alumnos, derechos del profesorado, directrices de la administración, presiones de los padres, ...), entre otras.

3

Funciones y tareas de la jefatura de estudios

La referencia al área académica como principal responsabilidad de la Jefatura de Estudios y la consideración general del marco educativo resultan insuficientes para orientar su trabajo diario. Se hace preciso una aproximación más específica, que realizamos a partir del estudio de las disfunciones que se establecen entre lo que debe hacer (exigencias normativas), lo que realmente hace (realidad que se impone) y lo deseable (ideal que se persigue). Las discrepancias encontradas permiten aportar, en la línea ya marcada (Gairín y Armengol, 1994) algunas indicaciones respecto al desarrollo y actuación de este órgano unipersonal.

El objetivo último de la Jefatura de Estudios será potenciar la función técnico-pedagógica de los centros educativos a partir del desarrollo colaborativo de los profesores. La asunción de que las personas tienen un potencial que hay que aprovechar, las posibilidades que tiene el proceso de formación y las referencias que se obtienen en los procesos de evaluación, investigación e innovación serán la llave para lograr un crecimiento de las personas y de la organización; en definitiva, hacer efectiva la necesidad de que las organizaciones se autocualifiquen como tales.

Las competencias de la Jefatura de Estudios

La Jefatura de Estudios es uno de los órganos unipersonales de gobierno establecidos por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (L.O.D.E.) de 3 de Julio de 1985. Sus atribuciones no quedan especificadas en la menciona-

da normativa, si bien se recogen en los Reglamentos reguladores de los órganos de gobierno que han desarrollado tanto el M.E.C. como las Comunidades Autónomas con competencias educativas. Una panorámica general puede ya verse en la aportación realizada por Bernal (Cuadro 3).

COMPETENCIAS	MEC	CATALUÑA	EUSKADI	GALICIA	VALENCIA	CANARIAS	ANDALUCIA
Confeccionar los horarios académicos en colaboración con los restantes órganos unipersonales y velar por su estricto cumplimiento.	si	si	si	si	si	si	si
Coordinar y velar por la ejecución de las actividades de carácter académico de profesores y alumnos en relación con el Plan Anual del Centro.	si	si	si	si	si	si	si
Velar por el cumplimiento de los criterios que fije el claustro de profesores sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos.	si	si	si	si	si	si	si
Coordinar las actividades de los órganos unipersonales de carácter académico.	si	si	si	si	si	-	-
Custodiar y disponer la utilización de los medios audiovisuales y del material didáctico.	si	si	-	si	si	si	si
Coordinar las actividades de orientación escolar y profesional, así como las actividades de los servicios de apoyo que incidan en el centro.	si	si	si	si	si	si	si
Programar y coordinar el desarrollo de las actividades escolares comple-	si	si	si	si	si	-	si

mentarías y de servicios, siguiendo las directrices del Consejo Escolar del Centro.							
Organizar los actos académicos.	si	-	si	si	si	-	si
Sustituir al director.	si	si	-	-	-	-	si
La programación y seguimiento de las actividades docentes, en colaboración con el director, secretario y claustro.	-	si	-	-	-	-	-
Asignar a cada profesor las unidades del centro, de conformidad con los criterios de la Administración Educativa.	-	-	si	-	-	-	-
Llevar las relaciones del centro con los centros de apoyo y de recursos.	-	-	si	-	-	-	-
Mantener el orden académico y coordinar las sustituciones accidentales.	-	-	-	si	-	-	-
Velar por el efectivo control de la asistencia y puntualidad de los profesores, dando cuenta al director.	-	-	-	-	si	-	-

Cuadro 3: Competencias del Jefe de Estudios Bernal, (1991:23)

Habría que considerar, además, que el desarrollo de la L.O.G.S.E. ha generado la publicación de Reglamentos Orgánicos. Y que la publicación de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (L.O.P.E.G.), ha derogado el Título III (de los órganos de gobierno de los centros públicos) de la L.O.D.E. y cuantas otras normas de igual o inferior rango se opongan a lo establecido en esta Ley. Si bien aparecen las nuevas competencias asignadas al Director del centro en esta Ley, no se menciona ningún desarrollo referido a la Jefatura de Estudios, aunque se supone que los decretos de desarrollo lo contemplarán.

El Reglamento Orgánico ya publicado en el llamado “territorio MEC” completa y atribuye nuevas competencias a las ya señaladas como:

- Ejercer, por delegación del director y bajo su autoridad, la jefatura del personal docente en todo lo relativo al régimen académico.
- Coordinar las actividades de carácter académico, de orientación y complementarias de profesores y alumnos, en relación al Proyecto Educativo, los Proyectos Curriculares de Etapa y la Programación General Anual, además de velar por su ejercicio.
- Coordinar las actividades de los Jefes de Departamento y/o de los Coordinadores de Ciclo.
- Coordinar, en colaboración del representante del Claustro en el Centro de Profesores, las actividades de perfeccionamiento del profesorado, así como planificar y organizar las actividades de formación permanente realizadas en el centro.
- Facilitar la organización de los alumnos e impulsar su participación. (Secundaria)

Por otra parte, el Jefe de Estudios forma parte del Equipo Directivo, al que compete, con pequeñas diferencias entre comunidades autónomas con competencias educativas:

- Elaborar la propuesta de Proyecto Educativo de Centro y de Programación General Anual, de acuerdo con las directrices y criterios establecidos por el Consejo Escolar y con las propuestas formuladas por el Claustro de profesores.
- Elaborar los horarios académicos de los alumnos y profesores de acuerdo con los criterios aprobados por el claustro de profesores y con el horario general incluido en la Programación General Anual.
- Elaborar la Memoria anual sobre las actividades y situación general del centro.
- Recibir propuestas del claustro sobre la utilización de espacios y tiempo y sobre el desarrollo de actividades complementarias.

También participa de la Comisión Pedagógica, junto al Director y Jefes de Departamento, que tiene competencias en la elaboración, desarrollo y eva-

luación de Proyectos Curriculares, en velar por su coherencia con el Proyecto Educativo y la Programación General Anual, en las directrices generales relacionadas con la elaboración de Programaciones Didácticas de los departamentos y del Plan de Acción Tutorial. Por último, incidir en las propuestas a Claustro sobre la planificación general de las sesiones de evaluación, calificación y calendario de exámenes.

Consecuentemente, se perfila la Jefatura de Estudios como un órgano básicamente centrado en la coordinación y desarrollo de lo académico, que se apoya en todos o alguno de los órganos de coordinación docente: Equipos de ciclo, Departamentos de orientación, Departamentos de actividades complementarias y extraescolares, Departamentos didácticos y Comisión de Coordinación pedagógica.

Las necesidades que la realidad impone

Son variados los estudios que se han realizado y realizan sobre la dirección, centrados en el director o en la dirección genéricamente hablando; sin embargo, pocos han considerado especialmente la figura del responsable de la Jefatura de Estudios. Para nuestro propósito, básicamente descriptivo, partiremos de las últimas aportaciones conocidas.

El estudio de Teixidó y Costa (1994), basado en la propia experiencia y en un estudio de campo de 20 personas, se plantea como una aproximación exploratoria. Las tareas que realiza la figura que analizamos hacen referencia a:

- Coordinación pedagógica, como las derivadas de la realización de reuniones, las relacionadas con la intervención directa y la dinamización de la elaboración del Proyecto Curricular y el seguimiento del desarrollo de proyectos iniciados y acuerdos ya establecidos.
- Procesos organizativos de carácter habitual, como la elaboración y gestión de horarios, la organización de celebraciones y salidas y otras (intervención en procesos de convivencia, actualización de normas,...).
- Tareas auxiliares e imprevistos, identificados con los "ladrones del tiempo de los directivos", como atender al público y teléfono, ayudar en aspectos burocráticos (redacción de cartas, avisos,...) o en la elaboración informatizada de informes y boletines de notas. También incluye cuestiones no previsibles como atender accidentes, avisar a profesores de imprevistos, orientar en temas puntuales, etc.

Más allá de este conjunto de actuaciones, los autores referencian a otras que consideran de menor entidad o frecuencia como son: la difusión de la información (normativa, novedades editoriales, cursos de formación,...), la redacción de proyectos relacionados con ayudas, la atención a otros profesionales (asistente social, alumnos en prácticas,...), la gestión de la disciplina, el control de la utilización correcta del material e infraestructura, el control del personal u otras.

La aportación de Armengol y Pérez (1994) se centra en describir las tareas propias y reales de un Equipo Directivo. De ellas, se pueden extraer las que habitualmente realiza el responsable de la Jefatura de Estudios, considerando que no siempre hay garantías que respondan a las que habitualmente se hacen en todos los centros de enseñanza primaria.

Respetando la clasificación establecida por las autoras, se considera:

a) Ambito pedagógico: Tareas relacionadas con el desarrollo del currículo, la evaluación de los niveles de aprendizaje y la asignación, distribución de funciones y responsabilidades respecto al trabajo de los departamentos, equipos de profesores y personal educador en general.

- Realizar los horarios de profesores y alumnos.
- Asignar las tareas específicas a realizar en el centro: coordinador, biblioteca, plástica, audiovisuales.
- Planificar la elaboración y realizar el Plan General Anual.
- Dar a conocer al profesorado la oferta del Plan de Formación Permanente del profesorado del curso.
- Coordinación de las actividades festivas del centro (Navidad, Carnaval, semana cultural y final de curso).
- Coordinar la realización y revisión del P.C.C.
- Asistir a las reuniones de evaluación de los equipos de ciclo.
- Convocar y presidir actos académicos.
- Asistir a cursos de formación permanente.
- Selección de libros de texto y material didáctico.

- Elaboración de la Memoria de final de curso.
- Prever que alumnos con necesidades educativas especiales necesitan una atención especial.
- Prever las posibles nuevas actuaciones que se deban de llevar a término en el próximo curso.
- Realizar la sesión de evaluación final de curso con cada equipo de ciclo y establecer la promoción de los alumnos.

b) Ambito de Organización: Tareas relacionadas con la decisión de los objetivos y directrices generales del centro; la difusión eficaz de la información, la planificación de las reuniones y control en la ejecución de sus decisiones, la organización de los recursos humanos, materiales y funcionales y la motivación del colectivo escolar para la elaboración de los proyectos institucionales del centro.

- Organizar el uso de los recursos materiales. (normativa sobre utilización de material y salas comunes)
- Organizar el uso de los recursos funcionales (horarios biblioteca, laboratorio, audiovisuales, informática, gimnasio, idioma, ...).
- Coordinar las visitas y salidas pedagógicas.
- Organizar las actividades complementarias que se realicen en el centro fuera del horario escolar.
- Prospección de necesidades referentes a la adquisición de material didáctico y tecnológico.
- Realizar reuniones periódicas con el Equipo Directivo para establecer las líneas de actuación y distribuir las tareas.
- Planificar las reuniones del equipo de coordinación y realizar el correspondiente orden del día.
- Asegurar la difusión eficaz de las actividades, noticias e informaciones y la efectividad de los canales en doble dirección.
- Dinamizar al claustro de profesores para la elaboración y/o actualización de los planteamientos institucionales.

- Gestión de anomalías y/o imprevistos.
- Velar por el uso y mantenimiento eficaz del edificio y del mobiliario escolar.

c) Ambito de relación: Tareas relacionadas con el establecimiento de relaciones de comunicación y colaboración con los agentes internos y externos al centro y con la resolución de conflictos.

- Coordinar y asistir a las distintas reuniones de padres.
- Resolución de problemas y de conflictos utilizando la negociación y las habilidades necesarias para la reconciliación.

Complementariamente, Franciso Martín y otros (1994) aportan una recopilación de actuaciones de un equipo directivo de Enseñanza Secundaria Obligatoria, de donde se pueden extraer funciones generales relativas a su actuación como miembro del equipo Directivo, como miembro de la Comisión pedagógica o específicas de su ámbito de competencia.

<i>Actuaciones a realizar</i>	Propias del J.E.	Comisión pedagógica	Genéricas E.D.
ASPECTOS ORGANIZATIVOS			
Confección de los grupos clase.		x	
Elaboración del horario semanal en bloques de tres horas.	x		
Coordinación por áreas para la elaboración de las programaciones del tercer nivel de concreción.	x		
Coordinación con los tutores para la asignación de los créditos variables y comunes.	x		
Asignación de los créditos comunes y variables a partir de la propuesta de los tutores, previa entrevista con los alumnos.		x	
Elaboración de listados de alumnos por créditos	x		
Confección de horarios individualizados de acuerdo con la asignación de los créditos	x		
Distribución de los espacios de acuerdo con la tipología del crédito	x		

<p>ASPECTOS PEDAGÓGICOS</p> <p>Diseño del PCC a partir de la propuesta de los distintos departamentos</p> <p>Establecer, coordinar y supervisar el funcionamiento de las tutorías técnicas para garantizar el cumplimiento de los objetivos fijados en el PEC.</p> <p>Proponer un plan de acción tutorial (PAT), concretado en unos objetivos y actividades programadas trimestralmente.</p> <p>Fijar y coordinar las reuniones de seguimiento de los alumnos por ciclos.</p> <p>Establecer los alumnos con dificultades partiendo de la información de los tutores, EAP y reuniones seguimiento de alumnos.</p> <p>Averiguar cuales son las necesidades concretas de cada uno de ellos.</p> <p>Establecer los recursos para la elaboración del A.C.I.</p> <p>Concretar las adaptaciones a partir de las propuestas establecidas.</p> <p>Seguimiento y valoración del A.C.I. trimestralmente.</p>		<p>x</p> <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p> <p>x</p>	
<p>ASPECTOS DE PROYECCIÓN EXTERNA</p> <p>Asesoramiento a otros centros que inician la experiencia de la E.S.O.</p> <p>Relación y intercambio de información con Inspección y administración competente sobre el seguimiento de la E.S.O.</p>			<p>x</p> <p>x</p>

Cuadro 4: Actuaciones del Jefe de Estudios en un centro de Secundaria*

* El centro se sitúa en la Comunidad Autónoma de Cataluña

Las exigencias del liderazgo académico

La importancia del liderazgo académico en la consecución de buenos resultados educativos es asumida por diferentes planteamientos, independientemente de su orientación ideológica. A él se refieren tanto el movi-

miento de escuelas eficaces, como las perspectivas culturales y socio-críticas. De manera casi unánime se habla de un liderazgo efectivo capaz de generar un clima cooperativo y de orientar con visión y energía tanto a profesores como a alumnos hacia la mejora de las actuaciones, procesos y resultados.

Por una parte, queda evidenciado que los líderes centrados en procesos administrativos o de proyección externa no son tan influyentes en la calidad educativa como los centrados en el desarrollo curricular; por otra, se plantea la duda sobre lo que debe entenderse por liderazgo académico y como se podría caracterizar.

El liderazgo instructivo es presentado por M^a Teresa González (1991) como el conjunto de actuaciones desarrolladas para conseguir un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores y condiciones y resultados de aprendizaje deseables para los alumnos. Serían dimensiones de actividad importantes de este liderazgo las presentadas de manera sintética a continuación:

a) Definir la misión de la escuela

- Establecimiento de metas claras y explícitas, que también abarcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Interés por la mejora del programa escolar.
- Implicación en la definición y logro de metas de diferentes agentes y fuentes: necesidades alumnos, exigencias administración, interés de los padres,...
- Lograr consenso respecto a las metas y metodologías para lograrlas.

b) *Gestión instructiva*

- Dedicar tiempo a la coordinación curricular.
- Atender las variables organizativas que faciliten / dificulten el trabajo en las aulas: proteger el tiempo de enseñanza, atender la asignación de profesores, posibilitar la atención a grupos / alumnos, unificar criterios escolares y para escolares.

c) Promover un clima de aprendizaje positivo (construir y sostener un clima y cultura de colaboración)

- Promover acciones de participación de profesores: delegar autoridad, compartir decisiones, establecer equipos de profesores,...
- Motivar a los profesores a que lo hagan mejor: participación en metas, compromisos de acción,...
- Implicarse en actividades con los profesores.
- Fomentar relaciones interpersonales profesionales: proporcionar información, compartir problemas,...
- Promover el acceso del profesorado a actuaciones que permitan el desarrollo profesional.
- Potenciar la coordinación con otros profesionales que también trabajen con alumnos.

No podemos olvidar, por último, que el Jefe de Estudios es miembro de un Equipo Directivo que debe promover como sistema la mejora y que se enfrenta, precisamente ahora, con un proceso de cambio promovido por el sistema educativo. Al respecto, debemos pensar en el como:

a) Promotor de una cultura corporativa, que implica:

- Considerar a la organización como un medio formativo.
- Transmitir en todas las actuaciones un sentido de identidad.
- Impulsar los compromisos personales y la máxima coherencia de expectativas y percepciones.
- Reconciliar los valores organizacionales (nomotéticos) y los valores personales (ideográficos).

b) Gestor del cambio, lo que exige la atención a:

- Perfeccionamiento de profesores vinculado a programas específicos.
- Desarrollo del papel y funciones de sus colaboradores como líderes de la enseñanza.
- Establecimiento de nuevos valores compartidos y normas facilitadoras de la acción colectiva.

c) Impulso de una institución creadora e innovadora, que implica:

- Horizontalidad y colegialidad frente a jerarquización.
- Toma de decisiones participativa.
- Comunicación abierta y libre.
- Estructura flexible en normas y valores.
- Proporcionar recursos para quien los precisa.

En definitiva, servir de soporte técnico, de medio para alcanzar infraestructura y de elemento para la promoción de la moral de los grupos. (Gairín, 1993).

Una propuesta de ordenación y desarrollo de actuaciones

El análisis de las aportaciones anteriores nos permite reconocer algunas de las **discrepancias** que se establecen entre las necesidades que impone el liderazgo académico y las exigencias que la normativa o la práctica potencian. Básicamente, se refieren a:

a) No siempre se desarrollan efectivamente las exigencias de la normativa. Así hay poco nivel de cumplimiento en funciones relacionadas con *"Velar por el cumplimiento de los criterios de evaluación y recuperación fijados por el Claustro"*, *"Coordinar las actividades de orientación escolar, profesional y de servicios de apoyo"* o se gestionan mínimamente otras como el *"Realizar un seguimiento de las actividades docentes"*, *"Ejercer la jefatura del personal docente del centro"* o *"Facilitar la organización de los alumnos e impulsar su participación"*.

Algunas de las tareas implicadas pueden ser irrealizables cuando no se han establecido criterios por parte del órgano correspondiente o cuando no se ha estructurado el servicio correspondiente. La ejecución de otras puede haber quedado dificultada por problemas de formación, por dificultad de la propia tarea o por falta de mecanismos de desarrollo.

b) La actuación real de los responsables de la Jefatura de Estudios no se diferencia de la caracterización general que se realiza de los demás directivos. Su trabajo es fragmentado, conlleva una gran variedad de tareas y queda fuertemente enfatizado por la transmisión de mensajes verbales.

Además conlleva, en nuestro sistema educativo, la atención a dos roles muy diferenciados: ser profesor y ser responsable del centro educativo.

- c) Las diferencias establecidas entre los tres ámbitos analizados derivan del tipo de tareas analizadas y, también, de la naturaleza del ámbito considerado. Así la perspectiva normativa puede caracterizarse como general, categorizada y excluyente, mientras que el estudio de las tareas reales conlleva la minuciosidad salvando el intento, siempre artificial, de agrupar. Por otra parte, ambas perspectivas hacen referencia básicamente a la actuación, cuando gran parte de lo deseado se relaciona más bien con las intenciones.
- d) Las consideraciones anteriores pueden explicar, que no justificar, la distancia que se establece con las actuaciones propias de un liderazgo académico. Pocas o ninguna referencia se encuentra en lo normativo y real a la actuación del/ de la jefe de estudios como promotor de un clima positivo y de una cultura colaborativa. Impulsar un contexto favorecedor del trabajo cooperativo, reconocer las iniciativas, proteger convicciones importantes para el centro, compartir decisiones, desarrollar una tradición basada en la calidad o fomentar comunicaciones abiertas y sinceras no son actuaciones que se reflejen en la práctica, si no es el resultado de un quehacer intuitivo y carismático de "tal o cual" jefe de estudios. También corresponde a la particularidad el fomentar la comunicación con los padres y profesores, mantener altas expectativas, impulsar la experimentación educativa o el elaborar y ejecutar proyectos para la evaluación institucional.

En estas condiciones, no resulta disparatado recalcar la distancia en que se encuentran nuestros responsables respecto a los líderes académicos. La separación no es sólo cuantitativa (referida a las tareas que hacen), si consideramos que en sus actuaciones también hay contacto personal, contenido curricular y deseos de innovar, es cualitativa, en la medida en que depende de condiciones personales que no se aplican (¿tienen la convicción real de que todos pueden aprender? o ¿consideran que el mejor trabajo curricular es aquel que resulta del debate colectivo?, por ejemplo) o de contextos desfavorables a la acción colaborativa que se pueda pretender.

Un esquema de actuación válido para este contexto sería aquel que combinara las exigencias legales y las necesidades organizativas, las preocupaciones reales y las posibilidades existentes o la situación posible con la deseable. Desde este punto de vista, consideramos que la actuación de los responsables de la Jefatura de Estudios se podría concretar en los aspectos recogidos en el cuadro nº 5:

AMBITOS DE ACTUACIÓN	COMPETENCIAS Y/O FUNCIONES	TAREAS ESPECÍFICAS MÁS DESTACABLES
Organización General del Centro Educativo	Velar por el cumplimiento y la correcta aplicación de los acuerdos tomados, ya sean del ámbito pedagógico u organizativo.	Difundir los acuerdos Elaborar y ejecutar proyectos para la evaluación institucional. Realizar un seguimiento de los acuerdos tomados.
	Substituir al Director en su ausencia.	Conocer obligaciones del Director/a Tener localizada la programación de actuaciones a realizar
	Coordinar las actividades de orientación escolar y profesional.	Supervisar el Departamento de orientación Promover la realización del Plan de Acción Tutorial Garantizar la realización de procesos de orientación Coordinar la acción de los tutores
	Custodiar y disponer la utilización del material didáctico.	Prospección de necesidades del nuevo material. Proporcionar los recursos necesarios al profesorado y alumnado. Gestión y utilización del material. Coordinación de las salas específicas: audiovisuales, informática, laboratorio, teatro, gimnasio,.... Elaboración de proyectos relacionados con la petición de ayudas.
	(*) Arbitrar mecanismos que faciliten la participación de los alumnos.	Convocar y establecer mecanismos de comunicación. Preparar las elecciones de delegados Garantizar una participación efectiva
	(*) Fomentar las relaciones interpersonales de carácter profesional	Difundir información Compartir problemas Mantener la comunicación abierta
	(*) Colaborar en la planificación y coordinación de las relaciones externas del centro	Coordinar las actividades de los servicios de apoyo. Atender a los profesionales relacionados con el centro. Ordenar las prácticas de estudiantes en formación inicial Organizar las prácticas de los alumnos Mantener canales de comunicación abiertos con los padres

	(*) Confeccionar los horarios académicos y velar por su estricto cumplimiento.	Elaborar calendario de salidas y reuniones, de espacios y tiempos Confeccionar fichas de distribución horaria Analizar la distribución Presentar las propuestas definitivas
	(*) Coordinar y supervisar el proceso de elaboración del PEC	Estimular la participación del profesorado. Organizar sesiones formativas. Elaborar maerial de apoyo
	(*) Elaborar la propuesta de Programación General Anual y la Memoria de fin de curso.	Proponer objetivos y recoger propuestas. Proponer criterios de evaluación del P.C.C. Presentar estudios sobre el desarrollo de la enseñanza.
	Mantener el orden académico	Promover criterios de disciplina formativa Gestionar conflictos Analizar problemáticas
	Velar por la asistencia y puntualidad del alumnado	Recoger parrillas faltas de asistencia del alumnado. Comunicar a las familias el absentismo Comunicar a la asistencia social el absentismo
	(*) Ejercer la jefatura de personal del profesorado	Definir con el Director/a grado de delegación Comunicar el grado de delegación asumido Controlar la asistencia y puntualidad del profesorado Comunicar a la Dirección las ausencias Organizar la sustitución del profesorado
Organización del Proyecto Curricular	Coordinar y supervisar el proceso de elaboración del P.C.C.	Prever actuaciones actuaciones para su seguimiento Definir plan de trabajo Proporcionar materiales de referencia Organizar las sesiones de debate Prever y gestión de problemáticas

	<p>Conseguir establecer metas claras y explícitas, mediante la participación e implicación de toda la comunidad educativa.</p>	<p>Clarificar procesos Explicitar por escrito acuerdos Fomentar la participación Garantizar el respeto a las diferentes opiniones Impulsar el consenso</p>
Desarrollo de la enseñanza	<p>Velar por el cumplimiento del P.C.C.</p>	<p>Elaborar y ejecutar proyectos de evaluación institucional. Gestionar recursos Promover iniciativas de desarrollo</p>
	<p>Velar por el cumplimiento de los criterios de evaluación y recuperación de los alumnos.</p>	<p>Asistir a las juntas de evaluación de los equipos docentes. Evaluar niveles de aprendizaje. Establecer criterios de promoción de alumnos.</p>
	<p>Promover la moral de los grupos</p>	<p>Generar un clima humano positivo Fomentar la colegialidad Mostrar confianza y respeto hacia el profesorado Reconocer el trabajo realizado Compartir relaciones basadas en el humor desarrollar tradiciones que apoyen la calidad pedagógica</p>
	<p>Realizar los agrupamientos y asignar a cada profesor a su grupo en función de las necesidades del centro y de los criterios de la Administración educativa.</p>	<p>Planificar, coordinar y realizar reuniones relacionadas con la intervención directa. Conocer los programas de actividades elaborados y por elaborar Difundir y apoyar los acuerdos tomados</p>
	<p>Planificar, coordinar y realizar reuniones relacionadas con la intervención directa.</p>	<p>Proponer criterios de agrupamientos de alumnos Establecer propuestas razonables de asignación de profesores Organizar los sistemas de apoyo Ordenar la participación de los especialistas</p>
	<p>Organizar y coordinar los actos académicos.</p>	<p>Definir necesidades académicas Determinar el orden del día Organizar el desarrollo de las sesiones Establecer el seguimiento de los acuerdos</p>

Formación del Profesorado	Programar y coordinar el desarrollo de las actividades escolares y complementarias	Proponer criterios de selección Establecer requisitos académicos mínimos Coordinar las salidas culturales y recreativas.
	Coordinar las actividades de perfeccionamiento del profesorado	Coordinar actuaciones con el responsable del claustro en el CEP Priorizar las necesidades de formación Dar a conocer la oferta de actividades de formación Difundir actividades de formación permanente Fomentar la investigación educativa Impulsar proyectos de innovación en el centro Potenciar el intercambio de experiencias
	Planificar y organizar las actividades de formación permanente realizadas en el centro.	Promover experiencias de formación en centros. Conseguir que la formación del profesorado este vinculada a las necesidades del centro. Promover y coordinar la valoración de actividades externas e internas
Otras	(*) Tareas auxiliares	Atender a profesores Contestar al teléfono Ayudar en aspectos administrativos (redacción de cartas, avisos, ...)
	(*) Imprevistos	Atender accidentes Orientar temas puntuales

Cuadro nº 5: La actuación de la Jefatura de Estudios.

Somos conscientes que la propuesta realizada debe ser considerada como un referente que guía la acción, más que como una pauta que sea posible utilizar en todos los casos. De hecho se podrían catalogar perfectamente alguna de las causas que generan los déficits mencionados al principio del apartado y presentar algunas propuestas que habrá que desarrollar progresivamente.

* Actuaciones participadas con el resto de los miembros del Equipo Directivo.

Las causas relativas a los **déficits** mencionados son seguramente variadas e interrelacionadas dinámicamente; sin embargo, podríamos identificar algunas entre las siguientes: falta de formación inicial, desprofesionalización, burocratización, déficits económicos y personales, falta de reconocimiento y de autoridad, inercia del pasado, insuficiente coordinación e implicación del profesorado, existencia de grupos enfrentados en el Claustro...

Más detalladamente, podemos destacar:

- a) El concepto de Equipo Directivo aun no está bien asimilado en nuestros centros. Aunque el Jefe de Estudios sustituye al director en caso de ausencia o enfermedad, no debería de actuar como asistente suyo, sino como una figura con rol propio y definido. Seguramente contribuye a esa dependencia el hecho de que sea propuesto por el director.
- b) Poca formación, experiencia y tradición respecto a:
- Conocer modelos y alternativas curriculares.
 - Tutoría y orientación vocacional.
 - Recursos instructivos y organizativos.
 - Conducción de reuniones y dinámica de grupos.
 - Evaluación formativa y diagnóstica de los alumnos.
 - Estrategias que permitan asesorar sobre problemas de aprendizaje.
 - Criterios y métodos para la evaluación institucional.
 - Organización de los recursos para el tratamiento de la diversidad.
 - Motivación del profesorado.
- c) Poca autoridad formal, poco tiempo y preparación para:
- Realizar un P.C.C. consensuado y participativo.
 - Promover el debate sobre los resultados de la enseñanza.
 - Evaluar los métodos de enseñanza.

- Evaluar el P.C.C.
- Elaborar criterios para juzgar el rendimiento docente.
- Cuidar que la formación permanente de los profesores se ajuste a las necesidades del centro.
- Procurar que los profesores respeten los planes y programas establecidos, caso de que existan.
- Asignar a cada profesor a su grupo.
- Implicación en actividades con los profesores.

d) Poca autonomía en los centros para:

- Poder llevar a término el P.C.C. elaborado y consensuado por el Claustro, debido, no tanto a restricciones legislativas, como a la falta de recursos, humanos y materiales relacionados con la propuesta.
- Realizar innovaciones educativas o procesos de cambio, con el objetivo de mejorar la institución.

e) Poca cultura en los centros para realizar trabajo cooperativo. Impera todavía la idea de "cada profesor en su aula" y falta el que los profesores adquieran hábitos de reflexión y de trabajo en equipo.

Además, habría que considerar problemas coyunturales como puede ser la coordinación general en los nuevos centros de secundaria con profesorado que proviene de diferentes etapas educativas y que tiene culturas distintas en su trato con los alumnos y en su manera de entender la enseñanza y la coordinación con el resto de compañeros. (E.G.B., B.U.P. Y F.P.). De hecho, se detectan resistencias que reflejan miedo a lo desconocido y una inercia a continuar trabajando en enfoques tradicionales

Todo este conjunto de situaciones que confluyen en la Jefatura de Estudios explican algunas metáforas recogidas por Lorenzo (1994:116-120). Así, se recogen expresiones referidas a la dirección en general que denotan:

- a) Su papel armonizador: "*El director es el aceite que lubrica*", "*Director de Orquesta*", "*La persona con mano izquierda*", etc.

- b) Su papel de intermediario: *"El jamón del emparedado"*
- c) Su papel de promotor: *"El que tira del carro", "El que lleva el barco a buen puerto", "El motor", "El que resuelve problemas"*.
- d) Su protagonista como representante: *"El defensor del profesorado"*
- e) Su papel de inespecífico o subordinante: *"Mendigo", "El comodín"*.
- f) Su papel de víctima: *"El que carga con el mochuelo", "El cabeza de turco", "El punto de mira", "El enemigo a batir", "El que no puede echar broncas", "El cargo es una carga"*

Más específicamente al Jefe de Estudios se le señala como: *"Vocero de enfermedades y ausencias"*.

Considerando las problemáticas existentes y las posibilidades de la realidad, se podrían recoger algunas **propuestas** (Gairín y Armengol, 1994) que aunque se han de desarrollar progresivamente, pueden servir de orientación a la reestructuración de las Jefaturas de Estudio:

a) De carácter estructural

- Aumentar la autonomía curricular de los centros y la formación inicial y permanente de los jefes de estudio en coherencia con los déficits señalados.
- Promover claustros estables que se adecuen al perfil de profesorado necesario para llevar a cabo el P.E.C. y el P.C.C. previamente establecido en el centro.
- Dotación de personal en base a las necesidades reales y no en base a criterios cuantitativos de número de aulas y alumnos.
- Mayor autonomía y estabilidad en el ejercicio.
- La formación del profesorado debería: derivar a una formación en el centro ligada a la innovación y que procure potenciar una cultura de trabajo cooperativo, fomentar "una cultura de la exigencia" entre los profesores del centro, introducir la dinámica evaluadora y promover una cultura organizativa coherente con una organización dispuesta y preparada para aprender.

- Modificar la normativa vigente en lo que respecta al actual sistema de acceso al cargo de Jefe de Estudios. La primera premisa de acceso debería de ser la colegialidad del Equipo Directivo ya en su presentación al Consejo Escolar.
- Dotar al Jefe de Estudios de un complemento económico digno en función de la responsabilidad y del trabajo que realiza. No diferenciar retribuciones en función del número de alumnos; en todo caso, los centros muy numerosos podrían tener más de un jefe de estudios o bien gozar de una mayor reducción de horas lectivas.
- Una mayor clarificación de las funciones y, sobre todo, de su capacidad de actuación.

b) En referencia a la organización de la escuela

- Compartir el liderazgo académico con otros miembros de la organización.
- Reglamentar, donde no lo haya, un órgano formado por los coordinadores de ciclo y el responsable de la Jefatura de Estudios, o bien por los jefes de seminario/departamento y el Jefe de Estudios.
- Dotar al/la Jefe de Estudios del tiempo necesario para ejercer su cargo, liberándolo de horas lectivas y de la tutoría de un grupo clase.
- Incorporar elementos gratificadores y facilitadores que compensen la excesiva carga que soporta: reconocimiento administrativo, soporte estructural,...

c) En referencia a la propia autoorganización

- Propiciar encuentros periódicos de Jefes de Estudio de la misma localidad o zona, con el fin de coordinar acciones que puedan ser comunes a todos los centros. Por ejemplo, intercambiar innovaciones y experiencias, coordinar actos comunes (fiestas populares, salidas...).
- Impulsar las estrategias relacionadas con la gestión de sí mismo (uso del tiempo, control del stress, ...), ya sea mediante la formación o facilitando el intercambio de experiencias.
- Favorecer el conocimiento y difusión de experiencias de gestión.

- Proporcionar soportes bibliográficos y asesoramiento que den respuestas a las necesidades propias de cada contexto y que permitan la autoorganización.
- En la elaboración de horarios, concentrar al máximo las horas lectivas a fin de que los espacios de tiempo dedicados a la gestión queden distribuidos en franjas horarias amplias.

En definitiva, asimilar las condiciones de trabajo a las exigencias de cada contexto y posibilitar la elaboración, desarrollo y evaluación de propuestas en la línea de la profesionalización.

4

La actuación de los responsables

Algunos principios de intervención

No resulta fácil plantearse la manera de intervenir en los centros educativos si se consideran las complejas relaciones que se mantienen entre los diferentes elementos organizativos citados y el insuficiente desarrollo que en este momento ha alcanzado la Organización Escolar.

Los elementos marco que en su momento se citaron (grado de autonomía existente y concepciones que se aplican) no sólo delimitan las formas que adopta la posible intervención en centros sino que, además, determinan las posibilidades de éxito en muchas ocasiones. Las opciones son muchas; no obstante, parecen perfilarse en los últimos años algunos elementos de acuerdo que permiten caracterizar la intervención organizativa en marcos con una cierta autonomía curricular. Al respecto, podemos señalar para el análisis y debate algunos de los presupuestos que pueden regir la intervención en el contexto interno de nuestras instituciones (Gairín, 1992b:241):

1. *Coherencia*, con el marco de actuación existente y con los objetivos que persigue la intervención.
2. *Holística*, en la medida en que considera los diferentes elementos que configuran las organizaciones (Objetivos, Estructura y Sistema relacional) y las relaciones que entre ellos se establecen.

3. *Completa*, por incorporar tanto procesos de planificación como de ejecución y control.
4. *Abierta*, si consideramos que la combinación de presupuestos estructurados y emergentes le proporciona flexibilidad para adaptarse a las mejoras que los procesos de seguimiento y evaluación aconsejan.
5. *Contextualizada*, no sólo con las exigencias del entorno general sino también con las propias del entorno inmediato. Al respecto, habría que considerar la coherencia que los procesos de intervención deben tener con el nivel educativo considerado, con la tipología del centro, con el contexto organizativo existente o con el modelo de dirección adoptado.
6. *Democrática*, no sólo por permitir la participación sino por alentar a partir de ella procesos de colaboración.
7. *Reflexiva e innovadora*, por apoyarse en un proceso de búsqueda de alternativas y dirigirse a introducir cambios positivos en la realidad.
8. *Factible*, esto es, ajustada a las necesidades que plantea la realidad.
9. *Útil*, en la medida en que el proceso iniciado resulta ajustado en tiempo y recursos a las exigencias que justifican el propio proceso de intervención.

Pero, además y a nivel operativo, la intervención en las organizaciones debería cumplir como mínimo los requisitos de:

10. *Sistematismo*, al obedecer a un proceso racional de actuación.
11. *Progresividad*, que exige la adecuación de actuaciones en función de los problemas existentes.
12. *Realismo*, al concretar las actuaciones en función de los problemas existentes.
13. *Especificidad*, que conlleva actuaciones sectoriales, aunque se organice de acuerdo con el respeto al carácter holístico de las organizaciones.

La intervención orientada bajo estos presupuestos debe ir dirigida a potenciar la calidad de la educación, a facilitar un contexto que también eduque y a favorecer el crecimiento de la organización. Sin embargo, el problema ya no reside tanto en saber qué perseguimos sino en cómo lograrlo.

Supone todo ello enfatizar en las estrategias y junto a ellas en las actitudes que *mantienen los implicados en los procesos de intervención*. Actitudes positivas respecto a la participación y al trabajo en equipo, así como actitudes abiertas a la reflexión, al análisis de la realidad y a la investigación son especificaciones de una actitud permanente de cambio que debe acompañar al conjunto de personas que conviven en una misma realidad y, especialmente, a los directivos que quedan implicados en ella.

De antemano, señalamos que identificamos una estrategia como el **conjunto de decisiones y acciones fundamentadas relativas a la elección de medios y a la articulación de recursos con miras a lograr un objetivo**. Más específicamente, implica:

- existencia de una finalidad
- un proceso organizado que no es necesariamente cerrado;
- procesos de elaboración y de aplicación;
- la consideración tanto de factores externos como internos;
- decisiones y acciones en ambos casos, que incluyen procesos de participación.

La delimitación de estrategias en contextos colaborativos debe considerar: su vinculación con procesos de planificación flexible, su relación con los contextos de actuación, su conexión con la dinámica relacional y su carácter instrumental respecto a la potenciación de la reflexión y la resolución de problemas.

Asimismo, deberá tenerse en cuenta cuando se trata de intervenir en grupos algunas cuestiones señaladas por Gibb (1981):

- Creación de un ambiente favorable a la resolución de problemas. Atender los espacios físicos y su acondicionamiento, posibilitar distensión, generar ambiente cordial, potenciar la sensación de igualdad y evitar la fatiga posibilitan un clima que propicia la comunicación, el intercambio y la participación.
- Clima de confianza, relacionado con la reducción al máximo de las tensiones y los sentimientos de intimidación.
- Liderazgo compartido que conlleva una distribución de funciones y tareas entre los componentes del grupo de tal manera que todos se sienten

implicados y responsables de las decisiones, a la vez que se contribuye a decisiones más realistas y válidas y de acuerdo con las actitudes imperantes en una sociedad democrática.

- Desarrollo de los objetivos del grupo, con la finalidad de aumentar la cohesión y el sentimiento colectivo.
- Flexibilidad de organización, que permite asumir planteamientos y desarrollos distintos a los previstos si su asunción permite avanzar al grupo como tal.
- Comunicación y consenso en la adopción de decisiones, particularmente importante en el área académica si consideramos que, por ejemplo, *difícilmente un profesor aplicará acuerdos metodológicos en su clase si no llegamos a convencerlo de sus ventajas.*
- Comprensión del proceso grupal. Entender y asumir los objetivos que se persiguen, las actividades que se desarrollan, el método de trabajo, los intereses individuales/grupales y las necesidades del grupo resultan imprescindibles para asumir los cambios que la realidad imponga.
- Evaluación de objetivos y actividades, como requisitos para adecuar lo previsto al desarrollo de los acontecimientos y a las finalidades que se persiguen.

Partiendo de los presupuestos señalados se presenta en este apartado y en próximos capítulos algunas propuestas de actuación (continuación de los ya recogidos en Gairín, 1992b y 1996). Cabe entender desde el primer momento su carácter descriptivo, ya que precisa de la necesaria adaptación y contextualización. Asimismo, el valor posibilitador o limitador que puede tener para su realización la posición que, al respecto, adopten tanto el sistema educativo como los responsables de los centros educativos.

Por último, cabe recoger algunas matizaciones finales:

- a) Las estrategias presentadas no son las únicas posibles, pudiendo encontrar variadas propuestas en la literatura pedagógico-organizativa.
- b) No puede afirmarse "a priori" que una estrategia sea mejor que otra, ya que cada una presenta ventajas e inconvenientes. De hecho, son combinables en la práctica y su utilización depende 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 las estrategias adecuadas es la determinación de quien las ha de aplicar y la consideración del contexto en el que se utilizan. Los mejores resultados se alcanzan cuando se aplican en contextos colaborativos y en el marco de una misma institución. Igualmente, resulta necesaria la máxima implicación de los miembros de la organización, si bien en un primer momento puede ser preciso el apoyo de técnicos externos.
- d) En la base de las estrategias está el proceso de reflexión y de resolución de problemas. Por una parte, las estrategias deben facilitar el proceso de elaboración y aplicación de programas de acción (académicos, administrativos, de formación,...); por otra, favorecer la evaluación de situaciones y el proceso de toma de decisiones.
- e) Desde un punto de vista concreto, no hay que olvidar la importancia que adquiere en la práctica el nivel de concreción de los temas que se abordan y la necesaria flexibilidad y participación que debe acompañar el proceso de elaboración. Las características y actuación del coordinador de grupo resultan en tal sentido elementos decisivos.
- f) También resulta necesario considerar las condiciones internas en que se desenvuelven los equipos de trabajo. Un ambiente positivo que motiva al profesorado a comprometerse en tareas innovadora viene a caracterizarse por la existencia de un ambiente comunicativo e integrador de los diferentes recursos humanos.
- g) Toda estrategia obedece a un diseño de acción que aunque sea de manera implícita debe conocerse.
- h) Igualmente, habrá que considerar como las diferentes propuestas se hacen realidad a partir de tácticas y técnicas concretas de intervención. En este sentido, puede recordarse como el estudio y selección de *estrategias se vincula a técnicas como la matriz de decisión, el cálculo de costes o la simulación*; o bien la relación que tienen el PERT, el CPM, las gráficas GANTT, las agendas y el “planning” con el seguimiento y control de planificaciones
- i) Asimismo, hay que considerar la coherencia que determinadas técnicas puedan tener con el problema analizado o con la fase en la que se sitúa su realización.
- j) Por último, un excesivo protagonismo de los directivos al seleccionar y aplicar las estrategias de intervención puede impulsar indirectamente

una menor implicación del resto del personal del centro y, además, suponen una sobrecarga de trabajo y tensión, que con el tiempo se vincula en algunos estudios con el abandono del cargo. Usando el símil de los montañeros podríamos decir que *“ el buen directivo no es el que llega antes sino el que llega con todos”* o también recordar lo escrito en muchos manuales de organización: *“ el trabajo del directivo es lograr que los demás realicen un trabajo productivo”*

Estrategias de intervención de carácter global

Las estrategias de carácter global se identifican como tales por incidir en toda la organización y afectar a todos sus componentes. Suponen o conllevan una modificación de los objetivos institucionales, un cambio en las estructuras y una alteración de los procesos organizativos, al mismo tiempo que una modificación de las dinámicas relacionales. Subyace a todas ellas la idea del centro educativo como un lugar de cambio y de formación, como una institución que aprende y que genera cambios en su cultura. El Desarrollo Organizacional, la RED (Revisión, Evaluación y Desarrollo), la RBE (Revisión Basada en la Escuela), los Grupos de Mejora, la Revisión Departamental, el Desarrollo Colaborativo, la Formación en Centros, los Vínculos Interinstitucionales, los Programas centrados en la innovación y perfeccionamiento del profesorado (Formación Clínica de Profesores, Estrategia Atenuada de Implementación, ...), etc. son algunas propuestas que se vienen realizando en centros educativos y cuya filosofía y desarrollo puede verse en Gairín (1996). Su realidad en nuestro contexto es, sin embargo, escasa y, por ello, tan sólo presentamos a modo de ejemplo una de las propuestas mencionadas.

La Revisión Basada en la Escuela

La Revisión Basada en la Escuela o el Desarrollo Centrado en la Escuela implica la diagnosis sistemática sobre el funcionamiento global o de un subsistema completo de la misma dirigida a su mejora y desarrollo.

La RBE, como intento o estrategia de cambio al tiempo que como una meta a alcanzar, queda caracterizada por Hopkins (1989) como:

1. *Tiene como foco de atención la escuela en su totalidad o un núcleo completo de la misma, ya sea el currículo, la organización, la gestión de recursos escolares, el profesorado o el aprendizaje del alumno.*

2. *La RBE es un proceso sistemático y reflexivo de los miembros de la institución escolar que buscan obtener información sobre las características de la misma y su funcionamiento, desarrollando con ello su capacidad de autonomía y resolución de problemas.*
3. *Es una estrategia centrada en la escuela pero desarrollada por el profesorado que es el que se responsabiliza cooperativamente de desarrollarla.*
4. *La RBE no pretende tan solo revisar la situación real del centro, sino desarrollar su potencial para mejorar la calidad de la enseñanza.*
5. *Es fundamental para una exitosa RBE, la existencia de un clima positivo en el centro hacia su autoanálisis.*
6. *Los propósitos y el contexto de la RBE determinarán la metodología y procedimientos concretos a seguir en su planteamiento y desarrollo.*

(De la Torre 1994: 240)

En definitiva, se reconoce que sólo puede ser unidad de cambio aquel centro educativo que internamente se configura en función de esa perspectiva, lo que exige analizar, cultivar y desarrollar aquellos procesos organizativos que le permitan adaptarse a nuevas situaciones, enfrentarse a los problemas y desarrollarse internamente.

La finalidad última de esta estrategia sería el lograr una escuela relativamente autónoma o con capacidad para resolver sus problemas, lo que conlleva capacidades de diagnosis, búsqueda de información y recursos, movilización de acciones colaborativas y control de las tres anteriores.

Respecto a su **aplicación**, no podemos hablar de estrategias genéricas y universales, ni bien definidas ni establecidas a priori, pues su focalización en escuelas concretas, con historia, cultura y propuestas de cambio diferentes, y a veces situadas en coordinadas políticas y sociales distintas, ha hecho que su desarrollo y articulación varíe de unos lugares a otros. Cabe, en todo caso, hablar de una estrategia comprensiva, intencional y flexible a los rasgos de cada escuela, lo que no supone pensar en un proceso desestructurado. De hecho, hay una cierta sistematicidad que permite hablar de 4 fases o etapas:

- a) La *iniciación*, centrada en las condiciones de actuación, supone el desarrollo de actividades tendentes a clarificar las formas, contenidos e implicados en la revisión. Resulta clave en la medida en que se con-

siguen procesos de clarificación e implicación personal y se delimitan condiciones infraestructurales para llevarla a cabo.

- b) La fase de *revisión*, dirigida al autochequeo del centro educativo o de una parte de él. Incluye un *análisis general*, que abarca la delimitación de instrumentos y permite la discusión y la reflexión conjunta dirigida a revisar o chequear los aspectos considerados problemáticos por los miembros de la institución. También a un *análisis específico*, focalizado en algún aspecto del curriculum, cultura u otro aspecto particular.
- c) La etapa de *acción* clarifica, a partir de la información existente, los aspectos a mejorar, las estrategias a usar, la formación del profesorado necesaria y el conjunto de cambios a realizar con la delimitación de los apoyos necesarios y del control parejo que se ha de establecer.
- d) La etapa de *reflexión* y *evaluación* implica el compromiso con la revisión (incluyendo fechas), el análisis de lo realizado y los cambios de orientación, a la vez que una reflexión valorativa acerca de lo que ha ido ocurriendo en las diferentes fases.

Esta fase conduce a reiniciar el proceso, si hay errores detectados o a enfocarlo a otros temas nuevos, iniciando el ciclo de nuevo.

Además de estas fases, cabe considerar el papel que en ellas desempeñan los diferentes protagonistas de la organización, sean directivos, profesores y otros agentes. También, la toma de conciencia de aspectos como la comunicación, la participación o la resolución de conflictos u otros aspectos como la modalidad de control o de formación que se establecen.

La consideración de estas perspectivas ha posibilitado el desarrollo de métodos específicos, del que cabe destacar el propuesto por Hopkins (1989) como GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development in School), que describe las diferentes etapas o pasos que configuran el circuito que permite la mejora (cuadro 6)

Una secuencia para la implantación de mejoras

Partiendo de propuestas globales como la Revisión Basada en la Escuela y otras de las señaladas, Ana Ballester ha diseñado un esquema de trabajo que aporta como novedad el que el proceso de formación acompañe al proceso de cambio. El cuadro recoge la secuencia considerada..

FASES Y ACTIVIDADES	ROLES				
	OBJETO DE LA REVISIÓN	HACER REVISIÓN	GESTIONAR	APOYAR	CONTROLAR/ INFLUIR
CONDICIONES PREVIAS					
I. Fase Preparación <ul style="list-style-type: none"> • Iniciación • Negociación sobre: <ul style="list-style-type: none"> — Participación. — Control — Formación. • Decisión de proseguir • Entrenamiento para la RBE 					
II. Revisión Inicial <ul style="list-style-type: none"> • Planificar la revisión. • Decisión sobre instrumentos. • Recogida y análisis de datos. • Informe y discusión de resultados. • Decisión de proseguir o no 					
III. Revisión específica <ul style="list-style-type: none"> • Establecer prioridades. • Planificar la RBE • Movilización recursos/expertos. • Formar para proceso de revisión • Recogida de información. • Validar conclusiones. • Feedback y evaluación. • Decisión de proseguir 					
IV. Desarrollo/implementación <ul style="list-style-type: none"> • Establecer plan de acción. • Planificar para implementar. • Implementar plan específico. <ul style="list-style-type: none"> — Organización escolar — Materiales. — Estilo de enseñanza. — Utilización del conocimiento,... — Aceptación del cambio • Seguimiento y evaluación 					

V. Institucionalización

- Controlar acciones realizadas.
- Utilizar RBE en otras áreas.
- Desarrollo de capacidad de solución de problemas como norma de escuela.

Cuadro nº 6: Matriz del proceso de RBE (D. Hopkins, 1989:118)

<p>FASE PREVIA</p> <p>“Crear condiciones”</p>	<p>CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN</p>	<p>Determinar el origen de la demanda. Impulso externo-interno Identificar la finalidad última de la innovación: cambio de valores, mejora del currículum, desarrollo profesional, aspectos organizativos..... Roles y funciones de la ayuda externa Condiciones del contexto: E. Externos: Autonomía administrativa, académica, económica. E. Internos: Elementos configuradores del clima, finalidades educativas, estructuras, sistema relacional, papel del Equipo Directivo, tradición del trabajo en equipo, tradición en procesos reflexivos de análisis y resolución de problemas.</p>	<p>1^{era} Fase de formación</p> <p><i>Teórica metodológica</i></p>
	<p>DETECCIÓN DE NECESIDADES</p>	<p>Categorización y priorización</p>	<p>a) Desarrollar capacidades concretas</p>
	<p>DETECCIÓN DE OBSTACULOS EN EL CLIMA RELACIONAL PARA LA IMPLICACIÓN EN LA MEJORA DE RESISTENCIAS</p>	<p>Grado de motivación. Actitudes (grado de obertura, flexibilidad Grado de integración en las relaciones Dinámica grupal del trabajo Capacidad para acomodarse a situaciones de incertidumbre Nivel de sintonía para crear visiones compartidas Existencia de líderes con capacidad de dinamización Implicación y soporte de iniciativas ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Creación de consenso • Tratamiento de conflictos • Toma de decisiones
	<p>IDENTIFICACIÓN ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE MEJORAR. DIAGNOSIS</p>	<p>Grado de eficiencia de los procesos Naturaleza de los contenidos a mejorar: – estructurales – operativos: ámbito académico, de gestión...</p>	<p>b) Favorecer procesos de maduración personal y grupal</p>

PLANIFICACIÓN "Diseñar"	FORMULACIÓN DE OBJETIVOS PARA LA MEJORA	Clarificación y formulación precisa de los problemas y disfunciones susceptibles de mejora.	2ª Fase de Formación
	PROCESO DE NEGOCIACIÓN CREACIÓN DE CONSENSO	Definición de roles y funciones de los implicados: ayuda externa - equipo directivo - claustro. Acordar el proceso y los mecanismos de participación y control. Mobilización de los recursos necesarios (H.M.F.) Temporalización Necesidad de formación Valoración de los costes, riesgo y oportunidad de la innovación, consignar el tipo de estrategias e instrumentos más adecuados con los objetivos planteados.	<i>Instrumental</i> Utilización de instrumentos necesarios para la implementación de la mejora
	MECANISMOS DE INFORMACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROCESO	Elaboración, distribución y revisión de informes que contengan información clara del proceso seguido y de los acuerdos tomados.	
	PLAN DE ACTUACIONES GENERALES Y CONCRETAS	Organización líneas generales de actuación Definición de la metodología de trabajo Concreción del plan de actuaciones: Acciones paso a paso (concretas, identificables, observables, ajustadas a los objetivos), planificación logística para llevarlas a término, temporalización. Criterios de flexibilidad y adaptabilidad.	
	PLAN DEL PROCESO DE REVISIÓN	Diseño del proceso e instrumentalización de la revisión: recogida de datos, elaboración de informes, temporalización. Diseño de mecanismos de retroalimentación	
	PLAN DE PROCESO DE EVALUACIÓN	Criterios, temporalización	
	DISTRIBUCIÓN DE FUNCIONES Y ROLES	Integrado en el plan de actuaciones	
	TEMPORALIZACIÓN	Fijación de plazos	

	UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS	Distribución y coordinación	
	DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN	Puesta en marcha de las acciones: tareas concretas -equipos específicos- grupos temporales Mobilización de recursos	
IMPLEMENTACIÓN - REVISIÓN ESPECÍFICA "Actuar"	DESARROLLO DE LOS MECANISMOS DE SEGUIMIENTO Y REVISIÓN	Realización de informes de eficacia o de sugerencias durante el desarrollo, detección de dificultades y progresos, puesta en marcha de mecanismos de autoobservación y revisión, funcionamiento de mecanismos de retroalimentación.	
EVALUACIÓN	INFORME GLOBAL DE VALORACIÓN	Confección de un informe evaluativo global en base al plan de observación y seguimiento y a los informes que provengan de los procesos de revisión. Crítica y reflexión sobre el proceso y la práctica	3era Fase de Formación
REVISIÓN GLOBAL "Verificar"	DETECCIÓN DE DISFUNCIONES	Interrelación interdependencia de los elementos que provocan las disfunciones detectadas	<i>Instrumental</i>
	BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS	Búsqueda de soluciones a los problemas planteados. Introducción de modificaciones en el plan inicial para corregir las disfunciones detectadas.	Instrumentos y técnicas de evaluación
INSTITUCIONALIZACIÓN "Incorporar"	RUTINIZACIÓN DE LOS MECANISMOS ESTABLECIDOS	Incorporar nuevos hábitos y técnicas en el clima organizativo y relacional.	
	APLICACIÓN EN OTROS ÁMBITOS	Creación de dinámicas que empujan hacia la adopción de nuevas estructuras i nuevos patrones de comportamiento	
	PERMANENCIA EN EL TIEMPO	Establecimiento de mecanismos de soporte y sostén. La mejora se mantiene por encima de las personas que la pusieron en marcha.	
	INCORPORACIÓN A LA CULTURA	Incorporación de nuevas simbologías	

Cuadro nº 7: Propuesta global de intervención en centros educativos para la implantación de innovaciones y mecanismos de mejora *

* Aportación al Curso de Doctorado sobre Innovación y Sistema Educativo, UAB, 1996.

5

Estrategias relacionadas con el trabajo específico

Dirigidas a organizar la estructura interna

De acuerdo con el marco normativo, con los compromisos inherentes a los planteamientos institucionales del centro educativo (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, etc.) y con el Programa de Dirección y la propia visión que tenga la Jefatura de Estudios, se hace preciso clarificar la estructura de este órgano de gestión.

Los problemas que se plantean en las organizaciones son, a menudo, el resultado de no haber definido adecuadamente las funciones de las personas (recursos humanos), la ordenación de los espacios (recursos materiales, con la inclusión de mobiliario y material didáctico) o la estructuración de los recursos funcionales (horario, presupuesto o normativa). Así, no siempre queda claro: ¿de quien depende orgánica y funcionalmente el profesor de apoyo, el responsable de actividades extraescolares, los especialistas o la comisión para la revisión del P.C.C.?, ¿que vinculación debe existir entre los jefes de departamento y los coordinadores de nivel?, etc.; todas decisiones importantes para garantizar un funcionamiento coordinado del área académica.

Surge así la necesidad de delimitar operativamente las funciones de las personas y de ordenar su actividad, posibilitando el estudio de cargas de trabajo y el establecimiento de normas que regulen la práctica profesional. Algunas herramientas que pueden crearse a nivel estructural son el Organigrama, el Cuadro de Distribución del Trabajo, el Cuadro Lineal de

Responsabilidades y la Descripción de Puestos de Trabajo. Su realización no debe entenderse como un simple trabajo técnico, también es conceptual e ideológica al reflejar las concepciones que sobre el trabajo y la organización se tienen.

El organigrama

Partiendo de una estructura general como la recogida en el gráfico nº 2, puede desarrollarse la correspondiente a la Jefatura de Estudios. Al esquema gráfico resultante pueden incorporarse otros elementos de los señalados, recoger el nombre de las personas o distinguir con símbolos su responsabilidad en el centro. Asimismo pueden considerarse otros aspectos como:

- El organigrama debe situar a todos los órganos / personas de la institución
- Las relaciones ejecutivas se representan con una línea continua y las de asesoramiento y apoyo con una discontinua. También se pueden usar

Las personas u órganos que trabajan en grupo se representan mediante una línea cerrada que les abarca

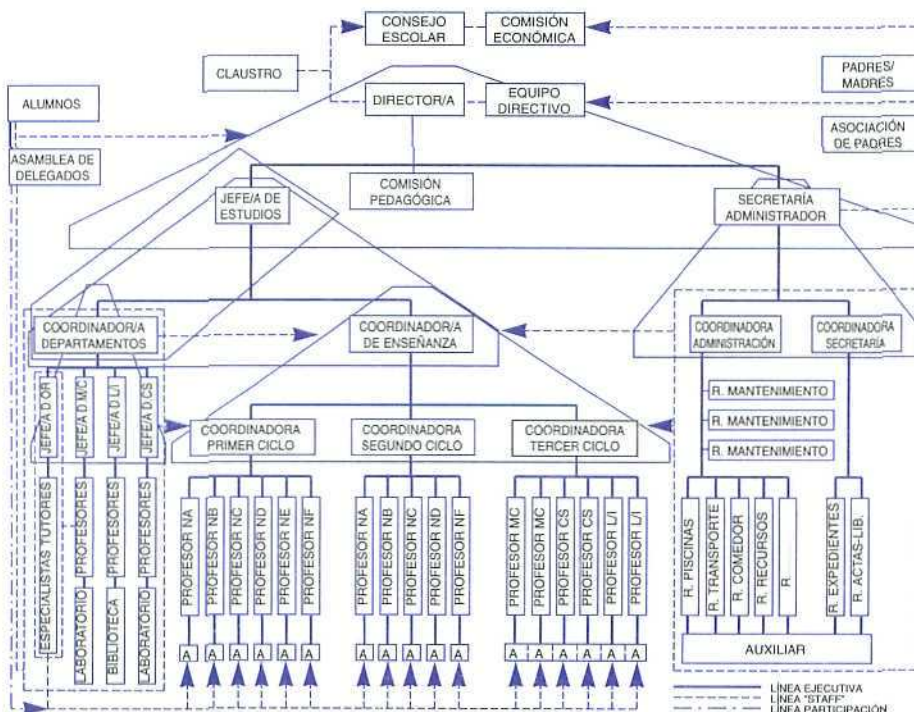


Gráfico nº 2: Organigrama de un centro de secundaria

otro tipo de líneas para reflejar aspectos relacionados con la participación, colaboración, etc.

- La forma del organigrama habitual es la vertical, pero puede adoptar formas circulares (los órganos de mayor autoridad y responsabilidad se sitúan más cerca del centro de la diana)
- La representación gráfica recoge órganos o personas pero no suele combinar las dos referencias. Así, si hablamos de Director y Secretario no sería correcto citar la Jefatura de Estudios y no el / la Jefe de Estudios.
- Las personas u órganos que trabajan en grupo se representan mediante una línea cerrada que les abarca.

Descriptores de lugares de trabajo

Normalmente, son escritos que recogen los trabajos básicos propios de un determinado lugar de trabajo. En estas descripciones se intenta recoger lo que realmente es el lugar de trabajo, a partir de las expectativas que los miembros de la organización tienen o de la descripción que la persona hace^{*}. También se puede utilizar para su confección la investigación y el análisis sobre el puesto de trabajo a partir de observaciones, entrevistas, cuestionarios o incidentes críticos (conductas que caractericen el buen o mal cumplimiento de una función).

Los descriptores de puestos de trabajo buscan definir operativamente un determinado puesto o especificar más las descripciones generales que a veces se hacen de ellos. Un ejemplo referido al Coordinador de ciclo puede verse en el cuadro 8, que recoge la descripción del puesto, las relaciones que mantiene con otros elementos de la organización y las especificaciones (conjunto de cualidades del trabajador necesarias para el puesto). Los recursos disponibles o la dedicación temporal podrían añadirse a estos apartados

Esta estrategia permite también clarificar las funciones del jefe de Estudios, responsables de los laboratorios, encargado del material didáctico, coordinador de biblioteca u otras necesidades.

^{*} Normalmente se habla de obligaciones y responsabilidades más que de finalidades a conseguir, las cuales vendrían determinadas por los órganos de los niveles superiores.

1. Función básica

Armonizar y sincronizar entre sí, y en función de los programas establecidos por el Equipo Directivo, las actividades, los medios y las personas empleados en un ciclo para la consecución de los objetivos que determina el Plan de Centro

2. Relaciones orgánicas

- a) Depende del coordinador de estudios.
- b) Dirigido por delegación y supervisa los profesores del ciclo.
- c) Puede recibir asesoramiento de los Departamentos Didácticos y del Departamento de Orientación.
- d) Puede recibir soporte logístico de los auxiliares de la Administración.

3. Trabajos específicos

- a) De organización del centro y del ciclo
 - Convocar y presidir las reuniones de ciclo.
 - Representar el ciclo ante otros órganos de la escuela.
 - Unificar criterios de actuación con los otros coordinadores.
 - Mantener informado al coordinador de estudios de las actividades y problemas del ciclo.
 - Velar porque se cumpla la normativa del centro.
 - Proponer, de acuerdo con el ciclo, las adscripciones del profesorado.
 - Efectuar, de acuerdo con las normas del centro, la adscripción de los alumnos
 - Unificar criterios y prácticas académico-administrativas de acuerdo con el secretario - administrador.
 - Velar porque se cumpla el Plan de centro.
 - Distribuir tiempo y espacios de acuerdo con el jefe de estudios.
 - Realizar, de acuerdo con el ciclo, las propuestas de compras de material a la C. E.
- b) De carácter instructivo.
 - Fomentar la coordinación instructiva de carácter horizontal.
 - Intercambiar información con los departamentos didácticos.
 - Establecer con el ciclo y de acuerdo con los departamentos los grupos instructivos de carácter flexible.
 - Asesorar al profesorado en la programación globalizada y interdisciplinaria.
 - Etc.
- c) De carácter formativo
 - Promover la realización de actividades de convivencia para el alumnado.
 - Ordenar criterios para hacer el registro sistemático de actuaciones de el alumno.

- Impulsar la comunicación entre el profesorado, el alumndo y los padres.
- Velar por la aplicación formativa de normas de disciplina.
- Etc.

d) Otras funciones

- Asesorar al profesorado en las dudas que se le plantean.
- Animar a los profesores a asistir y participar en jornadas científicas.
- Facilitar y estimular el intercambio de experiencias entre el profesorado.
- Proponer y dirigir estudios de carácter operativo relacionados con el ciclo.
- Fomentar la participación de los profesores del ciclo en planes experimentales de carácter curricular.
- Colaborar con los servicios de soporte a la escuela.
- Etc.

4. Especificaciones

- a) Un mínimo de tres años de experiencia en la enseñanza.
- b) Un mínimo de dos años de experiencia en el ciclo.
- c) Capacidad de relación humana y competencia profesional

Cuadro 8: Posible descripción del puesto de trabajo del Coordinador de ciclo

Cuadro lineal de distribución del trabajo

Se utiliza para relacionar el conjunto de actividades que tiene encomendada una determinada unidad con los puestos que la integren. Su elaboración contempla la enumeración de actividades, con estimación del tiempo que les corresponde, que quedan asignadas a la unidad y la participación que el personal de esta unidad tiene en ellas. El gráfico base puede enriquecerse si en cada casilla, resultante del cruzamiento de las variables citadas, se diferencia entre los tiempos estimados y los tiempos reales, después de una comprobación, o si se incorporan símbolos relativos a la naturaleza del trabajo.

El ejemplo del cuadro de distribución del trabajo presentado nos permite apreciar las actividades que requieren más tiempo, las sobrecargas, los fraccionamientos excesivos y otras posibles anomalías en la división del trabajo.

Asimismo y bajo las mismas pautas se puede establecer el circuito organizativo para actividades como: proyectos curriculares de centro, programaciones de aula, propuestas de material curricular, horarios, actividades extraescolares, atención a la diversidad, organización de actividades académicas de final de curso, etc.

ACTIVIDADES	Jefe/a	Estudios					Total Horas (Quince- nales)
		Coordi- nador de ciclo	Coordi- nador Departa- mento	Tutores	Especia- listas	
Programación y seguimiento de la actividad docente							
Reunión de la Comisión Pedagógica							
Coordinación de responsables de Departamento							
Coordinación de responsables de ciclo							
Distribución de Horario/Grupos							
Asesoramiento a profesores							
Juntas de evaluación							
Substitución del director/a							
Planificación y desarrollo							
Formación del profesorado							
Salidas extraescolares							
.....							
Totales							

Cuadro nº 9: Cuadro de distribución del trabajo (detalle)

Cuadro lineal de responsabilidades

La definición de responsabilidades de una organización puede ser acompañada de su representación esquemática, mediante el Cuadro lineal de responsabilidades, también conocido como L.R.C. (Linear Responsibility Chart). El L.R.C., un ejemplo del cual se muestra en el Cuadro 10, nos permite evidenciar para cada órgano o persona:

	Consejo Escolar	Claustro	Director	Jefe de Estudios	Secretario	Coordinador de ciclo	Tutor	Conserje
Programación General del Centro	A - EV	EL - I	EL-P-EJ	EL	EL	I	I	I	
Evaluación y recuperación de alumnos	AV	A-AV	EJ	EL-AV	I	EL-I	I	I	
Problemas de disciplina	A-AV	I	EJ	P	I	P	I	I	
Presupuesto	A-AV	I	EJ	I	EL	I	I	I	
.....									
EL	Elabora								
P	Propone								
A	Aprueba-decide								
I	Informa-Es informado								
Ej	Ejecuta o rigie la ejecución								
EV	Evalua-Supervisa								

Cuadro nº 10: Detalle de un Cuadro lineal de responsabilidades

1. qué hace,
2. con quién se relaciona,
3. con quién consulta,
4. que carga de trabajo desarrolla,
5. en que trabajos desarrollados por otras personas colabora,

además de facilitar información sobre los órganos o personas que intervienen en cada trabajo y a que nivel lo hacen.

Este instrumento es en realidad un cuadro de doble entrada que relaciona por medio de símbolos los diferentes trabajos a realizar y los órganos implicados en ellos. Se diferencia del clásico cuadro de distribución del trabajo en que no hace referencia al contenido de los diferentes puestos de trabajo, sino que entra en el análisis de las relaciones establecidas entre los mismos. De alguna forma, el C.D.T. viene a ser el instrumento válido para el estudio de problemáticas relacionadas con aspectos operativos específicos de la organización escolar, mientras que el L.R.C. nos lleva al análisis de los procesos de decisión.

Dirigidas a facilitar el funcionamiento

La Jefatura de Estudios debería partir de un plan de trabajo y tener clarificados algunos de los procesos que le afectan más específicamente.

El plan de trabajo

Un plan de trabajo ha de definir como mínimo los objetivos que se persiguen, las actuaciones que se van a realizar, los recursos a emplear, los responsables, la temporalización y la evaluación. Los esquemas gráficos vacíos que a continuación se presentan (cuadros 11 y 12) pueden servir de pauta.

Que acción	Qué objetivo	Para qué alumnos	Con qué adultos	Qué desarrollo (etapas, duración funcionamiento)	Qué evaluación (qué, cuándo, cómo...)	Qué medio (recursos, formación...)	
						Existentes	A obtener

Objetivos	Actuaciones	Implicados	Evaluación	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Cohesionar el E. Directivo • Impulsar el tratamiento de la diversidad • ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer horario semanal de encuentro - Valorar trimestralmente el funcionamiento equipo - Compartir tareas específicas - 9 sesiones formativas al profesorado - 3 sesiones informativas a los padres - Programa de modificaciones en el P.C.C. - Agrupamientos flexibles 	<ul style="list-style-type: none"> E. Directivo Afectados E. D. E. Directivo Orientador Profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> Sesiones valorativas 2 sesiones valorativas anualmente Informes del E. Directivo y del orientador 	<ul style="list-style-type: none"> 1.^{er.} 2.^{o.} 3.^{er.} año 1.^{er.} 2.^{o.} 3.^{er.} año 1.^{er.} año 2.^{o.} 3.^{er.} año 2.^{o.} año 2.^{o.} 3.^{er.} año 2.^{o.} año

Ámbito	Primer año	Segundo año	Tercer año
Académico	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de seguimiento individual de alumnos - Realización del P.C.C. II Ciclo 	<ul style="list-style-type: none"> - Unificar sistema de evaluación - Realización del P.C.C. III Ciclo 	<ul style="list-style-type: none"> - Unificar sistema de recuperación - Objetivizar la realización de horarios
Económico-Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar el Plan de Acción Tutorial - Aplicación del P.C.C. elaborado - Actuaciones habituales propias del cargo 	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de la revista escolar - Plan de Actividades extraescolares - Aplicación del Plan de Acción Tutorial y de Act. extraescolares 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 números de la revista escolar - Plan de salidas y actividades externas
	<ul style="list-style-type: none"> - Dotación de la sala MAV - Informatizar expedientes 	<ul style="list-style-type: none"> - Informatizar la gestión académica - Establecer un local para alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> - Informatizar la gestión académica - Actualizar la rotulación del Centro
	<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar la ampliación de espacios de Biblioteca y Gimnasio 		

Cuadros nº 11 y 12: Esquemas formales de planes de actuación (Gairín, 1993:41-42)

OBJETIVOS	RESPONSABLES ACTIVIDAD	PRODUCTO	RESPONSABLE FASE
Identificar las necesidades formativas de técnicos, mandos y personal directivo.	Los propios técnicos, mandos y directivos, y sus superiores respectivos.	Listado de necesidades formativas indicando: <ul style="list-style-type: none"> - Colectivo que precisa la Formación. - Sección/es a la/s que pertenecen. - Detallar cada necesidad con una de las siguientes claves. <ul style="list-style-type: none"> • FA: Formación muy necesaria. • FB: Formación no prioritaria 	• Jefe de personal.
ÁMBITO	METODOLOGÍA		PLAZO
	<ul style="list-style-type: none"> • Autoanálisis de las propias necesidades formativas en tecnologías específicas y capacidades. • Valoración y contraste por superiores respectivos en torno a: <ul style="list-style-type: none"> — Formación específica/técnica. — Formación en capacidades. 		

Cuadro nº 13: Detección de necesidades formativas (Gairín, 1994: 59)

Otro ejemplo de esquema válido que pueden guiar al responsable la la Jefatura de Estudios es la aportación de Armengol y Pérez (1994) que recogemos en el cuadro 14.

Periodo: Mes de Setiembre	D	JE	S
Ambito administrativo - Tramitar las nuevas matrículas. - Actualizar el registro de alumnos: altas y bajas. - Actualizar los libros de escolaridad y documentación académica. - Convocar Consejo Escolar inicio de curso. - Convocar Junta Económica para estudiar las necesidades del curso y aprobar el presupuesto.			X X X X
Ambito pedagógico - Realizar los horarios de profesores y alumnos. - Asignar las tareas específicas a realizar en el centro: coordinador, biblioteca, plástica,... - Planificar la elaboración del Plan General Anual. - Dar a conocer al profesorado la oferta del Plan de Formación Permanente de profesorado del curso.		X X X X	
Ambito de organización - Informar de las disposiciones concretas del curso académico. - Recibida la plantilla de profesorado del curso, controlar que la adscripción de los profesores al centro sea la correcta. - Planificar las reuniones de claustro y del consejo escolar de inicio de curso elaborando el correspondiente orden del día. - Asignar, a propuesta del claustro y del jefe de estudios, a cada profesor su curso. - Organizar el funcionamiento del comedor y el transporte escolar. - Organizar el uso de los recursos materiales. (normativa funcionamiento material y salas comunes) - Organizar el uso de los recursos funcionales (horarios biblioteca, laboratorio, audiovisuales, informática, gimnasio, idioma, ...). - Coordinar las visitas y salidas pedagógicas. - Organizar las actividades complementarias que se realicen en el centro fuera del horario escolar. - Prospección de necesidades referentes a la adquisición de material didáctico y tecnológico.	X X X X X X X X X X	X X X X X X X X X	
Ambito de relación - Asistir a las reuniones de directores de centro de la zona para establecer criterios comunes de actuación al inicio del curso. - Asistir a las reuniones del Ayuntamiento para la presentación del proyecto de colaboración anual. - Coordinar y asistir a las distintas reuniones de padres.	X X X	X X	
Periodo: Primer trimestre	D	JE	S
Ambito administrativo - Organizar el proceso electoral del Consejo Escolar del centro (bianual). - Información a los padres para la petición de becas y ayudas escolares.	X X		X

- Tramitar becas escolares. - Pedidos de materiales didácticos y tecnológicos para el año académico en curso.	x		x
Ambito pedagógico - Realización y entrega de Plan General Anual. - Coordinación de las actividades festivas de Navidad.	x	x	x
Ambito de organización - Convocar Consejo Escolar inicio de curso. - Planificar la reunión de la junta económica para la aprobación para la aprobación de la memoria presupuestaria.	x		x
	x		x
Periodo: Segundo trimestre	D	JE	S
Ambito administrativo - Realizar el balance económico de final de año. - Convocar Junta Económica para la aprobación de la memoria presupuestaria. - Actualización del inventario del centro. - Inicio del proceso de matriculación: tramitación de vacantes, entrega de información a los padres, admisión de solicitudes y publicación de listas provisionales baremadas con los alumnos admitidos.			x
	x		
	x	x	x
	x		x
Ambito pedagógico - <i>Coordinación de las actividades festivas de Carnaval.</i>		x	
Ambito de organización - Elaboración de la información sobre las características específicas del centro necesaria para el proceso de matriculación.	x	x	
Periodo: Tercer trimestre	D	JE	S
Ambito administrativo - Finalización del proceso de matriculación: revisión de las posibles reclamaciones, reunión de comisión de matriculación y publicación de listas de alumnos admitidos con carácter definitivo. - Organización del proceso para la elección del cargo de director (anual o trienal). - Información a los padres para solicitar las becas del comedor escolar. - Publicación de la lista de libros y material necesario para los alumnos en el próximo curso escolar. - Actualización de libros de escolaridad y documentación académica. - Actualizar los archivos de los alumnos con las bajas y las altas correspondientes. - Realización de listados de alumnos para el siguiente curso académico. - Inventario de los desperfectos para solicitar su solución durante el periodo de estío.	x		
	x		x
	x		
		x	
			x
			x
	x		
	x		
Ambito pedagógico - Coordinación de las actividades festivas de la semana cultural y final de curso. - Selección de libros de texto y material didáctico. - Elaboración de la Memoria de final de curso. - Prever alumnos con nee que necesitaran una atención especial. - Prever las posibles nuevas actuaciones que se deban de llevar a término en el próximo curso. - Realizar la sesión de evaluación final de curso con cada equipo de ciclo y establecer la promoción de los alumnos.			

<p>Ambito de organización</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar un estudio sobre las posibles distribuciones de los recursos humanos para el próximo curso académico. - Proponer la designación del Secretario y Jefe de Estudios (anual o trienal). 			
<p>Periodo: Durante todo el curso</p>	D	JE	S
<p>Ambito administrativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reposición de material fungible de uso común. - Compra de material didáctico y tecnológico diverso. - Convocar consejo escolar y claustro siempre que sea necesario. - Levantar acta de todas las reuniones de claustro y consejo escolar. - Realización de los tramites diarios referentes al comedor y transporte escolar (nº usuarios, cobros, pagos,...). - Visar certificaciones y documentos. - Realizar la contabilidad general del centro. 			
			X
	X	X	
			X
	X	X	X
	X		X
			X
<p>Ambito pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinar la realización y revisión del P.C.C - Velar por la correcta aplicación del P.C.C. - Evaluar los niveles de aprendizaje. - Asistir a las reuniones de evaluación de los equipos de ciclo. - Convocar y presidir actos académicos. - Asistir a cursos de formación permanente. 			
		X	
		X	
		X	
		X	
		X	
	X	X	X
<p>Ambito de organización</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autorizar gastos y ordenar los pagos. - Organizar el comedor y transporte escolar. - Velar por la buena marcha en la realización de las actividades extraescolares. - Realizar reuniones periódicas del Equipo Directivo para establecer las líneas de actuación y distribuir las tareas. - Planificar las reuniones de claustro, consejo escolar y elaborar el correspondiente orden del día. - Planificar las reuniones del equipo de coordinación y realizar el correspondiente orden del día. - Vigilar el cumplimiento de los acuerdos tomados en las reuniones comunes. - Velar por el correcto cumplimiento de los planteamientos institucionales del centro. - Establecer mecanismos necesarios que posibiliten el desarrollo de las asambleas de delegados de alumnos. - Asegurar la difusión eficaz de las actividades, noticias e informaciones y la efectividad de los canales en doble dirección. - Dinamizar el claustro de profesores para la elaboración y/o actualización de los planteamientos institucionales. - Impulsar proyectos de innovación en el centro. - Elaborar y ejecutar proyectos para la evaluación institucional. - Gestión de anomalías y/o imprevistos. - Buscar en la organización y en su entorno oportunidades, iniciando proyectos de mejora para provocar cambios. - Velar por el uso y mantenimiento eficaz del edificio y del mobiliario escolar. 	X		
	X		
	X	X	
	X	X	X
	X	X	
	X	X	
	X	X	
	X	X	X
	X	X	
	X	X	
	X	X	X
<p>Ambito de relación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asistir a las reuniones de directores de centro de la zona para establecer criterios comunes de actuación. 			
	X		

- Asistir a las reuniones del Ayuntamiento para la elaboración de actuaciones conjuntas.	X		
- Presidir las reuniones de los órganos de gobierno de carácter colegiado.	X		
- Representar oficialmente al centro.	X		
- Generar un clima favorable para el desarrollo de la actividad educativa.	X	X	
- Resolución de problemas i de conflictos utilizando la negociación y las habilidades necesarias para la reconciliación.	X	X	
- Establecer mecanismos para favorecer las Asociaciones de Padres de Alumnos.	X	X	X
- Coordinar la participación de los diversos sectores de la comunidad educativa.	X	X	

Cuadro nº 14: Distribución de tareas de los miembros del Equipo Directivo en un año

Otras formas de planificar el trabajo son presentadas por Garrido, Jabonero y Ribera (1995) quienes realizan una especificación de las funciones del Jefe de estudios en actividades distribuidas a lo largo de todo el curso escolar, a la vez que establecen un calendario de actividades por meses de curso. Los cuadros 15 y 16 son un ejemplo parcial de su propuesta.

Actividades	Unidad	Calendario											
		operativa	IX	X	XI	XII	I	II	III	IV	V	VI	VII
1. Recoger del claustro las necesidades de formación, mediante un impreso preparado para cumplimentar por todos los profesores	J.E.												
2. Presentar en el CEP las necesidades de perfeccionamiento y propuestas de realización aprobadas en el claustro	J.E.												
3. Recabar del CEP el programa de actividades de formación del profesorado para el curso próximo y presentarlo al claustro	J.E.												
4. Analizar la matriculación del profesorado a las actividades de formación, estudiar lar...	J.E.												

Cuadro nº15: Plan parcial de la Jefatura de Estudios (Garrido, Jabonero y Rivera 1995: 155)

Previsión de actividades del mes de: Abril	
Función	Actividad
El jefe de estudios	C 3. Planificar la coordinación de las actividades con un calendario de seguimiento y unas revisiones periódicas (bimensuales) que garanticen que se desarrollan de acuerdo con los documentos programáticos.
	D 7. Realizar un seguimiento de las ausencias a clases, sustituciones del profesorado, velando porque no repercuta en el rendimiento del centro. Concretar un calendario bimensual.
	E 4. Mantener reuniones ordinarias mensuales, cada mes con un departamento para realizar el seguimiento, y las extraordinarias que fueran necesarias así como la de final de curso, valorativa, a través de la memoria.
	F 3. Mantener reuniones ordinarias cada mes con un coordinador de ciclo, así como las extraordinarias necesarias. Reunirse, igualmente a final de curso con todos los coordinadores para valorar la realización.
Jefe dpt didáctico	G 1. Recoger del claustro las necesidades de formación, mediante un impreso preparado para cumplimentar por todos los profesores.
	G 2. Presentar en el CPR las necesidades de perfeccionamiento y propuesta de realización aprobadas en el claustro.
	D 2. Al comenzar los módulos, trimestres, o períodos acordados recordar a los alumnos los objetivos a alcanzar.
	D Con posterioridad a las evaluaciones y al comienzo de los módulos explicar a los alumnos cuáles son los criterios de evaluación.
Tutor	A Mantener relaciones periódicas, con un guión previamente establecido, tanto con los profesores que intervienen con los alumnos de su grupo, como con el jefe de departamento de orientación.
Director	C 2. Convocar las reuniones de ciclo con la periodicidad que establezca los documentos programáticos del centro (sería conveniente que fueran mensualmente. Presidir y levantar acta de las reuniones de ciclo.

Cuadro nº 16: Planificación mensual de los órganos del centro (Garrido, Jabonero y Rivera 1995: 155)

La clarificación de procesos y dinámicas

La prepresentación gráfica también muestra su utilidad en la esquematización de procesos. De tal forma que podemos representar gráficamente los procesos de matriculación, la elaboración y aprobación de propuestas didácticas, los procedimientos de control y archivo, etc., con la finalidad de proporcionar información clara y sintética de todo un colectivo.

Los diagramas de procesos más sencillos són los lineales, los cuales representan hechos que se suceden linealmente en el mismo orden y sin repetir ninguna operación, pero también se pueden confeccionar fácilmente diagramas de carácter alternativo (presentan diversas posibilidades a lo largo del proceso), *cíclico* (*repiten operaciones*) o *mixto*. La representación en todos los casos, puede combinar diferentes elementos gráficos con la finalidad de proporcionar una más amplia información, pero ha de procurar no perder la claridad y sencillez que la caracteriza.

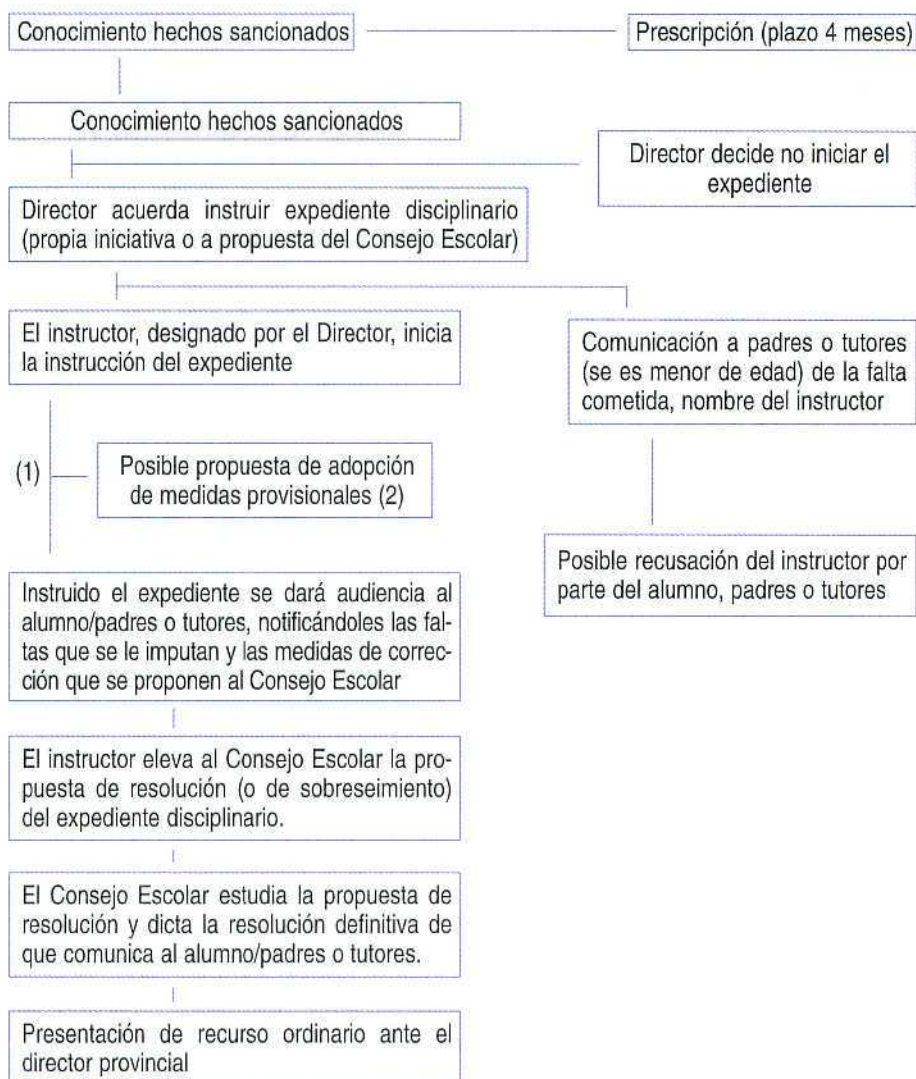
Podemos utilizar estos procedimientos para clarificar aspectos como: proceso relacionado con la petición y compra de material didáctico, confección de horarios, actividades extraescolares, propuestas de material curricular, atención a la diversidad, actividades de final de trimestre, expediente disciplinario, proceso de modificación del P.C.C. u otros. Ejemplos al respecto pueden ser los recogidos en los esquemas gráficos 3 y 4.

La gestión de reuniones

Una parte importante del trabajo de la Jefatura de Estudios son las reuniones de trabajo. A través de este procedimiento se quiere posibilitar el intercambio de ideas y la toma de decisiones. La necesidad de su efectividad esta fuera de dudas y constituye una de las metas más importante de los directivos.

Una buena gestión de las reuniones debe tomar en cuenta tanto los aspectos organizativos de las mismas como la operativa relacionada con su desarrollo. Al respecto remitimos al lector al texto de López y Sarasúa (1993) de la misma colección.

Las sesiones de trabajo, diferenciando si son de información, debate o de toma de decisiones, deben obedecer a una mínima formalización o que tenga en cuenta los aspectos recogidos sintéticamente en los cuadros 17 y 18 que a continuación anexamos.



Plazos establecidos

Inicio instrucción expediente	—— 7 días ——	Finalización instrucción expediente
Conocimiento de los hechos	—— 10 días ——	Acuerdo instrucción expediente
Iniciación expediente	—— 1 mes ——	Resolución expediente

- (1) Se comunicará al servicio de Inspección Técnica el inicio del procedimiento y se le mantendrá informado de la tramitación hasta la resolución.
- (2) Podrán consistir en el cambio temporal de grupo o en la suspensión del derecho de asistencia al centro o a determinadas clases o actividades por un periodo no superior a cinco días.

Gráfico nº 3: Expediente disciplinario según normativa del teritotio M.E.C. (Vera y Lapeña, 1996:488:7)

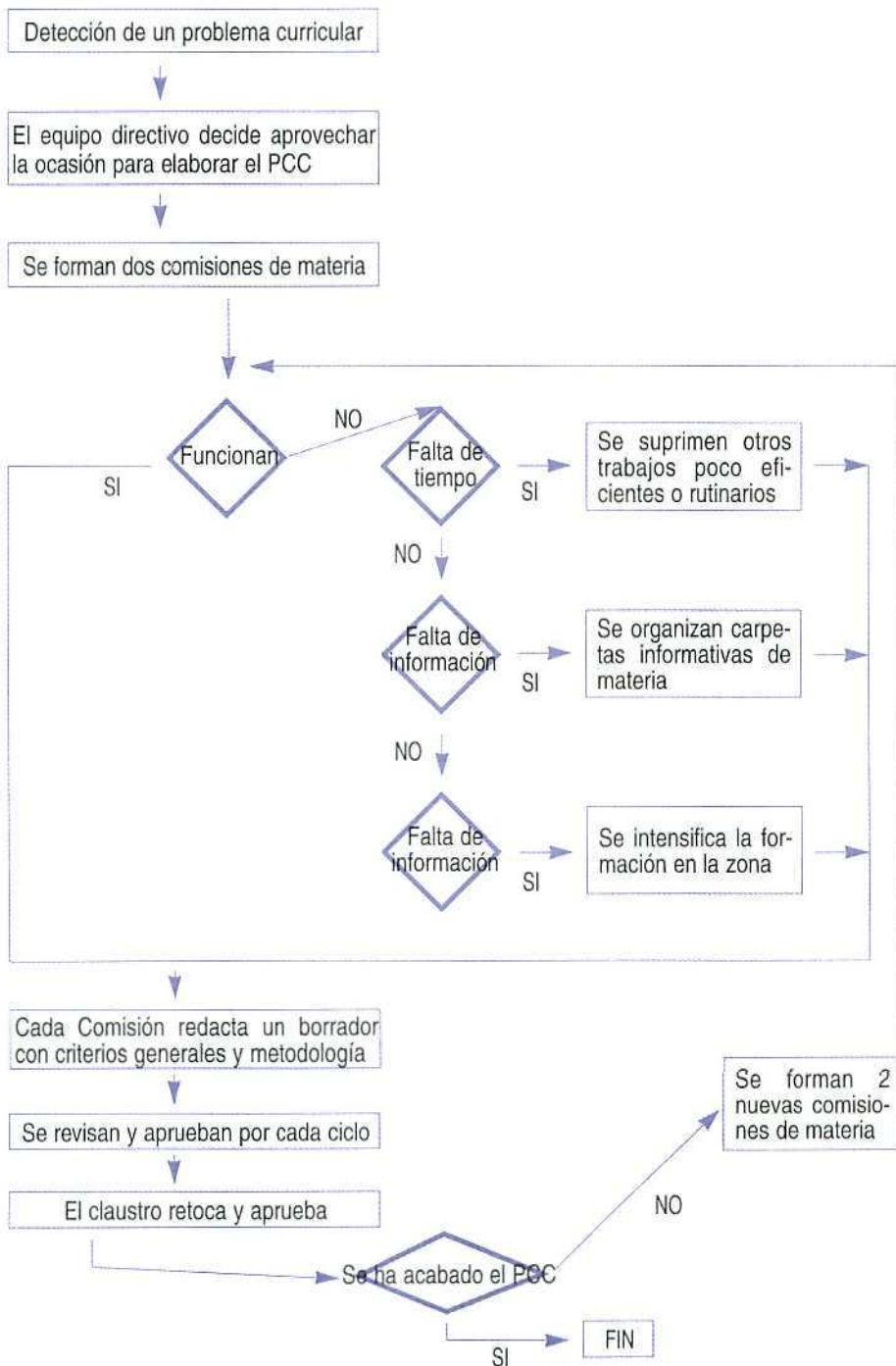


Gráfico nº 4: Diagrama de actuación elaboración del PCC

<p>1. COMO OBTENER ÉXITO DE UNA REUNIÓN</p> <p>ANTES:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hacer un esquema<ul style="list-style-type: none">• Tema y objetivo a conseguir• Puntos a resaltar• Consecuencias y soluciones posibles• Asistentes probables y sus características2. Planear una reunión<ul style="list-style-type: none">• Programar, que se dirá? y como se dirá?• Prevenir preguntas e información necesaria así como posible discusión3. Prevenir los detalles<ul style="list-style-type: none">• Lugar, hora, material, copias, filmes, pizarra• Citaciones e información precisa• Comodidad en el ambiente material <p>DESPUES:</p> <ol style="list-style-type: none">4. Promover la actuación posterior<ul style="list-style-type: none">• Seguir el curso de las decisiones adoptadas• Informar a los interesados• Controlar la ejecución de lo prometido• Agradecer la colaboración	<p>2. COMO CONDUCIR UNA REUNIÓN</p> <ol style="list-style-type: none">1. Iniciación<ul style="list-style-type: none">• Comienzo puntal• Exposición del objetivo de la reunión• Anunciar los puntos de discusión y el modo de llevarla2. Presentación del tema a tratar<ul style="list-style-type: none">• Concretar los hechos y lanzar la discusión• Hacer participar a todos• Estimular, sugerir y preguntar dudas• Coordinar los puntos de vista• Mantenerse en el tema3. Conducción de la discusión<ul style="list-style-type: none">• Animarla, concretar frecuentemente• Pedir colaboración y repartir responsabilidades• Utilizar adecuadamente las ayudas e información preparada• Conducir deportivamente4. Resumen y clausura<ul style="list-style-type: none">• Enumerar los acuerdos o discusiones logrados• Obtener plan de acción y responsables• Fecha de nueva reunión, si se precisa• Fomentar la coordinación y terminar a la hora
--	--

Cuadro nº 17: Cómo obtener éxito en las reuniones (aspectos formales)

También conviene pensar y seleccionar la técnica adecuada de acuerdo a las finalidades e intereses que esten en juego. El cuadro 19 ordena, de acuerdo al autor clásico Cirigliano y Valverde (1966:80-82) las diferentes técnicas de dinámica de grupos, cuya estructura básica puede verse en diversas aportaciones (Tejada y Tarín (1990 por ejemplo). No hay que olvidar, por último que lo importante es la finalidad.que se persigue, en función de ella, puede ser conveniente combinar varias. Así:

- Podemos utilizar técnicas con expertos (simposio, mesa redonda, panel, entrevista, etc.) seguida de otras más participativas (pequeño grupo, Phillips 66, foro, etc.), cuando un asesor/a externo viene a plantear un tema novedoso como puede ser: mecanismos didáctico-organizativos



ELEMENTOS BASICOS DE TODA REUNION DE TRABAJO BIEN REALIZADA

EN LA REUNION
TODOS PARTICIPAN

cada uno puede y debe expresar su opinión personal acerca del tema o cuestión que se está tratando.

EN LA DISCUSION

la reunión no es una conferencia, ni una riña, es simplemente un ámbito donde cada uno manifiesta su punto de vista y hace sus aportaciones para definir, analizar y elaborar soluciones y toma de decisiones.,

DE UN DETERMINADO
PROBLEMA

él o los problemas a tratar deben definirse claramente de modo que la discusión esté bien centrada y no pierda de vista el objetivo o fin de la reunión.

BAJO LA
COORDINACION

la coordinación debe entenderse en el sentido de organización y conducción para mantener el grupo en el tema y no como una forma de coacción o manipulación sobre los que participan.

DE UN MODERADOR
O COORDINADOR

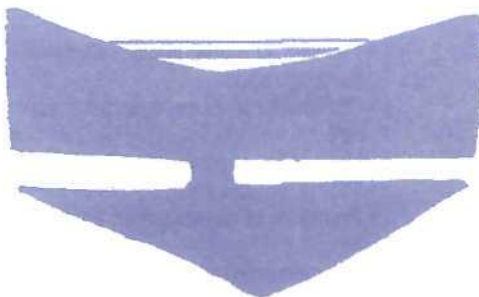
no es un profesor ni un patrón, sino el que concede la palabra y cuida el procedimiento (facilita el intercambio, anima la reunión).

PARA LOGRAR UNA
SOLUCION O TOMAR
UNA DECISION

no se trata de hablar solamente, sino de llegar a una solución del problema planteado o tomar una decisión.

MEDIANTE UNA
REFLEXION
O ACCION CONJUNTA

a la que se ha llegado a través de una elaboración o decisión colectiva que es el producto final del la reunión.



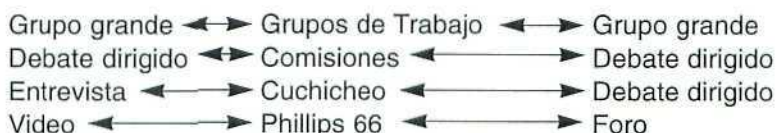
posteriormente debe realizarse o ejecutarse

Cuadro nº 18: Cómo obtener éxito en las reuniones (aspectos de desarrollo) ⁴


⁴ Auder-Egg (1985).

para atender la diversidad, un plan de actuación a profesores noveles, la evaluación al finalizar la ESO, etc.

- El desarrollo de una técnica puede venir acompañada de otras intercaladas. Así, en un Debate dirigido puede intercalarse un Phillips 66 para aclarar situaciones o conocer rápidamente sugerencias.
- También se pueden combinar varias técnicas entre si como, por ejemplo:



Aunque muchas de las propuestas que señalamos pueden parecer alejadas de la realidad de algunos centros no hemos de olvidar la extensión temporal que se dedica a reuniones y el carácter uniformador que estas tienen en su estructura y funcionamiento. Puede ser motivador, por lo que proporciona de cambio respecto a lo habitual, y efectivo, por adecuarse mejor al tipo de situaciones que se plantean, el cambiar la técnica de reuniones según tengamos que tratar temas de disciplina, elaboración de criterios de evaluación, intercambio de experiencias, análisis de un problema o debatir una situación.

Criterio	Especificaciones	Técnica más adecuada
Objetivos Perseguidos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el intercambio de ideas u opiniones • Entrenar en la tomo de decisiones • Favorecer el aprendizaje de conocimientos • Facilitar la comprensión vivencial de la situación • Promover rápidamente la participación • Desarrollar el pensamiento creador • Promover actitudes positivas • Promover la capacidad de análisis 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión • Proceso incidente • Entrevista • Role-Playing • Phillips 66 • Brainstorming • Riesgo • Estudio de casos
Madurez y entrenamiento del grupo	Poco maduro o entrenado / Pasividad  Maduro - Entrenado / Actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Mesa redonda • Panel • Foro • Phillips 66 • Diálogo • Brainstorming • Seminario

Tamaño del grupo	<p>Grupo Pequeño:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hasta 15/20 personas • Mayor cohesión e interacción • Más seguridad y confianza • Relaciones más estrechas y amistosas • Más fácil el consenso • Más tiempo de participación • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate dirigido • Pequeño grupo de discusión • Estudio de casos • Brainstorming • Etc.
	<p>Grupo Grande:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayor de 20 personas • Menor cohesión e interacción • Mayor intimidación • Menos participación • Más dificultad de consenso • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Simposio • Panel • Foro • Subdivisiones • Phillips 66 • Seminario • Cuchicheo, etc.
Ambiente físico	<ul style="list-style-type: none"> • Local amplio • Actuaciones de varios grupos simultáneos • Empleo de elementos auxiliares: Pizarrón, láminas, grabados, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Foro • Gabinete • Phillips 66 • Seminario • Brainstorming
Características del medio externo	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos del grupo Menos complejas • Experiencia en el uso de las técnicas • • • 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate dirigido • Mesa redonda • Técnica de riesgo • Sinéctica
Características de los miembros	<ul style="list-style-type: none"> • A mayor edad • A menor edad • Entusiastas, nivel alto • Indiferentes-apáticos • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica del riesgo • Debate dirigido • Brainstorming, Role playing • Phillips 66, lab.oratorio del rumor
Capacitación del conductor	<ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento Sencillas/conocidas • • Experiencia Complejas/desconocidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Phillips 66, Discusión Guiada, Seminario • Arbol transformacional

Cuadro nº 19: Criterios para la elección de la técnica adecuada

Por último, no podemos obviar la necesidad de someter a autorevisión la marcha y funcionamiento de las reuniones. Cabe preguntarse:

- a) ¿No he fallado en la preparación de la reunión? (local, pizarra, documentos, contenido, etc.)
- b) ¿Teníamos claro el tema y el objeto de la misma?
- c) ¿Se ha comenzado a la hora?
- d) ¿Todos los miembros han participado de la discusión?
- e) ¿Han aportado sugerencias?, ¿han entorpecido su desarrollo?
- f) ¿Se ha preguntado sobre los puntos importantes y de forma tal que se han provocado interesantes puntos de vista?
- g) ¿Se ha favorecido la discusión de ideas y su libre discusión?
- h) ¿Se ha potenciado la discusión sobre el tema evitando habilmente las disgresiones?
- i) ¿El coordinador se ha esforzado en conducir a los asistentes para que manifiesten su punto de vista, teniendo en cuenta la opinión de los otros y respetándola?
- j) ¿El coordinador se ha abstenido de tomar parte en las controversias?
- k) ¿Se han utilizado frecuentemente preguntas que llevasen el tema adelante o hacia atrás?
- l) ¿Ha existido un respeto a las opiniones e ideas que el grupo manifestaba?
- m) ¿Se han ido haciendo resúmenes parciales de los puntos de acuerdo y desacuerdo que el grupo manifestaba?

También sería interesante analizar el grado de satisfacción que se genera en el proceso de toma de decisiones. El cuadro 20 puede servir al análisis a partir de una mínima base de datos, recogidos a través de las contestaciones individuales de los miembros del grupo.

CUADRO: NIVEL DE SATISFACCIÓN EN LA PARTICIPACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES

Pon una X en la columna apropiada, de acuerdo a tu percepción entre el nivel de participación actual y el deseado en procesos relacionados con el funcionamiento del centro educativo.

ÁREAS DE DECISIÓN	NIVEL DE PARTICIPACIÓN		
	EXCESIVO	ADECUADO	ESCASO
Contenidos del currículum			
Objetivos del currículum			
Metodología			
Criterios y métodos de evaluación			
Materiales curriculares			
Tratamiento lingüístico			
Financiación			
Agrupamiento de alumnos			
Agrupamiento de profesores			
Confección de horarios			
Asignación de cursos o asignaturas			
Equipamiento			
Relaciones externas			

Cuadro nº20: Nivel de satisfacción en la participación en la toma de decisiones

6

Estrategias de actuación específicas (II)

Relacionadas con la toma de decisiones

Las diferentes técnicas de grupo señaladas en el capítulo anterior dan una orientación general sobre la forma de organizarlos pero poco informan de la dinámica de trabajo que se puede seguir. En este sentido, presentamos algunas estrategias que pueden ayudar a operativizar la toma de decisiones de los grupos.

El ciclo PDCA

Este ciclo de Planificación de la Calidad es un sistema estructurado para definir, establecer, y especificar objetivos para los niveles de calidad del producto requeridos por el cliente y, a su vez, desarrollar procesos optimizados con parámetros de control efectivos, que, aseguran los niveles de calidad planeados.

El ciclo PDCA es un proceso sistemático de planificación que se usa para guiar y evaluar el diseño de un producto, el desarrollo del proceso y las fases previas y posteriores. Corresponde a Planificar ("Plan"), Hacer ("Do") o ejecutar el plan, Evaluar ("Check") o analizar resultados, identificar causas / efectos o entender las razones de las desviaciones y Actuar ("Act") o definir modificaciones para mejorar la situación. Más específicamente cada apartado se identifica como:

PLANIFICAR:

1. Formar un equipo multifuncional de planificación del proyecto
2. Definir necesidades y expectativas del cliente y formular los requerimientos del diseño.
3. Seleccionar el concepto del producto e identificar las características críticas del producto.
4. Formular la metodología de la operación de producción de parámetros de control para monitorear funciones críticas.

HACER:

6. Ejecutar operaciones de diseño y desarrollo incorporando características del producto y el proceso identificadas en la planificación de la calidad previa.

EVALUAR:

7. Realizar revisiones del diseño para verificar que el diseño del producto incorpora las necesidades del cliente y los valores objetivos de sus expectativas.
8. Evaluar el diseño para la factibilidad de las operaciones de producción / montaje.

ACTUAR:

9. Ejecutar la prueba piloto o ensayo de producción.
10. Verificar la adecuación de los sistemas de producción y control.
11. Estandarizar las operaciones y aprobar el proceso.
12. Felicitar al equipo de planificación.

El ciclo PDCA se gira reuniendo los datos y resultados de la ejecución, obtenidos por medio de las evaluaciones mensuales y de la evaluación del directivo. Posteriormente, se determinan las acciones correctivas y se aplican e incorporan de inmediato en la siguiente fase del plan.

Un proceso como el descrito puede servir a las distintas comisiones del trabajo para ordenar su propia actividad. Así, podría utilizarse para planificar una celebración importante en el centro ("25 aniversario"), programa de despedida de promoción de alumnos, plan de acogida o nuevos profesores, etc.

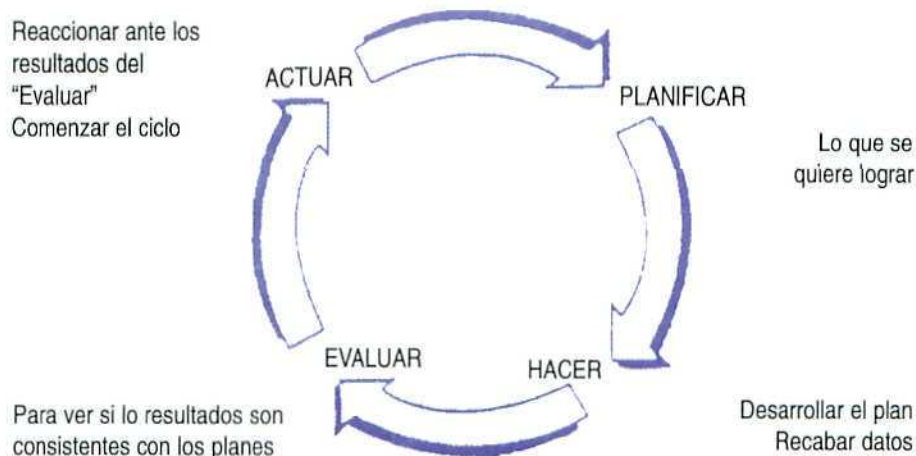


Gráfico nº 5: El ciclo PDCA

El META PLAN o técnica de creatividad en grupo

El meta plan también es conocido como: Método K-J, Diagrama de Afinidad o Tablero Histórico. Su propósito es ayudar a: organizar información verbal, imponer orden en la información caótica y exponer relaciones establecidas o pre-establecidas. Se utiliza como técnica cuando se quiere: facilitar el descubrimiento de conceptos ocultos, estimular la comprensión dentro de un equipo, aclarar ideas y relaciones y descubrir nuevas ideas.

Aunque se plantea como un proceso sistemático, nada impide pensar en que necesariamente haya contradicción en usar procedimientos graduales y formalizados como el descrito y el generar propuestas creativas. El procedimiento a seguir se estructura en los siguientes pasos:

Paso 1: Elegir un tema a estudiar.

Paso 2: Reunir información (encuestas, tormenta de ideas, etc.)

Paso 3: Escribir los datos en tarjetas.

Paso 4: Acomodar las tarjetas en grupos de temas "similares" Primero en silencio. Después analizar y resolver desacuerdos.

Paso 5: Hacer tarjetas de títulos de grupos.

Paso 6: Revisar cada grupo y añadir nuevas ideas si es necesario preguntarse: "¿Qué más falta aquí?"

Paso 7: Repetir los pasos 4, 5 y 6 para los títulos según sea necesario.

Paso 8: Hacer un cuadro alrededor de cada grupo de tarjetas

Nota: Si ya existe información, entonces iniciar en el Paso 3

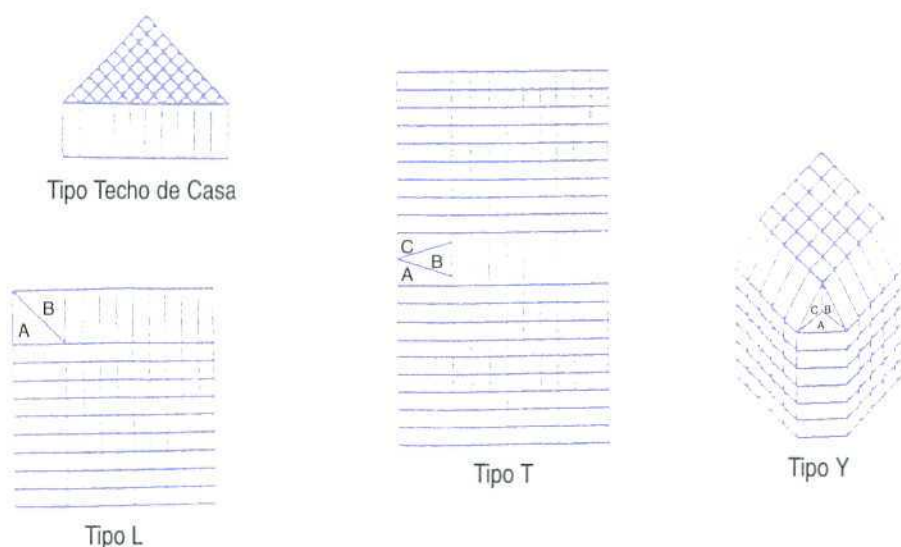
Se podría usar esta estrategia para generar actividades relacionadas con programas (educación para la salud, educación ambiental, acción tutorial, etc,...) o para presentar y analizar soluciones o problemáticas (distribución de recursos, disciplina, etc.)

Los Diagramas de Matriz

El Diagrama de matriz puede ayudar a exponer relaciones entre diversas listas de datos y a presentar diferentes tipos de relaciones usando símbolos.

Sus beneficios se centran en ayudar a aclarar interrelaciones complejas y en identificar áreas de concentración y de escasez.

Hay una variedad de matrices que pueden escogerse según el número de elementos a compararse. La matriz "tipo L" se usa para comparar elementos de dos listas; la matriz "tipo T" se usa para comparar elementos de tres listas, dos a la vez; la matriz del tipo "Techo de Casa" se usa para comparar entre sí los elementos de una única lista y la matriz "tipo Y" se usa para comparar simultáneamente elementos de tres listas. Los esquemas recogidos en la gráfica 6 ayudaran a clarificar el sentido de estas propuestas.



Gráfica nº 6: Diferentes tipos de matriz

El Diagrama de Flujo

Es un mapa secuencial de las tareas que deben realizarse para lograr un objetivo o meta. Su utilización básica es para: investigar los factores causales de la mala calidad, mejorar los procesos, identificar las relaciones proceso/función y comparar los caminos del proceso ideales y reales

Su **estructura** en base a símbolos y relaciones facilita la toma de decisiones al responder a preguntas como: ¿Cuál es el proceso en general?, ¿Cómo procede el proceso?, ¿Cuáles son los componentes del proceso?, ¿Dónde, en el proceso, deben ser evaluados los datos?. Lo que permite

cuestionar el proceso: ¿Se agrega valor?, ¿Se necesita la tarea?, ¿Puede otra área realizar la tarea?, ¿Qué controles se aplican?.

Los **tipos** de diagramas pueden ser diversos en función del contenido y se basan en la tarea, el tiempo, la actividad u otros referentes. El ejemplo que a continuación se recoge refleja procesos relacionados con el material didáctico. Habrá que considerar en todo caso, que el proceso descrito sea real.

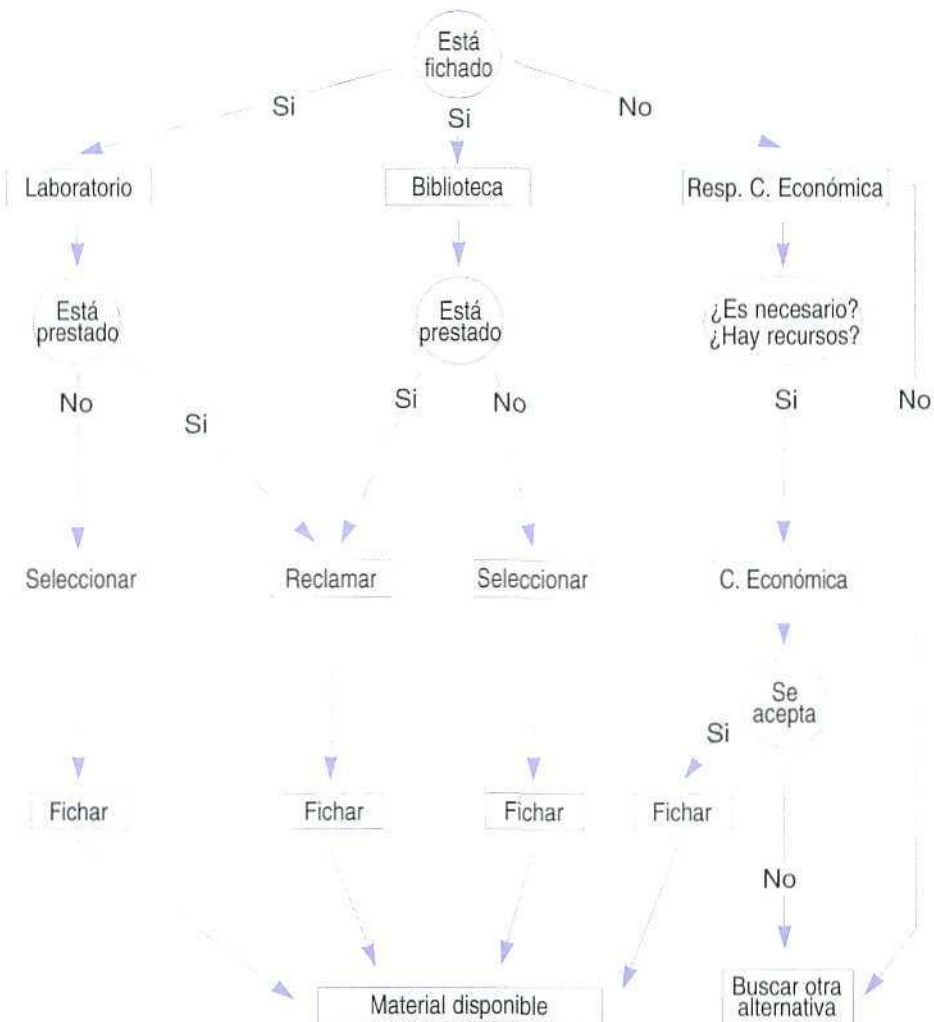


Gráfico nº:7: Diagrama relacionado con el material didáctico que precisa un profesor

Diagrama causa-efecto

Diseñado por Kaoru Ishikawa (1953) consiste en resumir gráficamente las causas de un determinado problema. Su presentación ha hecho que también se le conozca como "espinas de pescado". La utilidad principal de esta técnica se centra en la identificación de las causas (a través de un "Brainstorming", análisis de problemas, etc.), lo que puede ayudar a determinar los mecanismos que inciden en un funcionamiento insatisfactorio. Un ejemplo al respecto puede verse en el gráfico nº 8 La parte superior recogería factores externos a la organización y, la inferior, los factores internos.

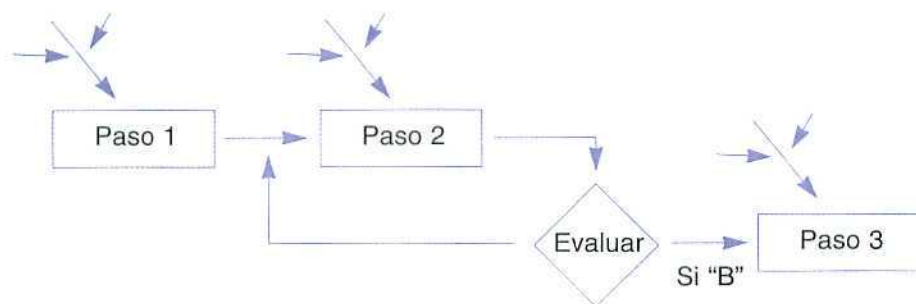


Gráfico nº8: Esquema para la construcción de un diagrama causa-efecto

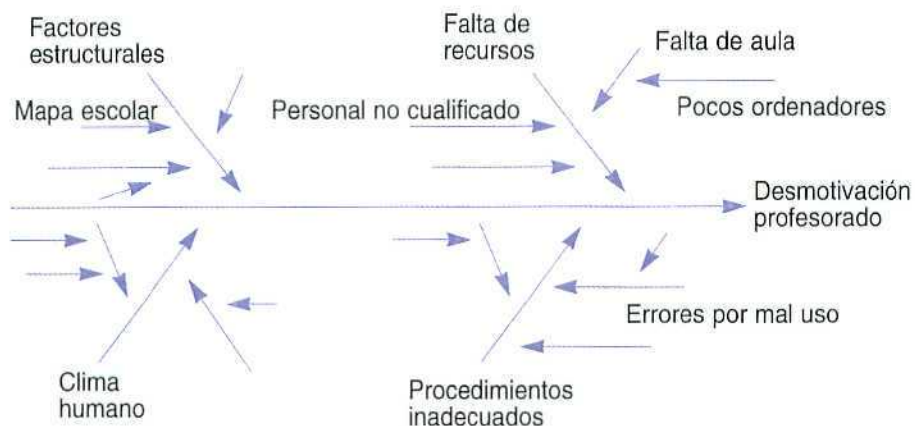


Gráfico nº9: Ejemplo parcial de un diagrama causa-efecto

Algunos de los riesgos y limitaciones que hay que considerar en el uso de esta técnica se refieren a:

- Evitar temas incontrolables.(política educativa, reformas educativas, etc.) que llevan a diagramas inútiles y centrarse en asuntos sobre los que se pueda actuar.
- El asociar la culpa con los individuos (o grupos) lleva usualmente a discusiones. Los temas orientados hacia las personas deben ser “despersonalizados”, buscando causas y no culpas.
- Cuando simplemente se coloca la “lluvia de ideas” en la gráfica sin pruebas más profundas, pueden darse temas demasiado globales y de poca utilidad. Cada tema debe ser explorado preguntándose “¿por que?” tantas veces como sea necesario.

Elementos de estadística básica

Una presentación adecuada de datos puede ayudarnos a entender distintas situaciones y a tomar decisiones. Al respecto, son de gran ayuda algunas herramientas estadísticas que por su sencillez son fáciles de construir, usar y entender. Las representaciones gráficas pueden entrar en esta catalogación y de ellas podemos destacar:

a) Hojas de verificación:

Su propósito es registrar la información sistemáticamente y presentarla en forma agrupada. Las formas como se presentan en el cuadro 21 son: Hoja de Verificación de Atributos, Listas de Verificación y Hojas de Localización.

HOJA DE VERIFICACIÓN DE ATRIBUTOS

FALTAS DE ASISTENCIA DE ALUMNOS		
Causas	Frecuencia	Total
Enfermedad	IIIIII III	8
Absentismo	III	3

LISTA DE VERIFICACIÓN

LIMPIEZA DE LOCALES			
	Totalmente	Parcialmente	Observaciones
Limpeza del suelo			
Eliminación de suciedad			
Limpeza de cristales			
Vaciado de papeleras			
Limpeza de mesas			
.....			

HOJA DE LOCALIZACIÓN

ACCIDENTES DENTRO DE LA ESCUELA EN UN TRIMESTRE				
	Patio Exterior	Pasillos	Clases	Laboratorios
Primeros auxilios	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	XXX		<input type="radio"/>
Desplazamiento dispensario	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="radio"/>		<input type="radio"/>	XXX
Internamiento Hospitalario	X			

1^{er} ciclo 2^o ciclo X 3^{er} ciclo

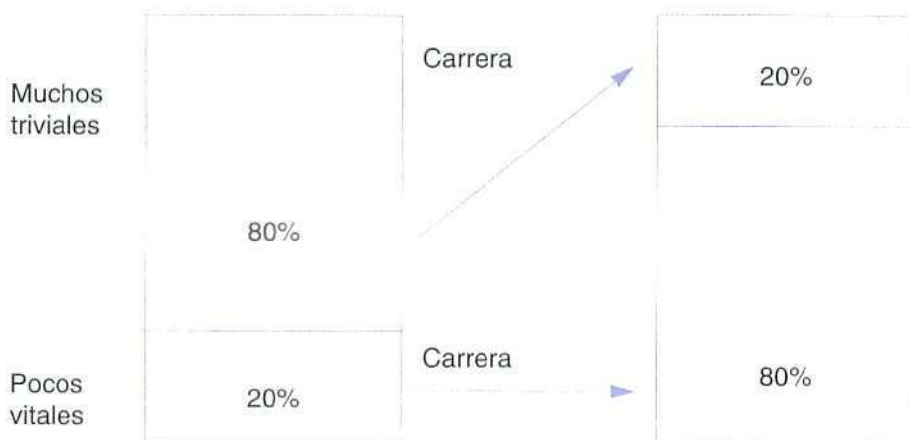
Cuadro nº 21: Hojas de verificación

b) Diagrama de Pareto:

Pareto, economista y matemático italiano del pasado siglo, estableció un principio (verificado experimentalmente) según el cual, en una gran mayoría de problemas cotidianos, el 20% de las causas provocan un 80% del problema. Aplicado este principio a la enseñanza podríamos pensar, por ejemplo que un 80% de los problemas de disciplina son provocados por un 20% de los alumnos o que un 80% de las faltas de ortografía están centradas en unas pocas causas. De aquí se deduce que resulta importante delimitar las causas más genéricas, aumentando el valor efectivo del esfuerzo dedicado a mejorar la calidad.

El propósito de esta herramienta es proporcionar la información acerca de las prioridades de planificación y facilitar las decisiones con respecto a la distribución de recursos, el beneficio potencial y los equilibrios. Parte del criterio de identificar causas, defectos o problemáticas a partir de un diagrama (aplicación del Principio de Pareto a los problemas de calidad).

Los diagramas de Pareto responden a la pregunta...



Gráfica n° 10: Filosofía de partida en el Diagrama de Pareto

Como un diagrama de Pareto se enfoca a la solución eficiente de problemas, básicamente requiere que nos dediquemos sólo a los pocos que resultan vitales. Servirá como ejemplo de eficiente solución de problemas, a la vez que la experiencia e información obtenidas a través del proceso esto proporcionará un incentivo para futuras soluciones a problemas. Sin embargo, la resolución de un tema un tema o artículo que parece ser de relativa poca importancia, que se planteen se hará a través de una simple medida preventiva.

Habrá que considerar, en todo caso, algunos riesgos y limitaciones como los siguientes: algunas veces las barras son todas de la misma altura (lo que obliga a hacer gráficas estratificando los datos en forma diferente), y no todas las barras son igualmente importantes (un pequeño número de muertes pueden en gran parte superar a un gran número de heridas menores). No debemos olvidar que los diagramas de Pareto deben explorar el tiempo, el costo y la gravedad, relacionándolos con la frecuencia.

Un ejemplo típico que permite ver la utilidad de esta herramienta sería el recoger gráficamente las causas que definen, desde la percepción de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, los mayores porcentajes de fracaso académico en los estudiantes.

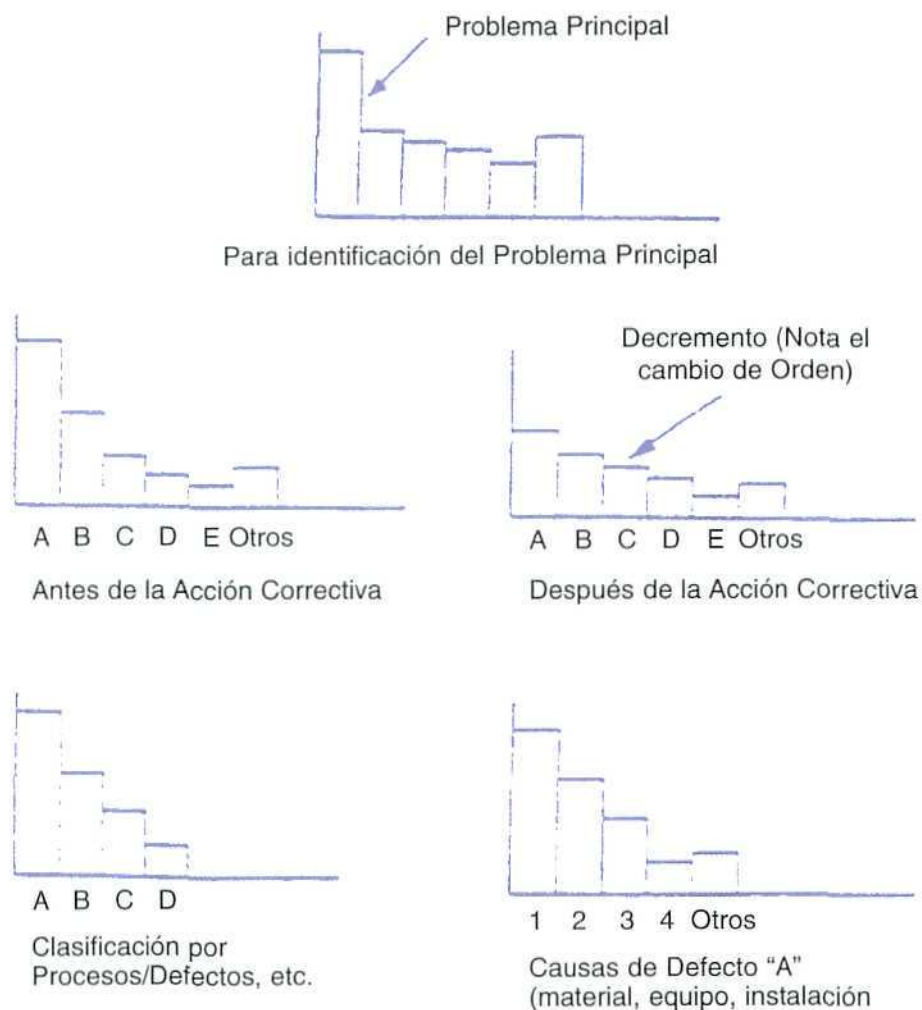


Gráfico nº 11: Usos del Diagrama de Pareto

c) El Histograma

Los histogramas, como exhibiciones gráficas de frecuencias observadas, pueden tener gran utilidad para analizar el rendimiento de los alumnos, su participación en actividades o índices de asistencia. El propósito que guía el hacer un histograma es diverso: exhibir la dispersión del proceso, facilitar las comparaciones a través del tiempo, hacer inferencias acerca de una población completa, evaluar la necesidad de investigaciones más detalladas y detectar situaciones inusuales que afectan al proceso analizado.

A partir de algunas de las posibilidades que muestra el gráfico nº 12 podemos responder a preguntas como: ¿la distribución es simétrica?, ¿la distribución es normal?, ¿cuántas distribuciones están presentes?, ¿se requieren análisis e información más detallados?, ¿a qué se debe el comportamiento analizado?, ¿es coherente la existencia de picos?.

Algunos riesgos y limitaciones que habría que considerar en la utilización de esta estrategia harían referencia a:

- Si hay demasiadas barras, la gráfica será poco contrastada y difícil de interpretar.
- Si son muy pocas, la gráfica será muy alta y angosta, pudiéndose dificultar también la interpretación.
- Deberá buscarse el significado del tipo de histograma, rehuendo de la clásica interpretación de la campana.
- Si resulta un histograma atípico (como el de Pico Aislado) no hay que descartarlo, ya que puede contener información interesante aún no descubierta.

Utilidades en el marco escolar pueden verse cuando se analiza la distribución de recursos económicos, los resultados académicos por cursos y/o materias, las salidas extraescolares realizadas, etc.

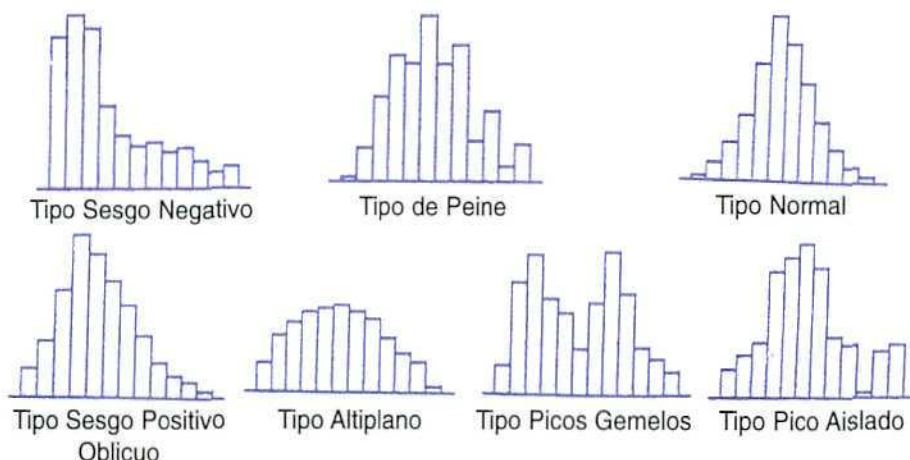


Gráfico nº12: Tipos de Histogramas

d) *Diagrama de correlación*

Su utilidad fundamental reside en la evaluación de las relaciones entre dos variables. El propósito es estudiar qué sucede con una variable conforme cambia otra variable relacionada con ella y verificar que una acción correctiva ha tenido el efecto deseado. A través de esta técnica se responden a preguntas como: ¿están relacionadas estas variables?, ¿cuál es la naturaleza (positiva o negativa) de la relación?, ¿cuál es el grado de intensidad entre dos variables (fuerte o débil)?, etc

Mediante esta técnica se pueden establecer y analizar relaciones existentes entre elementos como: rendimiento de los alumnos y tiempo de estudio, rendimiento de los alumnos y horario, inversión en espacios y grado de utilización, costes de mantenimiento y utilización de las instalaciones o recursos bibliográficos de los departamentos y presencia de los profesores en el currículum.

Algunos riesgos y limitaciones a considerar son:

- Los diagramas de correlación no prueban una relación de causa/efecto, pero pueden proporcionar evidencias para apoyar una opinión.
- La estratificación inadecuada de los datos puede distorsionar el diagrama de correlación. Debe evitarse la mezcla de datos exhibiendo diferentes causas.

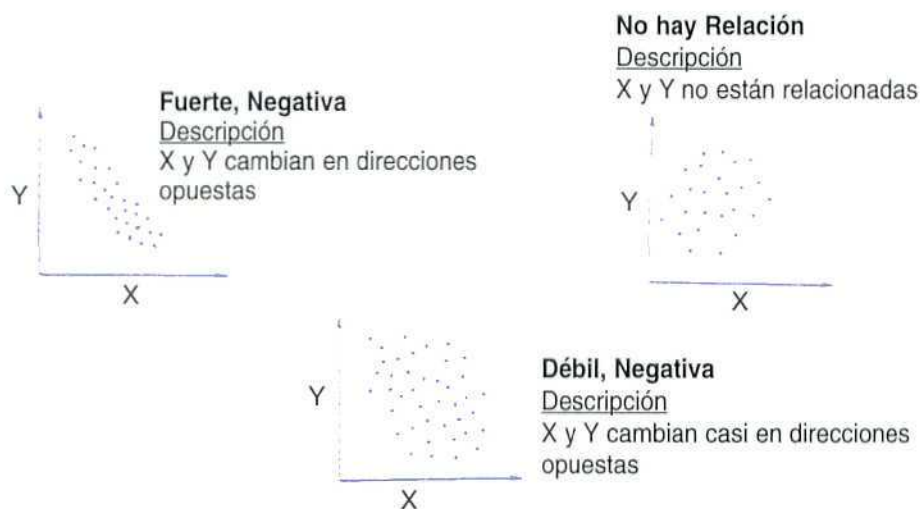


Gráfico nº 13: *Relación entre variables*

- La escala de representatividad sobre los ejes del diagrama de correlación cambian la apariencia de la representación. Las escalas de ejes deben ser aproximadamente iguales en longitud e ir de acuerdo con la *extensión de los datos*.
- No deben hacerse conclusiones acerca de la relación causa / efecto del rango de información.

Un posible uso de esta técnica podría ser el analizar si un área curricular concreta tiene relación o no con el rendimiento medio de los alumnos; también si existe alguna relación con el horario en que se imparte.

e) Gráficas de control

Las gráficas de control fueron propuestas por primera vez por W. A. Shewhart en 1924 y se utilizan para monitorear un proceso y establecer procesos de control. Esta gráfica difiere de una gráfica lineal típica en que contiene los límites de control (normalmente calculados estadísticamente). El propósito subyacente es: interpretar el desempeño del proceso, proporcionar datos sobre el potencial del proceso y análisis de su capacidad y proporcionar sugerencias para la mejora del proceso.

De hecho, se trata de detectar anomalías, pasando posteriormente a analizar si son debidas a causas de azar u a otras no controlables. Así, podemos utilizar esta técnica para analizar los problemas de absentismo del profesorado y alumnado, para verificar el progreso de los alumnos por ciclos, para estudiar la evolución de los problemas de disciplina o para detectar problemas de participación en actividades extraescolares.

Algunos riesgos y limitaciones a considerar hacen referencia a:

- Si los límites de control están inadecuadamente establecidos, los puntos graficados pueden, permanecer demasiado cerca del promedio o mostrar excesiva extensión.
- Debe actuarse de inmediato sobre las condiciones fuera de control. El no hacerlo hace fracasar el propósito de la gráfica de control.
- Debe evitarse el ajuste de procesos estables, "bajo control".

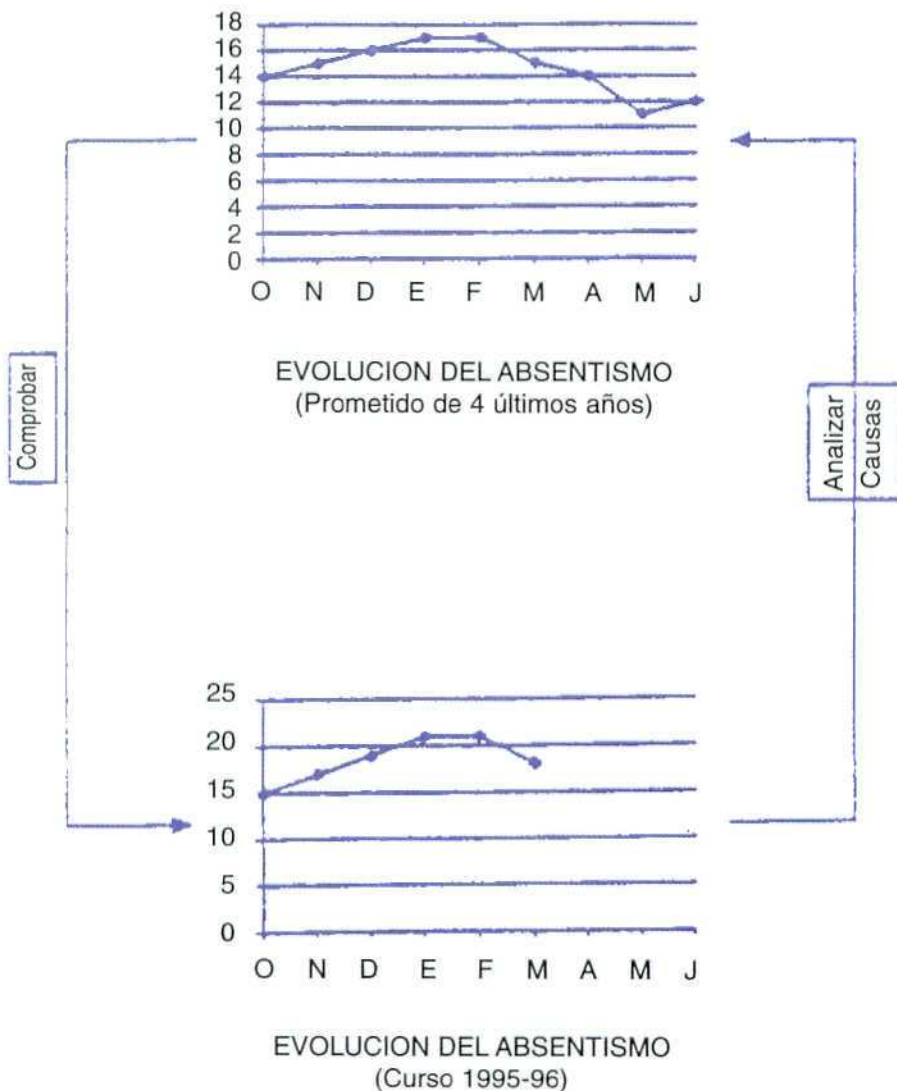


Gráfico nº14: Operación de la gráfica de control

La combinación de las diferentes técnicas

La solución de un problema puede enfocarse desde múltiples puntos de vista pero resulta cada vez más cierto que se precisa a menudo la combinación de varias técnicas. El gráfico nº15 y el cuadro nº 22 pueden ayudar a ver una utilización combinada de varias técnicas y a decidir la técnica adecuada.

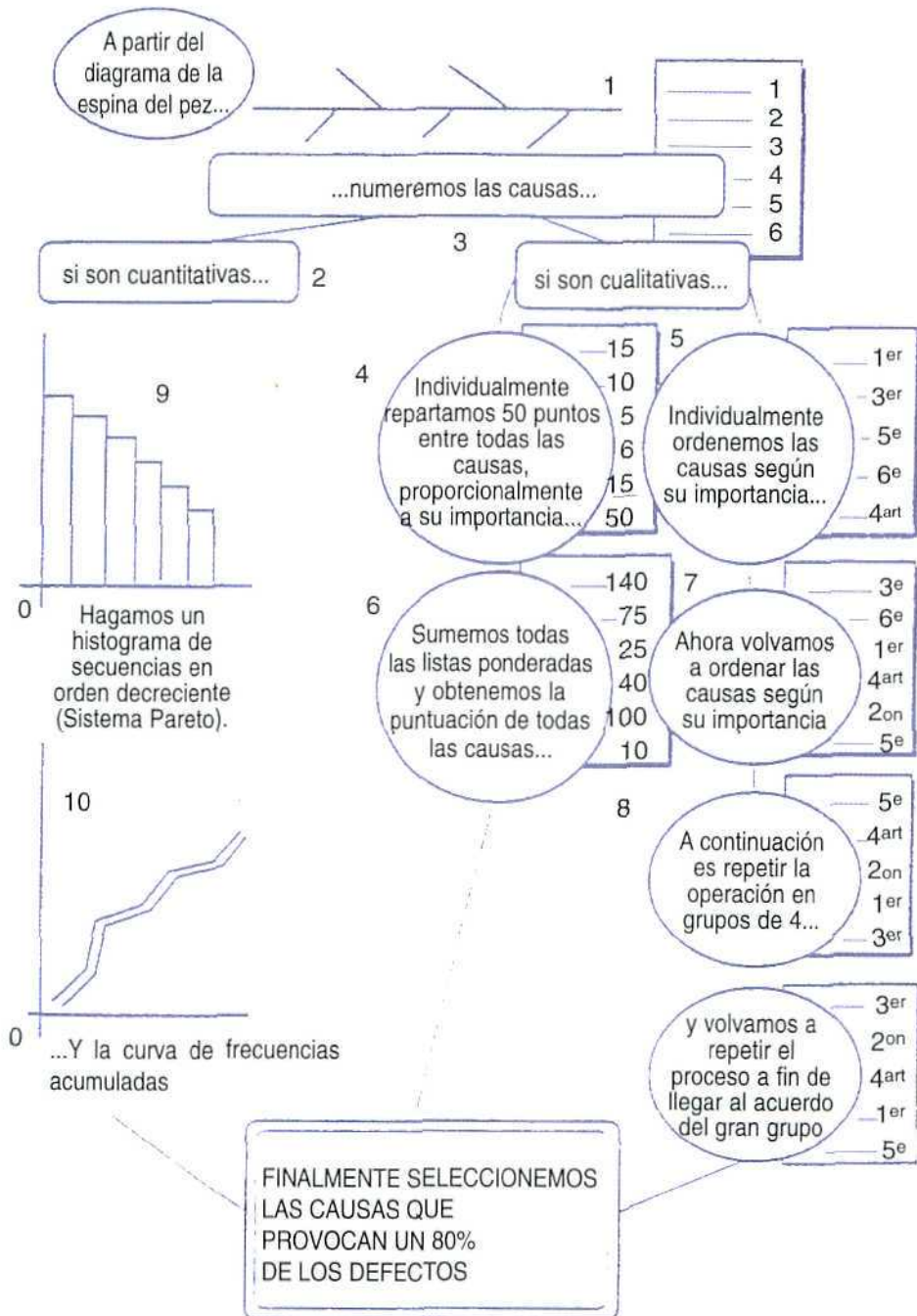


Gráfico nº 15: Esquema de combinación de varias técnicas (Varios, 1994)

APLIQUE LAS SIETE HERRAMIENTAS BÁSICAS AL PROCESO DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

MARQUE CON UNA X SI SU USO LO CONSIDERA DE MUCHA UTILIDAD Y UN O SI SÓLO LO CONSIDERA CONVENIENTE

	Hoja de validación	Diagrama de Pareto	Histograma	Diagrama de flujo	Diagrama de causa/efecto	Diagrama de correlación	Gráfica de control
1. Formación del Equipo							
2. Definición del Problema							
3. Acción intermedia							
4. Recabar datos							
5. Análisis de datos							
6. Determinación de alcance/extensión							
7. Determinación de soluciones alternas							
8. Evaluación de soluciones							
9. Decisión							
10. Implementación							
11. Verificación							
12. Prevención de la recurrencia							

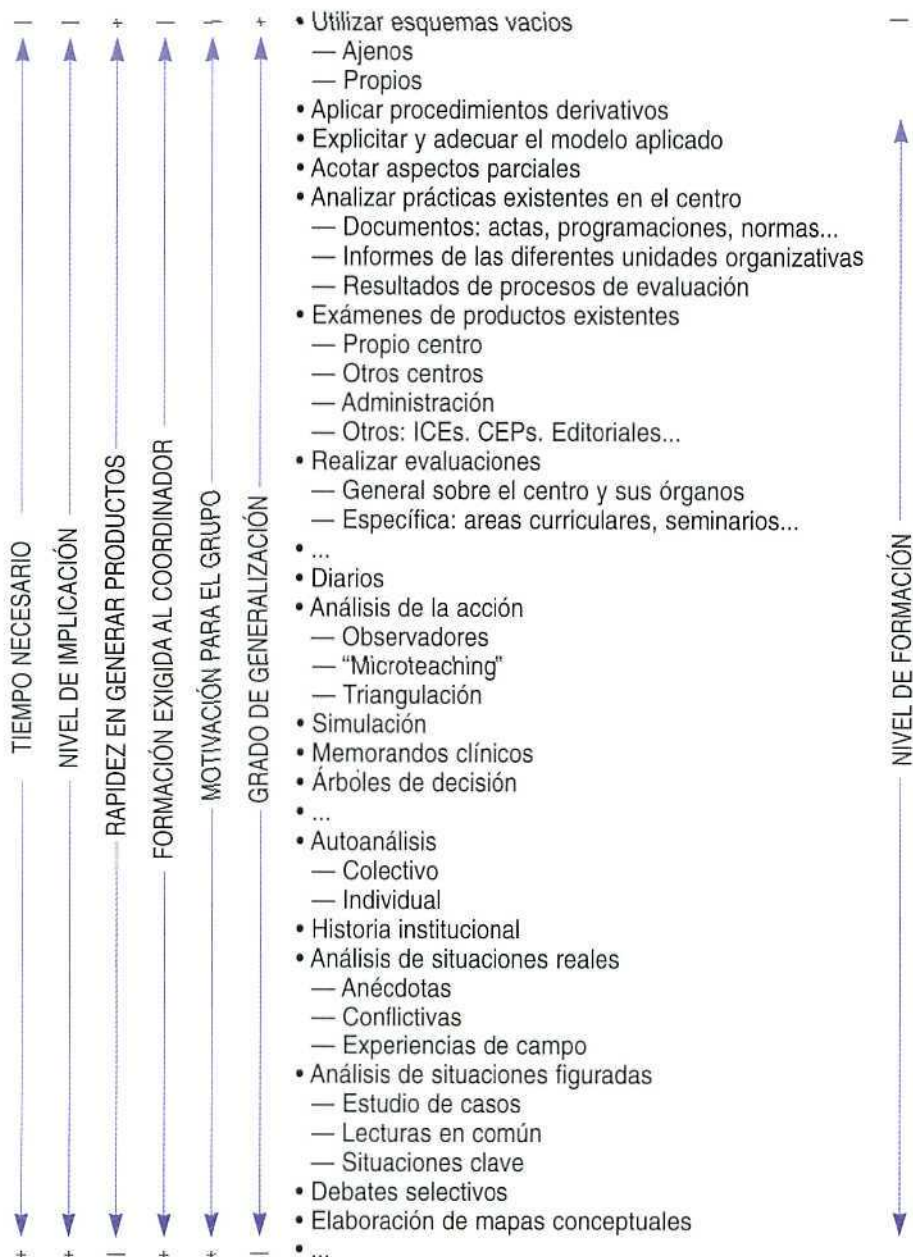
Cuadro nº 22: Parrilla para el análisis y selección de la estrategia adecuada (berruezo, 1995)

Relacionadas con la operativa del grupo

Llamamos estrategias operativas a aquellas formulaciones que poniendo énfasis en la secuencia de acción proporcionan herramientas para la intervención en grupos humanos y organizaciones. De hecho, se podrían caracterizar en muchos casos como procedimientos y en otros como técnicas. No obstante, mantenemos la idea de estrategia para indicar el carácter abierto que debe tener su aplicación.

Las estrategias que a modo de ejemplo presentamos, y que completan las propuestas específicas y globales antes presentadas, no pretenden agotar todas las posibilidades y tan sólo ejemplifican algunas situaciones. Una aproximación concreta a estas estrategias puede verse en el cuadro 31. Sin pretender ser exhaustivos se presentan variadas opciones, tomadas de Gairín (1996) que adquieren sentido a partir de intervenciones concretas. Un ejemplo de utilización (como aproximación general y sin descender a detalles)

puede hacerse a partir del compromiso que nuestros centros educativos tienen de elaborar el Proyecto Curricular de Centro



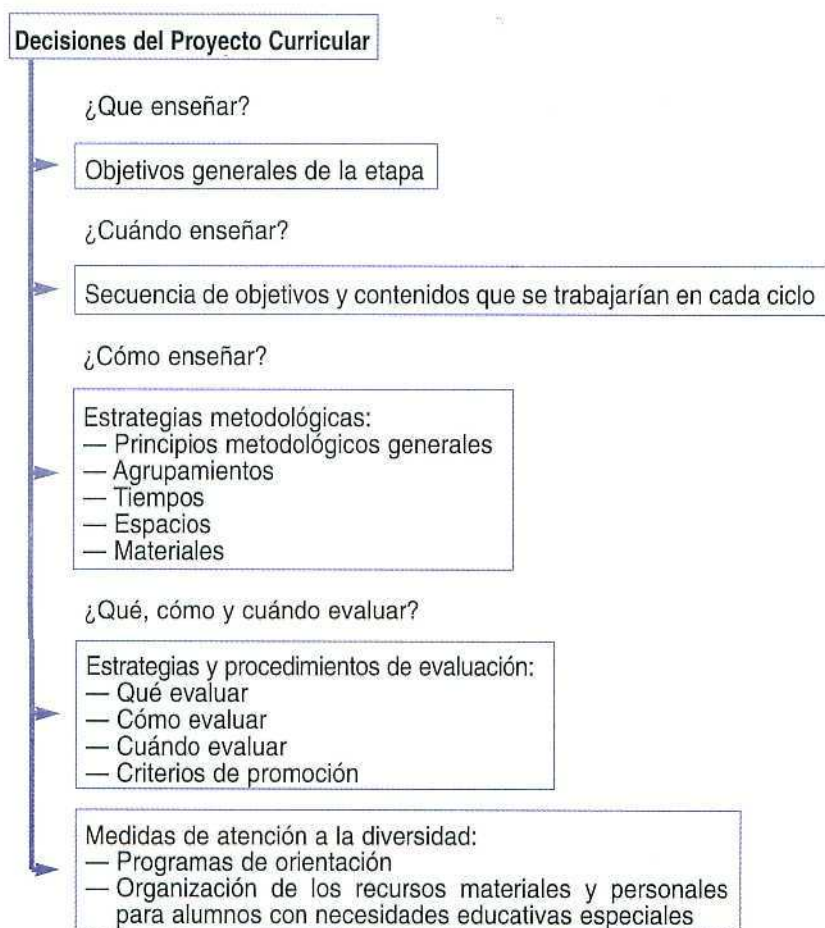
Cuadro nº23: Estrategias de intervención con grupos de profesores

Propuestas formalizadas

La elaboración del P.C.C. puede partir de esquemas prefijados o de lo que podríamos denominar **propuestas estructuradas**. Algunas alternativas serían:

a) Aplicar procedimientos derivativos:

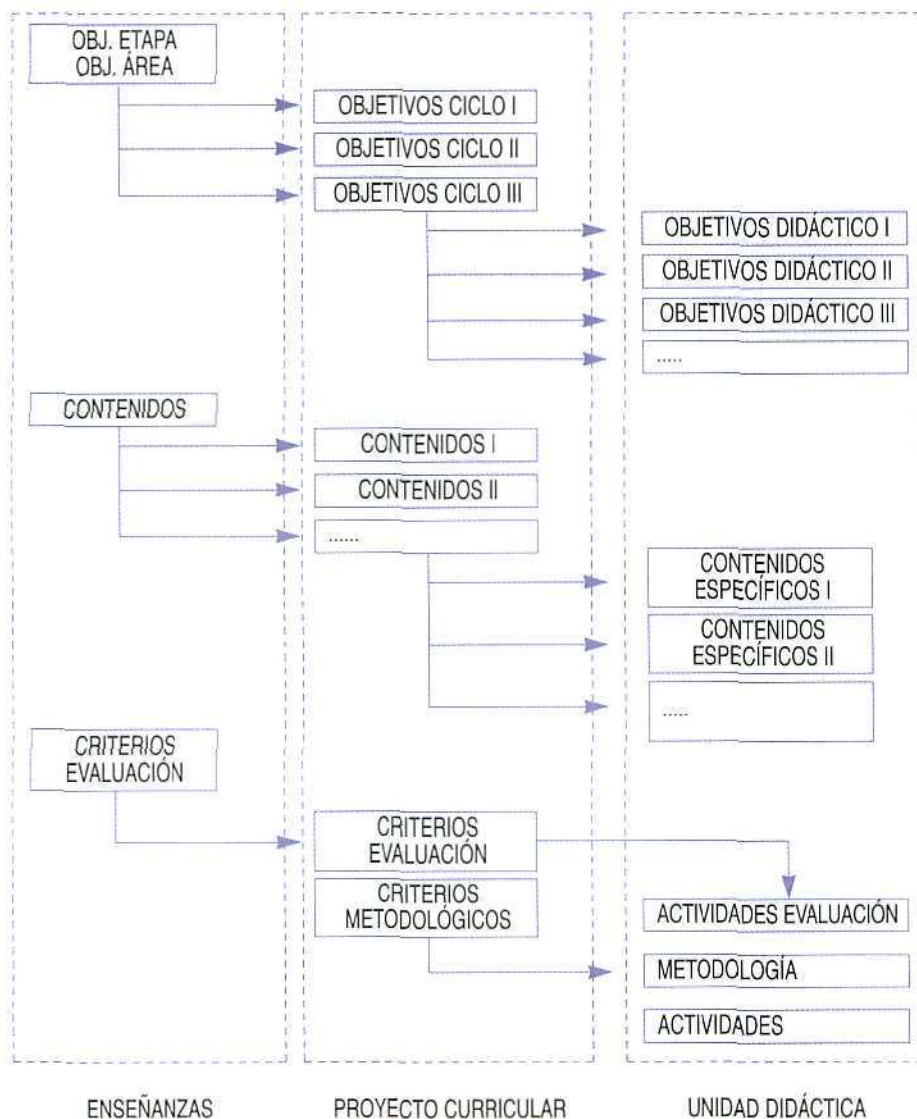
A partir de los elementos más generales como puedan ser los objetivos generales/contenidos mínimos de Etapa o de Área se van deduciendo elementos más concretos del P.C.C. como son los contenidos, criterios metodológicos, los recursos a utilizar o los criterios de evaluación. Bajo los mismos planteamientos puede hacerse el Proyecto Educativo, un Plan de Actuación Académica u otros documentos.



Cuadro nº24: Esquema para concretar el currículum

b) Partir de esquemas existentes

Los esquemas vacíos sobre los apartados que debe tener un P.C.C. presentados por diferentes autores, por el propio MEC (Cuadro 25) o a iniciativa propia propia pueden servir de guía a las decisiones que un conjunto de profesores han de tomar.



Cuadro nº 25: Esquema de Proyecto Curricular (M.E.C., 1992:25)

c) Explicitar y adecuar el proyecto actual

La construcción del P.C.C. puede partir del que actualmente aplican los profesores en sus centros y aulas. Por ejemplo, explicitados por ciclos y áreas los contenidos que en la actualidad se proporcionan en el centro educativo, puede establecerse el paralelismo con las exigencias del currículum previsto (decretos de mínimos) realizando un ajuste a partir de las siguientes reflexiones:

- ¿Qué contenidos prescriptivos no forman parte del currículum actual?
¿En qué ciclo/área se pueden incorporar?.
- ¿Qué contenidos del currículum actual no son preceptivos?, ¿Conviene eliminarlos o hay que mantenerlos por formar parte de las particularidades del contexto y de decisiones adoptadas por el centro?.

Igualmente, puede realizarse una adecuación de los objetivos, de los criterios metodológicos, del material y de los criterios de evaluación, sometiendo el resultado final (P.C.C. existente adecuado a las nuevas exigencias) a un análisis de coherencia interna.

Este mismo planteamiento de comparación con la norma o con una propuesta teórica puede utilizarse para revisar temas como disciplina, horarios, organización de alumnos, atención a la diversidad u otros.

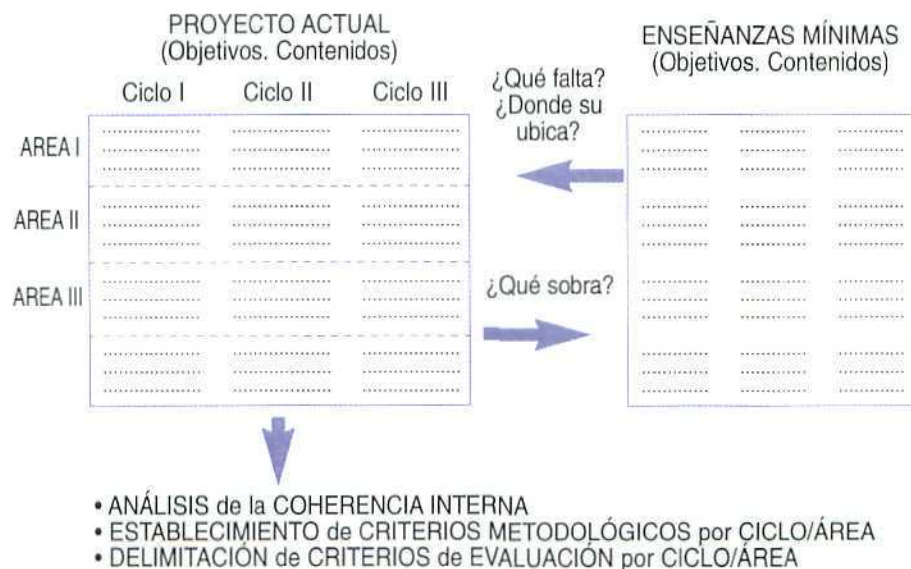


Gráfico nº 16: Concreción del PCC a partir de la explicitación y adecuación del proyecto actual

d) Acotar aspectos parciales

Si se considera que la realización del P.C.C. es una tarea compleja en el contenido y extensa en el tiempo, su concreción podría hacerse a partir de la acotación sucesiva de aspectos parciales. Así, podemos abordar el trabajo a partir de la actuación de un grupo de profesores en un nivel/ciclo determinado, en una área o en un aspecto del diseño curricular (contenidos, metodologías,..). También puede partirse de un conjunto de contenidos que interesen a los profesores (por ejemplo, la composición escrita, el conocimiento del medio,..), de un centro de interés o núcleo interdisciplinar consensuado o de las posibilidades que el entorno ofrece.

De la misma manera, la revisión de la organización del aula, por ejemplo, puede partir de analizar sucesivamente la ordenación de espacios, la distribución de alumnos, el plan horario, la dinámica humana, etc.

e) Analizar prácticas existentes en el centro

La reflexión sobre cómo evaluamos, qué metodología usamos o qué contenidos trabajamos puede dar origen a debates que concluyan en el establecimiento de criterios de actuación comunes. Puede ayudar a la reflexión y toma de decisiones el análisis de documentos elaborados (Actas de seminario, programaciones, exámenes que se aplican,..), los informes de los responsables de centros sobre aspectos curriculares e incluso los resultados de procesos de evaluación expresamente aplicada al conocimiento de aspectos del curriculum.

f) Examinar productos existentes

Las experiencias que en el centro educativo realizan algunos profesores, las experiencias de otros centros educativos, las ejemplificaciones que la Administración proporciona sobre el P.C.C. o sobre unidades didácticas o las propuestas de otro origen (Editoriales, Centros de profesores, Centros de recursos, Institutos Municipales, ICEs, etc.) son una fuente de análisis con vistas a generar propuestas propias. También cabe considerar en este apartado el análisis de los materiales didácticos que se emplean.

g) Realizar evaluaciones

La base de partida para una mejora curricular puede ser también el análisis que un equipo de profesores(Seminario, Ciclo,..) realiza sobre el resultado de aplicar pruebas de evaluación al funcionamiento del centro (QUAFE 80, por ejemplo), a aspectos parciales del curriculum (nivel de comprensión lectora, grado de éxito en la resolución de operaciones aritméticas,..) o a elementos pun-

tuales de interés para el profesorado (tipos de errores que cometen los alumnos en un ámbito instrumental, causas de los problemas de indisciplina,..)

h) Solución de problemas

A partir de dificultades o disfunciones encontradas en el desarrollo del currículum o de otra faceta de la actividad escolar (confección de horarios, turno de patios, enfrentamiento de padres con una maestra, etc.), podemos estructurar un proceso de reflexión que siga aproximadamente las siguientes fases:

- Definición del problema:
 - Identificación de disfunciones.
 - Análisis de las causas.
 - Priorización de las acciones posibles.
- Elaboración de un plan de acción:
 - Diseño del plan de acción.
 - Delimitación de medios.
- Aplicación del Plan:
 - Información a los usuarios.
 - Seguimiento de acción
- Evaluación de resultados.

Propuestas poco formalizadas

La realización del P.C.C. también se podría abordar a partir de esquema generales , **propuestas poco estructuradas**, cuya concreción se hace emergente en función de las exigencias que su aplicación conlleva. Al respecto, se pueden citar:

a) Autoanálisis

Un conjunto de profesores (Claustro, Equipo d Ciclo, Departamento,..) se pueden plantear de manera sucesiva preguntas cómo:

- ¿Cuáles son los tres problemas más importantes que afectan al ciclo/materia,..)
- ¿Qué tres causas más importantes determinan el problema "X" (substitución de profesores enfermos, mala ordenación del material, etc.)que afecta al ciclo/materia,...?

- ¿Qué tres soluciones de mayor interés se pueden aportar para solucionar el problema "X" cuya causa es "Y"?

•

El proceso de interrogación así planteado genera respuestas a los problemas existentes cuya concreción son a menudo programas de intervención con consecuencias en aspectos académicos o de gestión institucional. La aplicación de esta estrategia supone asumir como punto de partida los siguientes presupuestos:

- Los ámbitos y contenidos de reflexión quedan circunscritos a las temáticas cuya mejora puede abordar el grupo.
- Existe siempre una reflexión individual sobre cada pregunta previa a cada puesta en común. En esta se ordenan las aportaciones por ámbitos o espacios de análisis.
- Las aportaciones buscan o recogen las preocupaciones temáticas de mayor preocupación
- Las sucesivas reflexiones se centran en aquellos aspectos en los que hay un mayor nivel de acuerdo

¿Los tres problemas más importantes que afectan al centro?

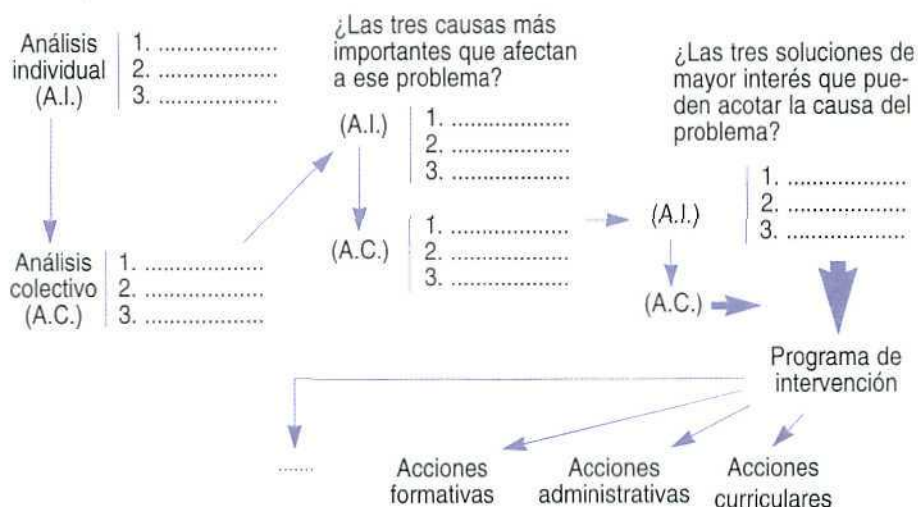


Gráfico nº17: Esquema básico para guiar el autoanálisis

b) Historia institucional

Presentado un eje cartesiano con referencia a los últimos 10 ó 12 años (abscisa) y a una hipotética escala de calificación de 5 ó 6 puntos (coordenada), se trata de reflejar en una gráfica la visión personal sobre el funcionamiento de un ciclo/área de enseñanza u otro aspecto que se quiera analizar (El proceso de matriculación, por ejemplo). A partir de allí, se puede solicitar al profesorado que señale en los puntos de inflexión más destacados los tres aspectos que han generado la alta o baja calificación.

A partir de la reflexión individual, se puede categorizar en una puesta en común los aspectos que hacen que un ciclo/área de enseñanza funcionen bien o mal. Seleccionado uno de estos aspectos pueden analizarse las causas, las consecuencias, posibles soluciones,...

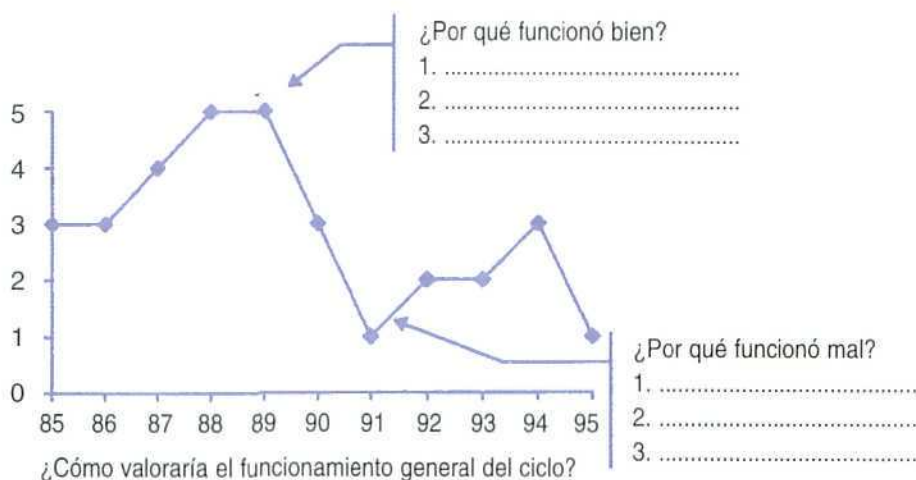


Gráfico n° 18: Esquema básico para la historia institucional

c) Análisis de situaciones

Aspectos del P.C.C. pueden también abordarse a partir de situaciones conflictivas o anecdóticas presentadas por el propio profesorado. Preguntas como: ¿qué pasó?, ¿por qué pasó?, ¿qué lo motivó?, ¿fue previsible?, ¿qué acciones pueden evitarlo/potenciarlo?,... han permitido, por ejemplo, derivar de situaciones de indisciplina individual al establecimiento de un programa a nivel de centro para atender a alumnos de aprendizaje rápido. Igualmente, puede ser motivo de reflexión y posible generación de acuerdos metodológicos, o en relación al contenido de enseñanza, el estudio de

casos, las experiencias de campo o la detección de situaciones clave. La elaboración del P.C.C. también podría realizarse a partir de otras propuestas recogidas en el cuadro 31, tanto desde perspectivas cualitativas (diarios, intervención de observadores en las aulas, a la triangulación,..) como cuantitativas (“microteaching”)

d) Elaboración de esquemas

La ordenación y clasificación de información a partir de esquemas puede facilitar la toma de decisiones. Los cuadros que mostramos a continuación (nº 26 a 31) presentan algunos esquema a utilizar.

	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
CONCIDENCIAS		
DISCREPANCIAS		

Cuadro nº26: Delimitación de áreas de interés

PROBLEMAS MÁS RELEVANTES	CAUSAS QUE LOS PRODUCEN	POSIBLES SOLUCIONES

Cuadronº 27: Guía de análisis para delimitar los ámbitos de intervención

PROBLEMA A RESOLVER	ZONA DE LIBERTAD (Qué pueden hacer los actores)	ZONA DE EFICACIA (Qué permite mejorar el resultado actual)	ZONA DE RESPONSABILIDAD (Qué puede ser solicitado)	ZONA LIMITADA (Qué no puede ejecutarse)	OPCIÓN ADOPTADA

Cuadro nº28: Pauta para analizar problemas

Dibuja la distribución de tu aula:			
Tópicos de análisis	<i>¿Qué cambiarías?</i>	<i>¿Cómo lo cambiarías?</i>	<i>Opinión adoptada</i>
Los alumnos			
El profesor			
.....			

Cuadro nº29: Pauta de reflexión a partir de una situación propuesta

Elementos de análisis	Referentes		<i>Propuestas de mejora</i>
	<i>Aspectos que se consideran</i>	<i>Aspectos que se habrían de considerar</i>	
Tópicos de análisis			
Los alumnos			
El profesor			
.....			
.....			

Cuadro nº30: Guía de análisis para delimitar necesidades.

	A nivel interno	A nivel externo	
FORTALEZAS			DEBILIDADES
OPORTUNIDADES			AMENAZAS

Cuadro nº31: El esquema de análisis de F.O.D.A. para el análisis de situaciones

Otras posibilidades

A modo de ejemplo, nos referimos a una situación específica como puede ser el aula para presentar otro conjunto de posibilidades que la jefatura de estudios puede utilizar en relación a su actividad habitual:

- Dedicar un tiempo (claustro, tutoría, por ejemplo) a debatir los problemas de la organización en el aula.
- Pedir opiniones a los compañeros de ciclo, departamento o seminario.
- Modificar parcialmente aspectos del aula y estudiar sus efectos.
- Estructurar sobre el papel (diseñar) la organización de aula "ideal" y compararla con la real.
- Identificar los modelos de organización del aula con las concepciones sobre la enseñanza y situar la organización adoptada.

También se pueden utilizar como guía propuestas estructuradas o no como:

- Un cuestionario a los alumnos para la evaluación de sus relaciones.
- Una pauta de autointerrogación del profesor para la evaluación de sus expectativas respecto al grupo-clase.
- Una lista de control para la evaluación de la distribución del espacio del aula.
- Un registro para la evaluación del material del aula.
- Recoger y analizar los movimientos en el aula de profesores y alumnos.

- Grabar diversas sesiones de clase y analizar las intervenciones entre alumnos y de estos con el profesor.
- Encargar a un grupo de alumnos que hagan un informe sobre los problemas que ven en el aula.

Asimismo, algunas de las estrategias que acompañan a los procesos de Desarrollo Organizacional como son:

- Formación de laboratorios (Grupos T "*training group*" o grupos de sensibilidad), destinados a aumentar la competencia interpersonal del individuo, haciéndolo más consciente de los sentimientos y papeles propios y de los demás.
- Funcionamiento de equipos, en que cada miembro discute su papel o tarea con los demás, tal como él lo percibe. Se aclaran malentendidos y se logra que cada miembro conozca y acepte su propio papel y el de los demás.
- Mejorar las relaciones interdepartamentales o intergrupales, alentando la discusión colectiva de sus respectivas actitudes y percepciones, en un clima de franqueza.
- Enriquecimiento del puesto de trabajo, para aumentar la moral de trabajo, la motivación, el compromiso y la productividad. El aumento de la significación de la labor del trabajador se logra dándole mayor oportunidad para asumir responsabilidades, gozar de autonomía, desarrollar trabajos completos y disponer de una oportuna realimentación de su actuación.
- Reuniones de confrontación organizacional, especialmente cuando la organización está en tensión.

Relacionadas con las funciones organizativas

Todas las estrategias mencionadas incluyen fases del proceso organizativo o bien son parte de alguna de ellas. Así, las estrategias caracterizadas por nosotros de globales exigen la atención a fases del proceso organizativo como puedan ser las de planificación actuación o evaluación. Por otra parte, para cada una de las fases se pueden contemplar estrategias y técnicas que se vienen usando desde diferentes perspectivas.

La utilización de las Redes PERT o las gráficas GANTT en el proceso de seguimiento de planes de actuación o el uso de modelos de planificación

contingente son algunos ejemplos de lo señalado. De las múltiples posibilidades que hacen referencia a las fases mencionadas o a otras, destacamos por su interés las relacionadas con el estudio de cambios en el entorno (de particular interés en el caso de organizaciones de educación no formal) y de cambio de actitudes (Gairín, 1995a).

a) La elaboración de escenarios

Definido el escenario como una secuencia hipotética de sucesos construida con el objetivo de centrar la atención en procesos causales y en centros de decisión, su delimitación se realiza a partir de la siguiente secuencia:

- Identificación de variables claves de la organización y el período de previsión.
- Asignación de valores y probabilidades a cada una de las variables relevantes. Supone realizar hipótesis sobre lo posible y analizar los comportamientos consiguientes.
- Elaborar los futuros más probables.

A partir de este análisis, se pueden considerar varios escenarios posibles (se aconseja que sean tres y diferenciados), desarrollando estrategias para cada uno de ellos o bien la estrategia óptima para el más probable y estrategias alternativas para el caso en que sean otros los supuestos en el futuro.

El análisis de escenarios múltiples permite observar y analizar las oportunidades y amenazas del entorno, que no podrían estudiarse con los métodos normales de previsión.

b) El método Delphi

Como método prospectivo obtiene información cualitativamente relevante de expertos sobre una situación futura. Habitualmente, se utiliza un panel de expertos a los que se envía un completo cuestionario por correo, para reunir juicios respecto al momento, la probabilidad e incluso las implicaciones de tendencias y acontecimientos específicos que afectan a la organización. Las opiniones emitidas se mantienen en el anonimato y se remiten hasta tres veces a los expertos para que las cualifiquen. De esta forma, la propuesta facilita la obtención y priorización de una manera rápida y eficaz de diferentes juicios.

c) Análisis de impactos cruzados

Hablamos más bien de una técnica que se utiliza para preparar previsiones basadas en la interrelación entre acontecimientos que influyen en el futuro. Si se asume que hay interdependencia entre acontecimientos futuros, la probabilidad de que suceda algo quedará afectada por la ocurrencia o no de acontecimientos relacionados con el.

Fuera ya de que gran parte de los análisis realizados usan técnicas probabilísticas, lo cierto es que el modelo puede ser utilizado como propuesta para la reflexión. Así, la matriz recogida en el cuadro 32 simplificaría las relaciones entre varios acontecimientos posibles.

	A ₁	A ₂	A ₃
A ₁		↑	☰
A ₂	↓		↓
A ₃	↓	↓	

Cuadro nº 32: Matriz de impacto cruzado

La utilidad del método planteado radica en su capacidad para considerar bajo un mismo mapa el conjunto de efectos sobre una realidad previsible. Puede ayudar, además, a acostumbrarnos a manejar varias situaciones interdependientes.

Sobre el cambio de actitudes, Moscópulos (1994:272-277) señala la importancia de los planes de apoyo, proponiendo al respecto cuatro estrategias de amplia difusión

a) Laboratorio de sensibilización. Conocida también como entrenamiento o grupos T ("T" de "Training"), está dirigida a aumentar la competencia interpersonal de la persona, haciéndola más consciente de los sentimientos y roles propios y de los demás.

La realización de reuniones de conocimiento mutuo debe vencer a menudo variadas resistencias personales. No obstante, el trabajo de grupo tiene que ser utilizado como un recurso formativo que considera:

- El Laboratorio *no es una estrategia de manipulación*. Los participantes son libres e incluso pueden rechazar el experimento de Laboratorio que se les propone.
- El Laboratorio *no es un aula o clase tradicional*. Los participantes deben desarrollar y asumir las responsabilidades de su propio aprendizaje y respetar el rol de animador que tiene el director del proceso docente.
- El objetivo del Laboratorio *no es suprimir conflictos ni hacer que todos los sujetos simpaticen unos con otros*. Implica esto el estar dispuesto a recibir y entregar información, aunque a veces sea un tanto dolorosa, pero que servirá para perfeccionarse y acrecentar las actitudes personales y sociales.
- El aprendizaje de Laboratorio *no es un psicoanálisis o una terapia intensiva de grupo*. Esto implica concentrarse en el “ahora y aquí”; no hay enfoques “clínicos”, se trabaja en temas “conscientes” y de la mínima conducción por el animador y en tiempos relativamente cortos (no más de tres semanas).
- El aprendizaje de Laboratorio *no está carente de riesgos*. Como todas las cosas, el riesgo en un ambiente de Laboratorio es el propio de cualquier aprendizaje. Todo logro tiene un costo.
- El objetivo del ambiente del Laboratorio *es crear eficientes y apegados a la realidad*. No se trata de intentar un modelo de líder, sólo la posibilidad de poner a pruebas las capacidades de liderazgo y conocer las consecuencias y costos de las normas directivas que existen o se establecen.
- *No se garantiza el cambio por el hecho de haber asistido a un Laboratorio*. El aprendizaje de las relaciones humanas y la formación de valores de confianza, respeto, libertad, autenticidad, amistad, solidaridad, etc. no pueden desarrollarse específicamente en un taller o en un trabajo de grupo. Todos los logros requieren un tiempo, además del refuerzo de la propia organización. (Moscopulos, 1994:273:274).

b) *Autorevisión de equipos*, que lleva a que cada miembro discute su rol o tarea con los demás, como él lo percibe. Se aclaran los malos entendidos y se trata de que cada miembro conozca y acepte su propio rol y el de los demás.

c) *Mejorar las relaciones intergrupales.* Aquí, el interés es resolver los conflictos disfuncionales entre los grupos, incentivando la discusión colectiva de sus respectivas actitudes y percepciones, evitando la competencia y promoviendo un clima de franqueza.

Una dinámica de intervención para este tipo de problemas es el **Desarrollo de Equipos Intergrupos** recogido de Hodgetts y Alltman por el autor citado (1994:274). Tiene las siguientes fases:

- *Primera fase.* Consiste en recibir la anuencia de los grupos en conflicto para mejorar las relaciones entre ellos. El asesor da por iniciado el programa.
- *Segunda fase.* Los grupos se reúnen en lugares diferentes y confeccionan listas de la percepción del otro grupo y de la forma como ellos creen que son vistos por el otro grupo. Estas listas responden a preguntas como: ¿Qué hacen ellos que nos agrada? ¿Qué hacen que nos desagrada? ¿Qué le agrada al otro grupo de nosotros?, etc.
- *Tercera fase:* Se comparte la información registrada en las respectivas listas, dando a conocer la información por parte de cada grupo. El asesor informa que no se discutirá ninguna de las afirmaciones contenidas en los listados y sólo se pueden aclarar dudas sobre algún aspecto que no esté lo suficientemente claro.
- *Cuarta fase.* Cada grupo vuelve a su lugar de reunión para realizar un análisis de las discrepancias y similitudes que se observaron. Se visualizan las causas que pueden estar generando los conflictos, dejando de lado las fricciones. Posteriormente, se desarrolla una lista de temas prioritarios que los grupos deberán resolver.
- *Quinta fase.* Se reúnen nuevamente los dos grupos para un trabajo conjunto, enfrentando los problemas visualizados, a fin de resolverlos. Se planifican los pasos a seguir y se determina quién hará una u otra cosa.
- En este paso termina la intervención. La *sexta fase* servirá para verificar y evaluar la efectividad que han tenido las decisiones tomadas y los efectos que en la práctica ha generado.

d) *Enriquecimiento del puesto de trabajo.* Dirigido a aumentar la moral del trabajo, la motivación, el compromiso y la productividad. No cabe dudas que saber que nuestro trabajo es importante para el grupo, nos hace sentirnos

fuerzas, sentir que valemos como personas. Por lo tanto, despertar estos sentimientos en cada uno de los integrantes de la organización es de primera necesidad y ello lo lograremos dándoles la oportunidad para asumir responsabilidades, haciéndoles sentir autonomía y entregándoles una oportuna retroalimentación de su actuación.



La organización de sí mismo y la evaluación de actuaciones

La actuación de la Jefatura de Estudios se enriquecerá si toma en consideración algunas de las propuestas anteriores. No obstante, su éxito también dependerá de su capacidad de autoorganización y de los controles que sobre sus actuaciones y las de los demás establezca. Al respecto, se presentan elementos complementarios a las ya citadas en capítulos anteriores para facilitar su actuación.

La organización de sí mismo

La organización del profesorado y alumnado exige, como mínimo, la organización de sí mismo. Al respecto retomaremos aportaciones anteriores (Gairín, 1995c) que dan una visión general del tema. La complejidad del trabajo de los directivos suscita, multitud de roles que deben desempeñar. Se mencionan los de cabeza visible, líder de grupos, representante formal de la institución, negociador y gestor de las demandas, de la información de los recursos y de los imprevistos, especialista en procesos organizativos y promotor del cambio. Pocas veces se menciona el tiempo que dedica a organizarse a sí mismo y a estudiar nuevos procedimientos de autoorganización.

El trabajo de Antúnez (1991) relaciona la dirección de sí mismo con seis grandes grupos de tareas propias del desempeño de la acción directiva relacionadas con ese rol. Cada una de ellas sugiere ámbitos de análisis relacionados con la naturaleza y desempeño de la dirección, a la vez que insinúa contenidos de aprendizaje aprovechables para procesos de formación. Una aproximación más concreta se realiza a continuación.

a) El autoconocimiento

La reflexión sobre el propio trabajo, el debate con los compañeros de equipo y el sometimiento periódico a procesos de evaluación, pueden ayudar al directivo a un mejor conocimiento de aspectos como:

- El estilo directivo predominante.
- Las fuentes de poder y las circunstancias que concurren en ellas.
- Las respuestas habituales a los problemas organizativos y el análisis que realiza.
- Particular concepción de la organización y del papel que en ella han de cumplir las personas.

b) El control del estrés

Puede suceder que los múltiples requerimientos del cargo, la naturaleza de los asuntos que trata y el poco tiempo disponible generen en los directivos situaciones que pueden desbordar la propia capacidad de control y tener consecuencias en el equilibrio personal y en la función profesional que se desarrolla. Consecuentemente, procede identificar y analizar, entre otros, los siguientes factores e indicadores:

- Causas de tensión normales y extraordinarias que pueden generar tensión.
- Circunstancias que pueden producir estrés, y relación de éstas con el modelo de funcionamiento directivo adoptado.
- Características del estrés que se tiene, en su caso, y fase de desarrollo en que se encuentra.
- Plan de intervención en el control de las causas y consecuencias del estrés.

c) La asunción del cargo.

A menudo describen los directivos una serie de tareas que no son propias de su función y que, sin embargo, realizan. Así, mencionan el recoger recados por teléfono, abrir y cerrar puertas, ayudar a los profesores a pasar una crisis personal, atender a los padres a cualquier hora, etc. De hecho,

demuestran en muchos de estos casos no tener una idea clara de cuál es su trabajo y de cuáles son los límites entre los que se deben mover.

La asunción del cargo en estas condiciones sugiere, entre otras, conocer y admitir:

La naturaleza y funciones diferentes de la dirección respecto a la docencia.

- La superación de contradicciones personales respecto al cargo que se asume. Es necesario entender que el cargo conlleva un cierto poder de decisión que, en algunos casos, se debe utilizar. También exige la toma de posición ante circunstancias que enfrentan los intereses de los profesores frente a los de los padres y alumnos.
- La asunción del carácter representativo interno y externo que representa el cargo.

d) El control de los asuntos personales.

La actividad profesional como directivos queda condicionada por las circunstancias y las posibilidades y limitaciones que imponen aspectos como el tiempo disponible, los recursos puestos a su disposición o la formación proporcionada. Por ello, resulta contraproducente, en muchos casos, solventar los déficits compensando las necesidades en base al espacio personal o aquél que tienen que tener las otras actividades a desarrollar.

Muchas veces, los directivos deben ejecutar funciones docentes. La planificación y desarrollo de estas no puede verse afectado por el ejercicio de la dirección, so pena de disminuir la calidad educativa comprometida. En todo caso, habrá que establecer horarios, asumir materias que no exijan demasiada preparación o un control continuo del alumno, etc.; en definitiva, proteger la docencia de cualquier imprevisto que la pueda alterar.

También deberían evitar que se alteraran los espacios de ocio, de atención a la familia, la convivencia con amigos, el tiempo personal, etc., que pueden verse alterados si no se establecen los controles suficientes.

El equilibrio entre la vida personal y profesional, exige, entre otras cuestiones:

- Separar el análisis y tratamiento de los temas según sea de carácter personal o profesional.

- Evitar que el desarrollo profesional afecte de una manera negativa a la vida personal y familiar.
- Racionalizar los procesos de planificación que favorezcan el equilibrio mencionado.

e) La formación permanente personal

Como ya señala Antúnez (1991), la novedad de la función directiva para muchos de los docentes que acceden a ella, la falta de formación inicial para la función, la precariedad en que se encuentra la formación permanente, las variadas, múltiples y continuas exigencias a las que debe dar respuesta, la necesidad de conocer nuevas técnicas y procedimientos, determinan la necesidad de una atención permanente por el análisis continuo de la práctica directiva y la obligada puesta al día personal, del equipo directivo y de la institución, en general. Moverse en este ámbito supone:

- Ser conscientes de ellas fortalezas y debilidades que se ponen de manifiesto en el ejercicio de la dirección.
- Saber determinar las soluciones que dependen de la formación y conocer los canales adecuados para llegar hasta ella.
- Planificar un proceso formativo que evite la actividad puntual y asistemática y potencie la profundidad de ella formación en relación a los propios intereses y a las necesidades de la organización.
- Ser capaz de compartir con los miembros del Equipo Directivo y con los demás profesores inquietudes de cara a la innovación y a las necesidades formativas que comporta.
- Tener una actitud abierta para el intercambio de experiencias con los colegas.

f) El uso racional del tiempo personal.

La acumulación de tareas y la falta de planificación adecuada ocasionan que el tiempo disponible se convierta, muchas veces, más en un corsé que nos oprime que en un instrumento para la racionalización de nuestra actividad. La organización del tiempo disponible exige, cuando menos:

- Tener consciencia del trabajo a realizar, de las prioridades establecidas y de los límites temporales que se quiere dedicar a cada una de ellas.
- Saber escuchar y realizar procesos de delegación como una actividad importante y necesaria.
- Estructurar la propia agenda de una manera flexible.
- Desarrollar buenos hábitos personales en relación al control del tiempo.

De los diferentes aspectos mencionados nos parece significativo retomar, por su implicación en la práctica, las referencias al uso del tiempo, al control del estrés (retomando en ambos casos aportaciones de Antúnez, 1995) y a la autorevisión, de la propia función.

El control del propio tiempo

El tiempo se convierte, muchas veces, más en un corsé o en un obstáculo que en un instrumento de gestión. Y es que una mala administración genera la sensación de que se dedica mucho tiempo a la dirección, al centro y no se avanza en la solución de problemáticas o, simplemente, en contestar escritos. De hecho, a menudo, se siente la sensación de "bloqueo".

Una utilización racional y satisfactoria del tiempo disponible se relaciona de manera importante con los procesos de delegación y con la existencia de unos hábitos de trabajo adecuados. Por otra parte, hay que entender que el funcionamiento del centro educativo es un compromiso de todos y, en este sentido, debe haber un reparto equilibrado de responsabilidades, evitando "cuellos de botella" y acumulación de tareas en una sola persona. Al respecto, el análisis de los hábitos y costumbres que tenemos puede servir para conocer mejor los hechos y situaciones que suelen ocasionar un excesivo consumo de tiempo.

El cuadro nº 33 permite realizar un análisis de los "ladrones del tiempo". A partir de una escala con las opciones de Mucho (M), Bastante (B), Poco (P) o Nada (N), podemos valorar los hechos y situaciones que exigen un consumo excesivo de tiempo poco provechoso. Estas relaciones podrían ser debatidas con otros miembros del Equipo Directivo y conducir al análisis de causas y soluciones.

	M	B	P	N
1. Falta de objetivos claros o ausencia de prioridades en el centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Falta de un plan diario. (recogido en una agenda, en un diario o en otro instrumento en el cual planificar la jornada, el horario semanal,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Uso inadecuado de la agenda o falta de uso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Dejar los trabajos personales a medio acabar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Cambios en los objetivos o en las prioridades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Atender demasiadas cosas a la vez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. No fijar plazos para la realización de tareas, planes y proyectos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Actuar "apagando fuegos" (Cubriendo emergencias, resolviendo imprevistos relativos a temas diversos...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Desorganización personal (Mesa del despacho llena de papeles, archivos desordenados,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Responsabilidad y autoridad definidas con poca precisión en el centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Miembros del equipo (1) con problemas personales (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(1) Profesorado, especialista de apoyo y personal de administración y servicios				
(2) Inestabilidad en el empleo, falta de cobertura razonable en sus necesidades vitales, problemas afectivos, de salud,...				
12. Miembros del equipo con falta de formación para el desempeño de sus tareas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Falta de personal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Deseo de hacerlo todo uno mismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Participación en trabajos rutinarios y/o mecánicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Delegación/reparto de tareas poco eficaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Falta de coordinación entre los miembros del Equipo Directivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Uso excesivo del teléfono (Atención a llamadas irrelevantes, interrupciones...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Visitas inesperadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Poca capacidad para decir "no"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Falta/insuficiencia de patrones o referencias respecto a "cómo estoy haciendo mi trabajo"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Errores. Rendimientos bajos (En tanto que suponen repeticiones de las tareas, duplicaciones de esfuerzos...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Reuniones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Comunicación insuficiente, confusa o excesiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Exceso de sociabilidad. (Dedicación exuberante a las "relaciones públicas" con personas internas y externas al centro: saludos, charlas informales...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Gran frecuencia en las decisiones instantáneas. (Improvisación, falta de datos suficientes...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Indecisión. Demora en la toma de decisiones. (Postergación a causa del perfeccionismo, de querer controlar todos los riesgos, de compilar todos los datos relativos a la decisión)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Exceso de decisiones colectivas. (Consultas continuas, procesos participativos prolijos y exagerados, asamblearismo permanente...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cuadro nº 33: Hechos y situaciones que pueden originar un excesivo consumo de tiempo poco provechoso (Antúnez, 1995:416)

Ámbito de Actividad	Actuaciones previstas	Tiempo destinado	Tiempo efectivo	Tiempo acumulado

Cuadro nº 34: Parrilla para el análisis de la agenda

Indicadores:

1. VACUIDAD	0000	PLENITUD
2. FRAGMENTACIÓN ALTA DE LA JORNADA	0000	FRAGMENTACIÓN BAJA
3. LAXITUD EN EL CUMPLIMIENTO	0000	FIRMEZA
4. PERMANENCIA	0000	ACTUALIZACIÓN
5. INCOHERENCIA CON LA FUNCIÓN	0000	COHERENCIA CON LA FUNCIÓN
6. ELABORACIÓN PERSONAL	0000	ELABORACIÓN COLEGIADA
7. OCULTACIÓN	0000	PUBLICIDAD

Cuadro nº 35: Indicadores para el análisis del uso del tiempo (Antúnez, 1995:421)

Otra manera de analizar el consumo del tiempo puede ser la revisión de la agenda durante un período determinado (15 días a un mes) o la realización de un diario de actividades. El cuadro nº 34 puede servir de pauta para el vaciado y permitir analizar los focos de trabajo y de desfase en la actividad del directivo. Algunos indicadores que puede servir para el análisis de la agenda son también presentados en el cuadro nº 35.

Las propuestas recogidas anteriormente nos pueden hacer tomar conciencia de la problemática existente pero no sirven por sí mismas para solucionarlas. Exigen, además de tomar conciencia del problema y de las causas más importantes que lo generan, mostrar una firme voluntad para solucionarlo y diseñar un plan de mejora. Este deberá definir claramente las prioridades, las actuaciones a desarrollar y los sistemas de control que se establecen para evitar derivaciones no deseables. También nos puede ayudar a establecer procesos prioritarios en base a la combinación de referentes (importante, urgente); espacios ejecutivos, integrador o innovador.

El control del estrés

La actuación de los directivos ha sido descrita muchas veces como una situación de equilibrio entre exigencias externas e internas a la organización y la capacidad de respuestas para satisfacerlas. Hablaremos de estrés cuando las demandas superan la capacidad de respuesta y ponen a la persona en situación de riesgo para su salud, pudiéndole producir prejuicios personales e, indirectamente, deterioros en el funcionamiento del centro.

Las situaciones descritas en el cuadro 36 nos pueden ayudar a analizar nuestra situación y evaluar los aspectos sobre los cuales podemos y debemos incidir. Cabe considerar, en todo caso, que la situación de estrés, que debe preocupar es la que es persistente. Asimismo, que muchas veces la solución puede formar parte del proceso de reflexión y toma de conciencia de los problemas, pero otras exige soluciones médicas o mejoras en los hábitos personales de salud: dejar de fumar, hacer ejercicio físico o alimentarse más equilibradamente.

El objetivo último será el encontrar un nivel ideal o asumible de estrés que permita, por una parte, progresar eficaz y satisfactoriamente en nuestro trabajo y, por otra, encontrar incentivos y estímulos razonables en el.

A. Los síntomas		A	B	C	D
	A. muy frecuente				
	B. a menudo				
	C. en ocasiones				
	D. raramente				
Personalidad					
• Me manifiesto hipersensible ante la crítica.		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Noto un sentimiento de inseguridad en mí mismo/a		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Me irrito con facilidad		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Me encuentro deprimido/a		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respuestas psicológicas					
• Tengo problema físicos:					
— estomacales		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
— insomnio		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
— alteración del ritmo cardiaco		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
— fatiga		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
— dolor de cabeza		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conducta profesional					
• Dejo mis tareas a medio acabar		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Me cuesta concentrarme en mi trabajo		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Incumplo los compromisos y los plazos (no contestar a los escritos, acumular documentación y no darle salida, dilaciones, demoras...)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Me llevo trabajo a casa para acabarlo por las noches o en los fines de semana		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Los papeles y documentos de mi despacho están muy desordenados		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Critico negativamente al "sistema" (la estructura del sistema educativo, los recursos disponibles, las condiciones de trabajo, el papel de la inspección...)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B. Situaciones de riesgo (La profesión)

1. En mi centro existe una fuerte presión por alcanzar objetivos, rendimientos medibles, comparables en relación a:	A	B	C	D
• Número o % de aprobados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• N.º de alumnos que se matriculan cada año	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• N.º de bajas cada año	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• % de éxito en la selectividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Cuenta de resultados favorable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Estoy en una situación de incertidumbre a causa de				
• La transitoriedad del cargo y la perspectiva de volver a ocupar un puesto docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Cambios legislativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Cambios y reformas en la estructura del sistema educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Cambios y reformas en la concepción y desarrollo del curriculum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Cambios en las demandas administrativas y burocráticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Transformación del centro (ampliación, reducción de unidades, nuevas etapas educativas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Tengo la sensación de encontrarme solo/a, sin apoyos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. No sé exactamente si mi tarea consiste en representar a la Administración Educativa ante los miembros del equipo docente y el personal de administración y servicios; o bien, si lo que debo hacer es representar a éstos ante la Administración educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. El profesorado rechaza la acción directiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. La escasez de recursos personales, materiales y funcionales dificultan mi tarea.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Mi dedicación docente interfiere y dificulta el desarrollo de mi función directiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C. Medida de la capacidad de respuesta, rol y status

	Muy alta	alta	baja	Muy baja
La confianza que tiene mis superiores en mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El poder (1) real que tengo en el centro y ante todos los miembros de la comunidad escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La seguridad que tengo de mantenerme en mi puesto directivo en el futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La cohesión entre los miembros del Equipo Directivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los recursos				
La colaboración de los compañeros del Equipo Directivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formación específica que tengo para resolver la situación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La eficacia de los medios financieros de que dispongo para resolver la situación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La disponibilidad de tiempo para resolver la situación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La colaboración de los padres y madres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La colaboración de los profesores y profesoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La colaboración de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La colaboración del personal de administración y servicios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La tecnología				
Mi capacidad para analizar el problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi capacidad para elaborar un plan de acción para paliarlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las posibilidades que mis soluciones sean factibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi constancia para cumplir mis propósitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(1) Capacidad que tengo para influir en ellos debida a mi formación, experiencia, carisma, rango jerárquico reconocido...

La evaluación de la Jefatura de Estudios

La Jefatura de Estudios debe establecer y aplicar mecanismos de seguimiento y evaluación sobre sus actuaciones. Como resulta obvio, estos deben ser coherentes con los establecidos por el Equipo Directivo y el Centro y formar parte de ellos.

La realización de la evaluación puede ser objeto de propuestas más o menos estructuradas y utilizar instrumentos diversos. Algunas propuestas que afectan al trabajo de la Jefatura de Estudios las podemos encontrar en los diversos materiales de formación para equipos directivos:

- La Unidad II, dedicada a los planteamientos institucionales, presenta reflexiones y parrillas relacionadas con el seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular;
- La Unidad III da pautas para revisar el funcionamiento de los equipos docentes;
- La Unidad IV permite encontrar referentes para evaluar la participación y las reuniones en los centros; y
- La Unidad V se dedica íntegramente a la evaluación, referenciando indicadores que afectan al área académica.

También tenemos ayudas en los cuadernos prácticos:

- El cuaderno nº 2 nos presenta propuestas relacionadas con el análisis de las situaciones;
- El cuaderno nº 9 orienta la evaluación interna de los centros proporcionando diversos métodos de exploración y de búsqueda de información; y
- El cuaderno nº 10 se dedica íntegramente a proponer indicadores sobre la autoevaluación del equipo directivo. También, puede recogerse de los anexos la propuesta de R. Blake y J.S. Mouton para analizar el estilo directivo.

Asimismo, puede servir para la evaluación externa o interna gran parte del desarrollo del presente texto. De hecho, si se plantean temáticas relacionadas con el buen hacer de la Prefectura, su análisis desde la práctica puede servir prácticamente para evaluar las situaciones.

Recogemos a continuación una propuesta que puede servir para reflexionar sobre la propia función específica o en el marco del Equipo Directivo. Se trata de una encuesta (cuadro 37) que recoge información de los profesores y que puede ser analizada posteriormente en la comisión de Coordinación Pedagógica, en el Claustro o en el Equipo Directivo.

ENCUESTA LA GESTIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO			
<p>La presente encuesta recoge información con la finalidad de hacer un balance de la gestión llevada a cabo e introducir cambios que permitan mejorar la calidad de los resultados. La encuesta tiene tres apartados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El primero trata de analizar las capacidades de los miembros del equipo directivo, tanto a nivel individual como en conjunto: es decir, como tal equipo. • El segundo apartado trata de recoger y evaluar hechos y situaciones concretas. • El tercer apartado se refiere a la gestión individual de cada uno de los miembros del equipo directivo <p>Los resultados de la encuesta se presentarán y debatirán en los equipos docentes.</p>			
1. CAPACIDADES GENERALES (Puntuar de 0 a 50)	Equipo Directivo	Director/a	El/la Jefe/a Secretario/a de Estudios
Capacidad para escuchar problemas			
Capacidad para resolver los problemas			
Capacidad organizativa			
Capacidad para llevar a cabo los acuerdos			
Capacidad de generar propuestas pedagógicas innovadoras			
Capacidad para el diálogo y la negociación			
Capacidad técnico-profesional para el cargo			
Capacidad de motivar, dinamizar e ilusionar a los demás			
Amabilidad en el trato			
Capacidad de aceptar las críticas			
Capacidad de autoevaluación			
Capacidad de coordinar al grupo			
Capacidad para fomentar la participación			
Capacidad de delegar tareas			
Capacidad de convocatoria			
Capacidad para fomentar un clima agradable			
2. SITUACIONES SIGNIFICATIVAS			
2.1. Actuaciones más importantes realizadas “bien” ¿Por que?			
2.2. Actuaciones más importantes realizadas “regular” o “mal” ¿Por que?			
2.3. Problemáticas más importantes no resueltas ¿Por que?			

3. GESTIÓN INDIVIDUAL

Opinión, críticas, consideraciones, evaluación y propuestas de mejora sobre la gestión llevada a cabo por:

3.1. La Dirección

3.2. La Jefatura de Estudios

3.3. La Secretaría

Cuadro 37: Cuestionario para guiar la evaluación del Equipo Directivo



Bibliografía

Bibliografía referenciada

ANDER-EGG, E. (1985): **Técnicas de reuniones de trabajo**. Humanitas, Alicante.

ANTÚNEZ, S. (1991): **Anàlisi de les tasques dels directors i directores escolars de centres públics d'Ensenyament primari de Catalunya**. Departamento de Didáctica y Organización escolar. Universidad de Barcelona (Tesis doctoral inédita)

ANTÚNEZ, S. (1995): *El uso del tiempo personal de los directivos escolares. El control del estrés. Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Praxis, Barcelona, págs. 413-422 y 423-427, respectivamente.

ARMENGOL, C. y PÉREZ, A. (1994): *Las Tareas del Equipo Directivo*. En Gairín J. y Darder P.: **Dirección y Organización de Centros Educativos**. Praxis. Barcelona. págs. 486/10-486/20.

BEARE, H., CALDWELL, B. J. y MILIKAN, R. H. (1992): **Cómo conseguir centros de calidad**. La Muralla, Madrid

BERNAL, J. L. (1991): *Aspectos legales*. En **Cuadernos de Pedagogía**, núm 189. pp 20-25

- BERRUEZO, J. (1994): **Los grupos de mejora**. Materiales de formación, Centro superior de Estudios Aplicados. Barcelona. (Documentos policopiados).
- CARNICERO, P y GAIRÍN, J. (1995): **El administrador del centro educativo**. Consejo General de Economistas de España. MEC, Madrid.
- CIRIGLIANO, G. y VILLAVERDE, A. (1966): **Dinámica de grupos y educación**. Humanitas, Buenos Aires.
- DUKE, A.C. (1987): **School Leadership and instructional improvement**. Randon House, Nueva York.
- GAIRÍN, J, y ARMENGOL, C. (1994): *¿Puede la actual Jefatura de Estudios desarrollar actuaciones de liderazgo académico?*. En **Actas III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Santiago de Compostela.
- GAIRÍN, J. (1992b): *La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa*. En **La dirección, factor clave de ella calidad educativa**. ICE, Univesidad de Deusto, Bilbao, págs 237-262.
- GAIRÍN, J. (1992a): *Incidencia de la formación en las conductas implícitas de los directivos*. En **La Dirección clave de la calidad educativa I.C.E., U. de Deusto, Bilbao (separata)**
- GAIRÍN, J. (1993a): *La innovación en organizaciones educativas*. En **1er Congreso Internacional de Administración Educacional**, U. de la Serena (Chile), 13-15 de Octubre (documento policopiado)
- GAIRÍN, J. (1993b): **Programa de actuación del equipo directivo**. Curso de formación para equipos directivos. Serie cuadernos, nº 3, Sub. Gral. de Formación del Profesorado, MEC, Madrid.
- GAIRÍN, J. (1995a): **Proyecto docente e investigador**. U. Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada. (Documento policopiado)
- GAIRÍN, J. (1995b): *La gestión de sí mismo*. En Gairín J. y Darder, P. (Coord.): **Estrategias e instrumentos para la gestión educativa**. Praxis, Barcelona, págs. 399-408.
- GAIRÍN, J. (1995c): *La gestión de sí mismo*. En GAIRÍN, J. Y DARDER, P. (Coord): **Estrategias e instrumentos para la gestión educativa**. Praxis, Barcelona, págs 399-409.

- GAIRÍN, J. (1996): **La organización escolar. Contexto y texto para la actuación.** La Muralla, madrid.
- GARRIDO, P.; JABONERO, M. y RIVERA, D. (1995): **Planificación de las actividades directivas de los centros docentes.** Escuela Española, Madrid.
- GONZÁLEZ, M. T. (1991): *La función del liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela.* En GID (Coord): **El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas.** Sevilla, pp 37-46
- HOPKINS, D. (1989): **Evaluation for School Development.** Milton Keynes, Open University.
- HOYLE, E. (1974): **Innovation and the social organisation of the school. Creativity of the school.** CERI Technical Report, nº1, OCDE, París
- JORDE-BLOOM, P. (1987): *Differences between teacher's and administrators perceptions of the prganizational climate of early childhood settings.* En FRASER, B.J.: **The study of learning environments.** Vol. 3, Curtin University of Technology, Western Australia, págs 26-34.
- LÓPEZ, M. y SARASÚA, A. (1993): **La toma de decisiones. Organización y dirección de reuniones.** Curso de formación para equipos directivos. Serie cuadernos, nº 7, Sub. Gral. de Formación del Profesorado, MEC, Madrid.
- LÓPEZ, F. (1994): **La gestión de calidad en educación.** La Muralla, madrid.
- LORENZO, M. (1994): **El liderazgo educativo en los centros escolares.** La Muralla, Madrid
- MARTÍN, F. y otros (1994): *Organización y funcionamiento de un equipo directivo de Enseñanza Secundaria Obligatoria.* En Gairín, J. y Darder, P. (Coord.): **Organización y Gestión de Centros Educativos.** Praxis, Barcelona, pág. 486/4 a 486/9
- MEC (1995): **Modalidades de formación y formación en centros.** Documento 3. Subdirección Genral de Formación del Profesorado, Madrid. (Documento intrno).
- MOSCÓPULOS, M. (1994): **Administración organizacional educativa.** Programa de educción a distancia, Universidad Católica del Norte, Chile.

TEIXIDÓ, J. y COSTA, P. (1994): *L'actuació dels Caps d'Estudi*. En En Gairín, J. y Garrido, P. (Coord.): **Reflexions sobre l'autonomia y direcció escolar**. Raima, Barcelona, págs. 373-380

TEJADA, J. y TARÍN, L. (1990): **Procesos de aprendizaje y dinámica de grupos**. Materiales AFFA, nº 13, Fondo de Formación, Madrid.

VARIOS (1990): **Els cercles de qualitat**. Col·lecció de materials i tecnologies d'Organització escolar. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.



Anexos*

Diagnóstico de la coordinación pedagógica del centro

El diagnóstico se ha de referir a:

- a) El modelo o estructura de coordinación: tipo de equipos, funciones asignadas, cauces de relación entre los distintos equipos y con los órganos de dirección.
- b) El nivel de funcionamiento: tareas que realizan, adecuación de las tareas a las necesidades y al proyecto de centro, capacidad de los equipos para llevarlas a cabo.
- c) Clima institucional: grado de satisfacción del profesorado con su trabajo y el trabajo de equipo.

Es un primer acercamiento que, si se considera de interés, podrá continuarse posteriormente y plasmarlo en el ROF.

Pautas de trabajo:

Se propone realizar este diagnóstico a través del modelo **DAFO**: señalando las **Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades** del modelo de coordinación y el modo de su funcionamiento actualmente vigente en el centro.

* Las propuestas que se presentan han sido recogidas y sintetizadas por los responsables de los Cursos de Formación de Equipos Directivos, País Vasco, 1994-1996

Con este modelo se van definiendo los aspectos negativos y positivos de la coordinación actual, diferenciando los aspectos negativos internos (debilidades) de los externos (amenazas) y los aspectos positivos internos (fortalezas) de los externos (oportunidades).

	NEGATIVO	POSITIVO
INTERNO	DEBILIDADES	FORTALEZAS
EXTERNO	AMENAZAS	OPORTUNIDADES

Se puede proceder en pequeños grupos para luego ponerlo en común y completar una ficha diagnóstico común. Las posibles contradicciones entre grupos se anulan en este primer diagnóstico.

DIAGNÓSTICO DE LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA DEL CENTRO

— en relación al modelo de coordinación

— en relación con el funcionamiento de la coordinación

Debilidades (aspectos negativos internos de la coordinación)	Fortalezas (aspectos positivos internos de la coordinación)
Debilidades (aspectos negativos internos de la coordinación)	Fortalezas (aspectos positivos internos de la coordinación)

Barreras en el desarrollo profesional

El cuestionario de las barreras (Woodcock y Francis)

A continuación tienes 66 afirmaciones. Si piensas que son ciertas en tu caso marca la casilla correspondiente con una X. Si no lo son deja la casilla libre. En caso de duda elige la opción más próxima.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1 1
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	2 2
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	3 3
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	4 4
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	5 5
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66

Totales

1. Estoy descontento con el estado de mi salud física
2. Tengo dudas sobre las cuestiones importantes
3. Pienso que tengo que tomar decisiones importantes pero las evito
4. No pongo mucho interés en mi desarrollo personal
5. Frecuentemente soy incapaz de resolver problemas de modo eficaz
6. No experimento con nuevas ideas.
7. Estoy descontento porque mis puntos de vista tienen escaso eco en los demás
8. Me cuesta que la gente bajo mi responsabilidad actúe con eficacia
9. Tengo escaso conocimiento sobre los principios de gestión escolar
10. La responsabilidad de la formación del personal del centro es responsabilidad de otros
11. Tengo dificultades en la dirección de las reuniones
12. Me preocupo en exceso para responder a las exigencias de mi trabajo
13. Rara vez pido opinión a los demás sobre mis decisiones en el trabajo
14. Tendrían dificultad para decir lo que quiero hacer en el futuro
15. Creo que he alcanzado profesionalmente lo que me he propuesto
16. Soy inconsciente en la resolución de problemas
17. Me disgustan los cambios
18. Tengo dificultades para ejercer influencia sobre los demás
19. No tengo claro mi estilo como directivo
20. A veces recibo apoyo inadecuado de los compañeros
21. Me preocupo poco de la formación y del desarrollo de los profesores de mi centro
22. Pienso que las técnicas de grupo son poco útiles en la escuela
23. Me disgusta la idea de no ser aceptado
24. A veces busco el camino más fácil, no la solución mejor
25. Mis objetivos personales y los del trabajo entran en conflicto a menudo.
26. No creo que mi trabajo sea interesante
27. No reviso los objetivos de mi trabajo
28. Creo que otra gente es más creativa que yo
29. Tengo dificultades en dar una buena primera impresión
30. No discuto con nadie mis aciertos y desaciertos como director
31. Me resulta difícil establecer relaciones positivas con los compañeros
32. No encuentro tiempo para analizar las necesidades de formación de los profesores del centro
33. No tengo experiencia en la formación de equipos de trabajo
34. No soy bueno gestionando el tiempo de que dispongo
35. Algunas veces no tengo firmeza para defender mis convicciones
36. No valoro mis aportaciones al trabajo colectivo con objetividad
37. Me dan miedo las experiencias nuevas
38. Frecuentemente se me acumula la información
39. Algunas veces la necesidad de seguridad me impide intentar cosas nuevas
40. No afirmo mis creencias y valores suficientemente

41. Creo que no puedo cambiar las actitudes de la gente con la que trabajo
42. Dudo que los profesores del Centro se impliquen con intensidad en el trabajo del Centro.
43. No creo conveniente la evaluación del profesorado
44. Me cuesta crear un clima abierto y confiado en los grupos de trabajo
45. Mi vida privada y familiar a veces se resiente por mi trabajo
46. *A veces me comporto de modo contrario a mis ideas.*
47. Mi trabajo me resta tiempo de mi vida personal
48. Nunca pido opinión a los demás acerca de mi trabajo profesional
49. Me cuesta planificarme
50. Me desanimo cuando las soluciones son difíciles
51. Me cuesta compartir ideas con los compañeros
52. No entiendo las motivaciones de los compañeros
53. Me cuesta delegar con eficacia
54. Me cuesta dar mi opinión personal sobre la actividad de los demás
55. Las relaciones entre los grupos del Centro deberían ser mejores
56. El trabajo me cansa en exceso
57. No cuestiono mis valores
58. Me gustaría ser eficaz
59. No me gustan las situaciones complicadas
60. No reflexiono sobre mi actuación con regularidad
61. Se me acusa de ser muy complaciente
62. Tengo dificultades para influir en los demás
63. Creo que en la dirección escolar ya está todo dicho
64. Soy incapaz de motivar a los que trabajan conmigo
65. No creo que sea una función mía el aconsejar a los profesores del Centro.
66. Debería ser el líder de mis compañeros

Punt.	Orden		
A		Incompetencia en la dirección de uno mismo.	1
B		Valores personales confusos	2
C		Objetivos personales poco claros	3
D		Atrofia en el desarrollo personal	4
E		Poca capacidad de resolución de problemas	5
F		Creatividad pobre	6
G		Escasa capacidad de influencia	7
H		Falta de conocimiento de las técnicas de gestión	8
I		Destrezas de supervisión inadecuadas	9
J		Poca capacidad para formar a los demás	10
K		Escasa capacidad para crear equipos de trabajo	11

MIS	PUNTOS	FUERTES	SON:
(las	tres	puntuaciones	más bajas)

MIS	PUNTOS	DÉBILES	SON:
(las	tres	puntuaciones	más bajas)

- Algunas veces tengo firmeza para defender mis convicciones
- No valoro mis aportaciones al trabajo colectivo con objetividad
- Me dan miedo las experiencias nuevas
- Frecuentemente se me acumula la información
- Algunas veces la necesidad de sugerir me impide intentar cosas nuevas
- No afirmo mis creencias y valores suficientemente
- Creo que no puedo cambiar las actitudes de la gente con la que trabajo
- Dudo que los profesores del Centro se impliquen con intensidad en el trabajo del Centro.
- No creo conveniente la evaluación del profesorado
- Me cuesta crear un clima abierto y confiado en los grupos de trabajo
- Mi vida privada y familiar a veces se resiente por mi trabajo
- A veces me comporto de modo contrario a mis ideas
- Mi trabajo me resta tiempo de mi vida personal
- Nunca pido opinión a los demás de mi trabajo profesional
- Me cuesta compartir ideas con mis compañeros
- No entiendo las motivaciones de los compañeros
- Me cuesta delegar con eficacia
- Me cuesta dar mi opinión personal sobre la actividad de los demás
- Las relaciones entre los grupos del Centro deberían ser mejores
- El trabajo me cansa en exceso
- No cuestiono mis valores
- Me gustaría ser más eficaz
- No me gustan las situaciones complicadas
- No reflexiono sobre mi actuación con regularidad
- Se me acusa de ser muy complaciente
- Tengo dificultades
- Creo que en la dirección escolar ya está todo dicho
- Soy incapaz de motivar a los que trabajan conmigo
- No creo que sea un función mía el aconsejar a los profesores del Centro
- Debería ser el líder de mis compañeros

Punt.	Orden		
A		Incompetencia en la dirección de uno mismo.	1
B		Valores personales confusos	2
C		Objetivos personales poco claros	3
D		Atrofia en el desarrollo personal	4
E		Poca capacidad de resolución de problemas	5
F		Creatividad pobre	6
G		Escasa capacidad de influencia	7
H		Falta de conocimiento de las técnicas de gestión	8
I		Destrezas de supervisión inadecuadas	9
J		Poca capacidad para formar a los demás	10
K		Escasa capacidad para crear equipos de trabajo	11

MIS _____ PUNTOS _____ DÉBILES _____ SON:
 (las tres puntuaciones más bajas)

MIS _____ PUNTOS _____ FUERTES _____ SON:
 (las tres puntuaciones más bajas)

BARRERAS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

INCOMPETENCIA EN LA DIRECCIÓN DE UNO MISMO
 VALORES PERSONALES CONFUSOS
 OBJETIVOS PERSONALES POCO CLAROS
 ATROFIA EN EL DESARROLLO PERSONAL
 Poca capacidad de resolución de problemas
 CREATIVIDAD POBRE
 ESCASA CAPACIDAD DE INFLUENCIA
 FALTA DE CONOCIMIENTO DE LAS TÉCNICAS DE GESTIÓN
 Poca capacidad para formar a los demás
 DESTREZAS DE SUPERVISIÓN INADECUADAS
 ESCASA CAPACIDAD PARA CREAR EQUIPOS DE TRABAJO

Libertat individual versus coordinaci3n

La finalidad de esta actividad es reflexionar sobre las consecuencias que acarrea el que los profesores sigan sus propios criterios en vez de aquellos establecidos de com3n acuerdo por la escuela.

Reflexi3n

Piensa en un par de incidentes en los 3ltimos a3os en que los profesores actuaran de modo diferente, tanto en su papel de profesor como en su papel de directivo, intentando conseguir resultados contrapuestos.

- ¿Cu3l era el asunto fundamental del incidente?
- ¿Qu3 individuos estaban implicados?
- ¿Qu3 objetivo intentaban conseguir?
- ¿Qu3 consecuencias directas o indirectas hubo para la consistencia en los programas de ense3anza-aprendizaje?
- ¿De qu3 manera afect3 al aprendizaje de los alumnos?

INCIDENTE	PERSONAS INVOLUCRADAS	RESULTADOS BUSCADOS POR LOS INDIVIDUOS	CONSECUENCIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Ladrones del tiempo

1. Falta de objetivos, prioridades y planificación

Causas y síntomas	Importancia personal			Soluciones
	Alta	Media	Baja	
Falta de sistema de planificación				
Falta de tiempo para planificar				
Un montón de cosas por hacer				
Escasa autodisciplina Dirigir por reacción				
Posponer las tareas difíciles				

2. Resolución de crisis

Causas y síntomas	Importancia personal			Soluciones
	Alta	Media	Baja	
Falta de previsión				
No esperar lo peor				
Reaccionar ante cosas insignificantes				

3. Reuniones poco eficaces

Causas y síntomas	Importancia personal			Soluciones
	Alta	Media	Baja	
Reuniones innecesarias				
Finalidad no clara				
No respetar los tiempos asignados				
Asuntos irrelevantes				
No se toman decisiones				
Interrupciones				
Falta de orden del día				
No hay seguimiento				

4. Interrupciones

Causas y síntomas	Importancia personal			Soluciones
	Alta	Media	Baja	
No hay plan para evitar visitas				
Tendencia a visitar a otros				
Charlas que duran demasiado				

5. La mesa de despacho saturada

Causas y síntomas	Importancia personal			Soluciones
	Alta	Media	Baja	
Organización pobre. Rutinas inadecuadas				
Excesiva comunicación				
Indecisión en las respuestas				

6. Querer hacer demasiado

Causas y síntomas	Importancia personal			Soluciones
	Alta	Media	Baja	
Sensación de sobrecarga de actividad				
No saber decir: "No" Prioridades poco claras. Miedo a ofender. Querer quedar bien.				
Charlas que duran demasiado				

El progreso como animador

Comprobad vuestros progresos como animador

Después de cada una de las diez primeras reuniones, contad las afirmaciones de la lista siguiente a las que podéis contestar con un "sí". Multiplicad el total por cinco.

Si el resultado es inferior a setenta y cinco, no estais a la altura de vuestro cometido. Controlaos seriamente y no os desaniméis. Si llegáis a ochenta y cinco, la cosa marcha. Más de noventa y cinco es un resultado francamente brillante.

AFIRMACIÓN	ORDEN DE LAS REUNIONES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. No me he visto entorpecido por una falta cualquiera de preparación (sala, borrador de la discusión, pizarra, etc.)										
2. He empezado puntualmente										
3. Todos los miembros han tomado parte en la discusión										
4. He preguntado adecuadamente y de una forma entusiasta provocando interesantes cambios de vista										
5. He evitado ser autócrata favoreciendo el brote de las ideas y su libre discusión										
6. He mantenido la discusión sobre el tema, evitando hábilmente las disgresiones										
7. He escuchado y dejado hablar al grupo más de lo que yo personalmente he tomado la palabra										
8. Me he esforzado en conducir a los asistentes a dar opinión teniendo en cuenta y respetando la opinión de los demás.										
9. Me ha abstenido de tomar partido en las controversias										
10. He utilizado con frecuencia las preguntas de vuelta y de reenvío										
11. He evitado emitir juicios sobre las opiniones y las ideas provenientes del grupo										
12. He resumido lealmente y brevemente, anotando los puntos de acuerdo y de desacuerdo										
13. He tenido constantemente al auditorio en mi mano.										
14. He utilizado con éxito la pizarra.										
15. He mantenido constantemente despierta la atención de todos										
16. He vigilado mis gestos y mis actitudes										
17. No me he saltado ninguna etapa del método										
18. He hecho concluir al grupo y hemos elaborado en común un plan de acción										
19. He hecho establecer un resumen de la discusión y de las decisiones tomadas										
20. He terminado la reunión a la hora prevista										
TOTALES										

Dinámicas de cambio en la escuela

PRINCIPIOS SOBRE LA DINÁMICA DE CAMBIO EN LA ESCUELA (FULLAN)

1. Nos puede prescribir lo que se ha de cambiar, lo importante no se puede imponer.

Se puede hacer poco por forzar la parte más compleja del cambio. Si cualquier proyecto de cambio comporta, como uno de sus factores clave, la programación de ciertos valores relativos a lo que significa aprender y enseñar, resulta difícil mantener que pueda ser una cuestión técnica. Al necesitar la reconstrucción personal de cada sujeto, en la práctica estará condicionado por lo que estos sean capaces y estén dispuestos a hacer.

2. El cambio es un viaje y no un plan detallado; supone recorrer un trayecto, no seguir con programa predeterminado.

No es lineal, ni puede estar nunca del todo definido ni preestablecido y puede ser redescubierto en su puesta en práctica. Es un proceso, que al no pertenecer exclusivamente al dominio de las certezas técnicas, está repleto de incertidumbre, inseguridad y conflictividad de opciones; requiere, además, perseverancia..

3. Los problemas son compañeros inevitables.

Son endémicos e inevitables en los proyectos de cambio, percibidos como algo natural, pero lo bueno es que no podemos aprender o tener éxito sin su presencia (su ausencia puede ser signo de que los cambios no son significativos ni relevantes).

4. La visión y planificación estratégica llegan tarde.

Hacer previsiones prematuras y planificaciones exhaustivas pueden cegar y pueden llegar a anticuarse; es necesario adoptar una perspectiva evolutiva, progresiva, colegiada; lo cual no supone aceptar una planificación pasiva.

5. El individualismo y el colectivismo han de mantenerse en equilibrio, el trabajo personal y la colaboración son necesarios.

Tanto uno con otro tiene caras, posibilidades y limitaciones que han de ser bien equilibradas. No hay soluciones unilaterales. El trabajo compartido y la toma de decisiones colegiadas no debiera impedir sino, al contrario, prolongarse en el trabajo de cada profesor en su aula. Una excesiva colegialidad puede provocar el conformismo y coartar la creatividad.

6. Ni el centralismo ni la descentralización funcionan bien por sí solas

Son necesarias conjuntamente tanto estrategias de abajo-arriba como de arriba-abajo

7. La relación con el contexto, con el entorno es crítica para el éxito

Las mejores organizaciones aprenden fuera además de desarrollarse desde dentro. La conexión de los centros con el entorno es un factor clave para un verdadero desarrollo, mejorar la educación que ofrece requiere la participación e implicación de la comunidad, dentro de unas coordenadas de desarrollo comunitario.

8. Cada persona es un agente de cambio

Cada persona debe ser un agente de cambio que renuncie a transferir su toma de decisiones hacia expertos, líderes formales u otras fuerzas fácticas (por ejemplo, editoriales). El cambio es demasiado importante para dejarlo exclusivamente en manos de los expertos.

(Adaptado de "Innovación y formación centrada en la escuela", Escudero y Bolívar, 1994)

PROCESOS DE AUTOREVISIÓN DEL CENTRO ESCOLAR (Escudero-Bolívar)

1. Creación conjunta de condiciones previas para iniciar un proceso de mejora. Proceso en que un centro, con la colaboración de apoyos externos, consensua las condiciones de desarrollo y constituye su compromiso por la mejora.

Tareas y actividades: Reuniones de debate por grupos para establecer y concretar los compromisos, tiempos, organización y responsabilidades. También lograr la implicación de una mayoría en la “filosofía” que va a inspirar el proceso. Si se consideran adecuados para el contexto particular, pueden utilizarse instrumentos diseñados para este tipo de propósitos.

2. Autorevisión crítica de la situación de la escuela (Identificación y análisis de necesidades): Revisar y valorar la realidad actual (logros, necesidades, problemas), clarificar las necesidades llegando a un entendimiento consensuado y priorizar ámbitos de mejora.

Actividades: Clarificar logros y consensuar aspectos donde iniciar la mejora: ¿Qué consideramos que hay que mejorar preferentemente este curso?, ¿Qué tendríamos que hacer, manteniendo algunas cosas como están y mejorando otras?, ¿Es posible acotar algunos aspectos que deberían constituir el objeto preferente de mejora?, ¿Podríamos determinar específicamente qué habría que cambiar?, etc.

3. Búsqueda de alternativas, recursos y formación: Búsqueda colegiada de soluciones y alternativas, prever los recursos y formación necesarios dentro o fuera del centro, decidiendo los pasos que se van a dar. En este momento es cuando tiene sentido acciones formativas particulares o específicas en respuesta a las necesidades.

Actividades: Aprendizaje en grupo, observación y discusión sobre la práctica, realización de actividades de presentación de contenidos por profesores propios o externos, sesiones conjuntas con asesores, etc. en respuesta a ¿qué informaciones y conocimientos tenemos o necesitamos tener, para comprender estos aspectos, analizarlos, valorarlos, perseguir su mejora?.

4. Elaboración de planes pedagógicos para la acción: Los procesos y actividades anteriores abocan a movilizar las ideas y concepciones para planificar conjuntamente las acciones referidas al aprendizaje de alumnos y a las relaciones y formación de profesores.

Actividades: Discutir y deliberar, a la luz de los criterios, principios y valores acordados, qué hacer para potenciar la acción formativa del centro con los alumnos, elaborar planes de acción y establecer los recursos y condiciones necesarias para su puesta en práctica.

5. Desarrollo de los planes de acción: Los planes de acción consensuados y formulados son puestos en práctica por los profesores como un ocasión para realizar las aspiraciones que pretendemos y para aprender, haciendo e investigando, desde la práctica.

Actividades: Trabajo en el aula, seguimiento por parte de alumnos y profesores: revisión en grupo de trabajo de aula; aprendizaje entre iguales desde la práctica: reconstrucción de la enseñanza a la luz de principios y valores discutidos en grupo.

6. Evaluación del proceso de trabajo en su conjunto: El Centro, los profesores y alumnos valoran tanto los procesos realizados como los contenidos tratados en los mismos; tanto las actividades realizadas como los resultados logrados o no por el centro, profesores, alumnos...

Actividades: Sesiones conjuntas, por grupos entre profesores y otros agentes implicados, para apreciar y valorar los procesos y resultados que va dando de sí el trabajo. Estas actividades debieran contribuir a lograr cierta continuidad entre lo hecho y lo siguiente, en un proceso continuado y prolongado en el tiempo.



Ministerio de Educación y Cultura

Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)