

## Tesis Doctoral

El Director en los Centros de Educación Primaria:  
Gestión del conocimiento, gestión de  
competencias, liderazgo e impacto en la calidad  
educativa de centro.  
Estudio de caso de un CRA.

Autor

Bettina Laura Donadello Anadón

Director/es

José Luis Bernal Agudo

Departamento de Ciencias de la Educación  
2011



**Facultad de Educación  
Departamento de Ciencias de la Educación**

**EL DIRECTOR EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA:**

**Gestión del conocimiento, competencias, liderazgo e impacto en la calidad educativa del centro. Estudio de caso de un CRA.**

Tesis Doctoral Presentada por:

*Dña. Bettina L. Donadello Anadón*

Director:

*Dr. D. José Luis Bernal Agudo*

**Diciembre de 2010, Zaragoza**



## ***Agradecimientos***

*A D. José Luis Bernal Agudo, por su guía y apoyo a lo largo de estos años y a la Directora del CRA y comunidad educativa, en general.*

*A mis padres Hebe y Roy, a mis abuelos, a mi hermano Sebastián, a mis sobrinos, amigos y familia.*

El resultado final de este trabajo de investigación se plasma en la presente tesis doctoral, fruto de un gran esfuerzo y dedicación personal de muchos años (casi 8 en total, a la defensa de la tesis) y fundamentalmente, de la labor de quien la dirigió, D. José Luis Bernal Agudo, sin el cual los resultados no habrían sido los mismos, tanto en rigor metodológico como en la obtención de un abordaje innovador para la temática planteada. Gracias por guiarme en todo este tiempo.

A mis padres, con amor, por el apoyo incondicional. Ambos son profesores universitarios: Domingo Donadello (Roy para la familia), muy reconocido por su destacada labor en diseño de sistemas y auditor internacional en calidad de software, lo cual me enorgullece profundamente, y Hebe Anadón, una matemática de gran talento para los negocios. A ellos, dedico especialmente mi tesis doctoral, por su valentía y capacidad de lucha, por ser cada día mejores personas y profesionales en su campo y porque, con una gran dedicación personal, intentan que sus hijos y nietos se superen a sí mismos día a día.

A mis abuelos, que ya no están, Margarita, Roberto, Iris y Héctor, algunos de ellos estarían contentos porque he regresado a la tierra de sus mayores al estudiar en Zaragoza.

A mi hermano, Sebastián Donadello, por su espíritu de superación y por haberme alentado siempre a cumplir mis metas, pese a la adversidad.

A mis tías, en especial a Graciela Donadello, mi madrina, que me apoya, pese a la distancia. Y a mí querida ahijada Carla.

A todos /as mis amigos / as. En especial, a mí preciado amigo Eduardo Varas, que por desgracia ya no está con nosotros, a Luciana Forni, mi amiga desde hace más de 20 años, que se ilusiona por mis proyectos desde otras costas del Océano y a Bachir Hadj. Y a todos los que desde aquí y de allí me ayudaron a alcanzar esta meta tan anhelada.

A mis profesores de los cursos de doctorado y líneas de investigación, destacando la colaboración a lo largo de mis estudios del Dr. D. Juan Ramón Soler Santaliestra, del Dr. D. Antonio Bernat Montesinos y del Dr. D. Enrique García Pascual, quienes me han guiado. Al Dr. D. Fernando Saborón Sierra, por orientarme en metodología de la investigación, en fases previas.

Mi particular gratitud a Alejandra Angoy Montañés y a Antonio Cifuentes Domenech, y a otros profesionales y directivos de Escuelas Rurales y Primarias públicas que me han asesorado y contribuido para esta tarea en los últimos años. María José Aisa, Alicia Vega, Javier Gascón y a Manuel Jalón, les agradezco el compartir su amistad conmigo y la ayuda técnica que me brindaron en mis estudios de doctorado.

A quienes me han dado trabajo en mis años de residencia en España: a los directivos y responsables de *Iniciativas Viables*, del *Patronato Ntra. Sra. de los Dolores*, de IFES-UGT Aragón, de YMCA Aragón. Y a mis alumnos... de los cuales aprendo en cada momento.

Fundamentalmente, a mis adorados sobrinos Alejandro, Andrés, Julieta y Valentino Donadello que, aunque físicamente lejos, están presentes en mí, acompañándome en mí viaje, a donde quiera que vaya. Al maravilloso equipo humano de profesionales que ayudan a que ellos, los chicos progresen día a día: Lic. Luciano Lutereau, Dr. Rotman, Dr. Zan, Adolfo Masariche y equipo de CIMA; y a nuestra querida Blanca que los cuida con mucho afecto.

Es mi deseo no olvidarme de nadie. Todos los que me conocen, familiares y amigos saben que están en mi mente y en mi corazón, formando mi *convoy* personal.

## Índice de Contenidos

	<i>Pág.</i>
<b>TOMO I</b>	
<b>Agradecimientos</b>	3
<b>Parte I – Contexto, fines y revisión de conocimientos</b>	13
<b>Capítulo 0 – Introducción</b>	15
<b>0.1 Justificación de la investigación</b>	15
<b>0.2 Fines de la investigación</b>	17
<b>Capítulo 1 – Contexto social. El estado de la Cuestión</b>	19
<b>1.1 El marco legal de educación y el perfil del director de centro</b>	20
1.1.1 La organización de los centros de educación primaria	20
1.1.2 La organización escolar democrática como modelo	30
<b>1.2 Gestión de CRA (Colegios Rurales Agrupados)</b>	38
1.2.1 Retos del mundo rural en la sociedad del conocimiento	38
1.2.2 Educación en el medio rural: análisis y perspectivas	44
1.2.3 La educación del SXXI y una escuela rural diferente	55
<b>1.3 Revisión de otras Investigaciones sobre dirección de centros y otras categorías</b>	58
1.3.1 Investigaciones sobre liderazgo, dirección y otras categorías	58
1.3.2 La dirección de centros: análisis de tareas y perfil del director	69
<b>1.4 Gestión del conocimiento</b>	78
1.4.1 Gestión del conocimiento y gestión de la información	78
1.4.2 ¿Qué es la gestión del conocimiento?	78
1.4.3 Aplicaciones prácticas de la gestión del conocimiento	82
1.4.4 ¿Es gestión del conocimiento sólo gestión de la información?	84
1.4.5 ¿La gestión del conocimiento sólo es posible en el ámbito empresarial?	86
1.4.6 La gestión del conocimiento en el ámbito rural	87
1.4.7 ¿Y en el futuro?	88
<b>1.5 Gestión de competencias</b>	90
1.5.1 Introducción al estudio de las competencias profesionales	90
1.5.2 Teoría del recurso y de las capacidades	90
1.5.3 Modelo de gestión por competencias	94
1.5.4 El desarrollo de un sistema de gestión por competencias	101
1.5.5 Políticas intersectoriales basadas en competencias laborales. Factor de desarrollo económico y social	115
1.5.6 Estudios de competencias del director de centro	126
<b>1.6 El liderazgo de un director de centro</b>	135
1.6.1 Evolución del concepto de liderazgo en la escuela	135
1.6.2 Liderazgo, mejora y centros educativos	146
1.6.3 Perspectivas para abordar el liderazgo	186

1.6.4 El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas	209
<b>1.7 La calidad en educación</b>	<b>213</b>
1.7.1 ¿Qué entendemos por calidad en educación?	213
1.7.2 Gestión del conocimiento y calidad educativa: aprendemos como organizaciones	215
1.7.3 Modelos de gestión de la calidad en la enseñanza	217
1.7.4 La idoneidad de las normas para la enseñanza y la formación	218
1.7.5 Sistema de gestión ISO 9001 en la enseñanza	218
1.7.4 ¿Cómo funciona la certificación?	222
1.7.6 El Modelo EFQM aplicado al centro educativo	223
<b>Capítulo 2 – Marco Conceptual</b>	<b>227</b>
<b>2.1 La sociedad de la información</b>	<b>227</b>
2.1.1 Nuevos escenarios	227
2.1.2 Nuevas reglas del juego	228
2.1.3 La sociedad de las organizaciones	229
2.1.4 La productividad de las nuevas fuerzas del trabajo	233
2.1.5 Tecnología, sociedad y cambio histórico	236
2.1.6 Industrialismo, capitalismo y estatismo. Modos de desarrollo y de producción	237
2.1.7 La nueva economía: Informacionalismo, globalización e interconexión en red	238
2.1.8 Las tecnologías y el desarrollo de la sociedad del conocimiento	241
2.1.9 En busca de nuevas formas de organización industrial	241
2.1.10 La empresa del tercer milenio	242
2.1.11 La emergencia del capital intelectual	244
2.1.12 El capital humano	248
<b>2.2 Gestión del conocimiento</b>	<b>253</b>
2.2.1 Introducción a la gestión del conocimiento	253
2.2.2 ¿Qué es la información?	255
2.2.3 Definiciones de conocimiento y sus implicaciones	257
2.2.4 ¿Qué es la gestión?	260
2.2.5 ¿Qué busca la gestión del conocimiento?	264
2.2.6 Sistemas de gestión del conocimiento	265
2.2.7 La mejora continua y la gestión del conocimiento	269
2.2.8 ¿Qué es el aprendizaje organizacional?	270
2.2.9 Generando conocimiento como organización que aprende	272
2.2.10 Socialización secundaria	278
<b>2.3 Gestión de competencias profesionales</b>	<b>281</b>
2.3.1 ¿Qué son las competencias?	281
2.3.2 Introducción a la gestión de competencias	287
2.3.3 Algunas premisas básicas: la gestión de competencias	290

2.3.4 Utilidades de un sistema de competencias	291
2.3.5 Objetivos de un sistema de competencias	301
2.3.6 Las competencias directivas	301
2.3.7 Las nuevas demandas sociales de la institución escolar	306
<b>2.4 Modelos de liderazgo</b>	<b>310</b>
2.4.1 Evolución de los estilos de liderazgo en un centro escolar	310
2.4.2 Liderazgo transformacional	311
2.4.3 El liderazgo transformacional y la calidad educativa	315
2.4.4 Un liderazgo para el aprendizaje de la organización	317
2.4.5 El papel del liderazgo en la gestión del conocimiento	322
2.4.6 Características del líder	324
<b>2.5 La calidad en la educación</b>	<b>326</b>
2.5.1 ¿Qué entendemos por calidad en educación?	326
2.5.2 Relación entre liderazgo y calidad educativa	328
2.5.3 ¿Qué es un proceso?	338
<b>2.6 Gestión de CRA (Colegios Rurales Agrupados)</b>	<b>345</b>
2.6.1 ¿Qué entendemos por CRA?	345
2.6.2 Logros del sistema CRA	346
<b>Parte II – Estudio de caso. Perfil competencial y estilos de liderazgo</b>	<b>355</b>
<b>Capítulo 3 – Metodología trabajo y justificación</b>	<b>357</b>
<b>3.1 Diseño, escenario, temporalización e instrumentos</b>	<b>357</b>
3.1.1 Diseño del proyecto	359
3.1.2 Escenario de la investigación	360
3.1.3 Temporalización	361
3.1.4 Instrumentos	363
<b>3.2 Justificación del método e instrumentos</b>	<b>365</b>
3.2.1 Diagrama de procesamiento de la información	365
3.2.2 Diseño de investigación cualitativa	367
3.2.3 El análisis de datos en la metodología cualitativa	370
3.2.4 Estudio de casos	375
3.2.4.1 Definición de criterios y selección de la muestra	378
3.2.5 <i>Grounded Theory</i> A. Strauss y J. Corbin	381
3.2.6 Aplicación del método de análisis cualitativo	383
<b>3.3 La entrevista etnográfica</b>	<b>385</b>
3.3.1 Entrevistas semi-estructuradas	386
3.3.2 La entrevista grupal	386
3.3.3 ¿A quién entrevistar?	387
3.3.4 El contenido de las cuestiones en la entrevista	388
3.3.5 Guía para el proceso de la entrevista	389
<b>3.4 La observación etnográfica</b>	<b>392</b>



3.4.1 Observación: tipos de participación	393
<b>3.5 La observación externa</b>	<b>395</b>
3.5.1 Cuestiones para la preparación y realización de observaciones	396
<b>3.6 Recogida de documentación</b>	<b>398</b>
<b>3.7 Registro y análisis de datos</b>	<b>400</b>
3.7.1 Componentes del análisis de datos	402
<b>3.8 La triangulación</b>	<b>405</b>
<b>3.9 Redacción y elaboración del informe</b>	<b>408</b>
<b>3.10 Confiabilidad-credibilidad del modelo</b>	<b>409</b>
<b>3.11 Ética del caso</b>	<b>412</b>
<b>3.12 Duración del estudio de caso</b>	<b>415</b>
<b>Capítulo 4 – Trabajo de Campo</b>	<b>417</b>
<b>4.1 Estudio de un caso</b>	<b>417</b>
<b>4.2 Elección del caso</b>	<b>418</b>
<b>4.3 Cuestiones éticas</b>	<b>418</b>
<b>4.4 Dimensiones para llevar a cabo la entrevista</b>	<b>419</b>
<b>4.5 Transcripción de la entrevista semi-estructurada al Director CRA</b>	<b>423</b>
4.5.1 Observación	435
<b>4.6 Entrevista grupal: liderazgo educativo y competencias directivas</b>	<b>437</b>
<b>4.7 Documentación</b>	<b>446</b>
<b>4.8 Análisis de resultados</b>	<b>447</b>
4.8.1 Análisis entrevista semi-estructurada	447
4.8.2 Análisis del liderazgo educativo y sus actividades (equipo directivo)	456
4.8.3 Análisis del liderazgo educativo y sus actividades (profesorado)	458
4.8.4 Análisis comparativo valoración equipo directivo vs. profesorado	460
4.8.5 Análisis documental del CRA	467
<b>Parte III – Discusión, conclusiones y propuestas de futuro</b>	<b>475</b>
<b>Capítulo 5 – Discusión y conclusiones</b>	<b>477</b>
<b>5.1 Un repaso por los aspectos teóricos más relevantes</b>	<b>477</b>
<b>5.2 Conclusiones</b>	<b>488</b>
<b>Capítulo 6 – Propuestas de futuro</b>	<b>500</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>507</b>
<b>TOMO II</b>	<b>525</b>
<b>Anexos</b>	<b>525</b>
<b>Anexo I Estado de la cuestión</b>	<b>527</b>
<b>Anexo II Trabajo de campo</b>	<b>553</b>

## **Índice de Figuras, Gráficos, Tablas y Cuestionarios**

		<i>Pág.</i>
Fig. 1	Perfiles del Director. Fuente: elaboración propia, a partir de José Luis Bernal Agudo (2004)	29
Fig. 2	La era del conocimiento (Gorey y Dorat). Fuente: Bustelo Ruesta, C. y Amarilla Iglesias, R. (2001:229)	82
Fig. 3	KM-gestión. Fuente: Bustelo Ruesta, C. y Amarilla Iglesias, R. (2001:231)	85
Fig. 4	Evolución de la gestión del conocimiento. Fuente: Peluffo A., Martha Beatriz y Catalán Contreras, Edith. (2002:34)	89
Fig. 5	Mapa de competencias. Fuente: Santos, J. (2001:550)	108
Fig. 6	Gestión por competencias. Fuente: Santos, J. (2001:552)	110
Fig. 7	Escenario S.XXI. Fuente: Vega García, R. CEOE (2010)	122
Fig. 8	Cambio, reconocimiento y calidad. Fuente: Vega García, R. CEOE (2010)	123
Fig. 9	SNCP. Fuente: INCUAL (2010)	124
Fig. 10	Número de familias profesionales. Fuente: INCUAL	124
Fig. 11	Familias profesionales del CNCP. Fuente: INCUAL	125
Fig. 12	Equivalencia entre formación reglada y niveles de cualificación profesional INCUAL. Fuente: CEOE (2010)	125
Fig. 13	Modelo de Boyatzis de Conducta Profesional Exitosa. Fuente: Teixidó, J. (2007:14)	127
Fig. 14	Situación actual burocrática vs. Situación deseable de calidad. Fuente: Álvarez, M. (1998:87)	160
Fig. 15	Integración del aprendizaje y del trabajo a la organización. Fuente: Gairín Sallán, J. (1998:12)	209
Fig. 16	Componentes del capital intelectual. Fuente: elaboración propia a partir de Brooking, A. (1998)	247
Fig. 17	Componentes del capital humano. Fuente: elaboración propia a partir de Jiménez, G. y Simón, B. (2002:4)	249
Fig. 18	Componentes del capital humano, educación no formal. Fuente: elaboración propia a partir de Jiménez, G. y Simón, B. (2002)	251
Fig. 19	Información y su procesamiento. Fuente: elaboración propia a partir de Understanding information, PE Centre for Management Research, London (1994)	256
Fig. 20	Conocimiento activo intangible.	258
Fig. 21	Ecuación conocimiento.	258
Fig. 22	Contribución de la mejora continua a la gestión del conocimiento. Fuente: elaboración propia a partir de Guadamillas Gómez, F. (2001:206)	270
Fig. 23	Aspectos básicos que determinan las competencias según la dificultad de detección y desarrollo (Spencer y Spencer, 1993). Fuente: Teixidó Saballs, J. (2007:7)	286
Fig. 24	Competencias. Fuente: Ernst & Young Consultores (1998:8)	296

Fig. 25	Diseño de perfiles. Fuente: Ernst & Young Consultores (1998:9)	297
Fig. 26	Gestión integral. Fuente: Ernst & Young Consultores (1998:5)	306
Fig. 27	Un marco para el liderazgo. Fuente: elaboración propia a partir de Fullan, M. (2002:17)	321
Fig. 28	Diseño del proyecto de investigación.	359
Fig. 29	Temporalización de la tesis.	362
Fig. 30	Método de análisis comparativo constante. Fuente: elaboración propia a partir de la Guía de Usuario del QSR NUD *IST 4 (1998:13)	366
Fig. 31	Pasos de análisis y tratamiento de la información. Fuente: José Luis Bernal Agudo (2004)	384
Fig. 32	Matriz descriptiva. Spradley (1980:81). Fuente: Grupo LACE (1999:20)	397
Fig. 33	Recogida de datos. Huberman y Miles (1984). Fuente: Grupo LACE (1999:33)	404
Fig. 34	La triangulación. Fuente: Grupo LACE (1999:35)	407
Fig. 35	Definición general de calidad. Fuente: López Cabanes, A. y Ruiz Gimeno, J. (2004:53)	500
Fig. 36	Gestión de la calidad.	502
Gráfico 1	Clima del centro en función de tareas directivas. Fuente: INECSE (2003)	76
Gráfico 2	Evaluación de competencias equipo directivo.	441
Gráfico 3	Evaluación de competencias equipo directivo (profesorado).	445
Gráfico 4	Evaluación de competencias Equipo Directivo vs. Profesorado.	464
Tabla 1	Perfil de los directores de centros de educación primaria. Fuente: INECSE (2003)	73
Tabla 2	Perfil de los directores y titularidad de centro. Fuente: INECSE (2003)	73
Tabla 3	Perfil de los directores de centros de educación primaria por tamaño del centro (abreviado). Fuente: INECSE (2003)	74
Tabla 4	Perfil de los directores de centros de educación primaria por tamaño del centro (detallado). Fuente: INECSE (2003)	74
Tabla 5	Dedicación del director a las tareas directivas por titularidad, tamaño del centro y antigüedad en la dirección (Detallado). Fuente: INECSE (2003)	77
Tabla 6	Características conocimiento explícito vs. Conocimiento tácito. Fuente: Bustelo Ruesta, C. y Amarilla Iglesias, R. (2001:227)	80
Tabla 7	Modelo de gestión por competencias de IMH. Fuente: Santos, J. (2001:549)	107
Tabla 8	Seis grandes grupos de competencias (Spencer y Spencer). Fuente: Teixidó, J. (2007:15)	128
Tabla 9	Aptitudes del directivo de centros docentes (Hoyle, English y Steffy). Fuente: Teixidó, J. (2007:18)	129
Tabla 10	Ejes transversales y competencias directivas clave (Villa). Fuente: Teixidó, J. (2007:19)	130
Tabla 11	Relaciones entre funciones y competencias (Poblete). Fuente: Teixidó, J. (2007:20)	131
Tabla 12	Competencias directivas básicas. Propuesta de GROC. Fuente: Teixidó, J. (2007:26)	134

Tabla 13	Olas sucesivas de entender el cambio y la mejora escolar. Fuente: Bolívar, A. (1997:6)	153
Tabla 14	Características de los líderes transformativos y transaccionales según Bass. Fuente: Bolívar, A. (2001:16)	179
Tabla 15	Dimensiones del liderazgo transformativo. Fuente: Fuente: Bolívar, A. (2001:18)	183
Tabla 16	Factores e indicadores del liderazgo transformacional. Fuente: Fuente: Bolívar, A. (2001:20)	185
Tabla 17	Diferencias entre la primera y segunda ola de reformas. Fuente: Bolívar, A. (2001:6)	195
Tabla 18	Algunas implicaciones de los diferentes niveles organizativos. Fuente: Gairín Sallán, J. (1998:8)	207
Tabla 19	Diferencias conceptuales del mercado.	228
Tabla 20	Principios básicos del nuevo paradigma del conocimiento. Fuente: Sveiby, K. (2000:60)	254
Tabla 21	Implicaciones GC y SGC. (Alavi y Leider, 1999). Fuente: Escorsa, P.; Maspons, R. y Ortiz, I. (2000)	264
Tabla 22	Conocimiento en los centros educativos. Fuente: elaboración propia a partir de Gordó, G. (2008:70)	273
Tabla 23	Tipos de competencias. Fuente: Ernst & Young Consultores (1998:6)	284
Tabla 24	Acepciones de vocablo "competencia" (Prieto, 1997:9). Fuente: Teixidó Saballs, J. (2007:3)	284
Tabla 25	Utilidades de un sistema de competencias. Fuente: Ernst & Young Consultores (1998:8)	295
Tabla 26	Capacidades directivas vs. Cualidades de éxito. Fuente: Ernst & Young Consultores (1998:10)	298
Tabla 27	Listado de competencias directivas. (Cardona y Chinchilla, 1999). Fuente: Teixidó Saballs, J. (2007:16-17)	304
Tabla 28	Retrato robot del director ideal. Competencias directivas (Campo, 2004:29). Fuente: Teixidó Saballs, J. (2007:21)	305
Tabla 29	Líder burocrático vs. Líder transformacional. Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez, M. (1998:97)	318
Tabla 30	Lenguaje TQM vs. Lenguaje educación. Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez, M. (1998:37)	332
Tabla 31	Diagrama de la motivación en la función directiva. Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez, M. (1998:145)	336
Tabla 32	Análisis de datos cualitativo (Colás y Buendía, 1992:269). Fuente: Ruiz Carrascosa, J. (coord.) (1995:36)	375
Tabla 33	Observación etnográfica: grado de implicación (Spradley, 1980:58). Fuente: Grupo LACE (1999:18)	393
Tabla 34	Criterios éticos para la Investigación Interpretativa. Fuente: Grupo LACE (1999:10)	413
Tabla 35	Consenso Liderazgo Educativo (Equipo Directivo). Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez, M. (1998)	440
Tabla 36	Consenso Liderazgo Educativo (Profesorado). Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez, M. (1998)	443
Tabla 37	Análisis de la entrevista a la Directora del CRA.	455
Tabla 38	Liderazgo Educativo Equipo Directivo vs. Profesorado.	463

Tabla 39	Comparativa entre Equipo Directivo vs. Profesorado: calidad, innovación y gestión del conocimiento aplicado a la educación.	466
Tabla 40	Análisis modelos de liderazgo transformacional / aprendizaje organizativo del director del CRA.	498
Tabla 41	Calidad de la educación. Fuente: elaboración propia a partir de Certificación y Normalización. Sector Educación 2003 (AENOR, 2003:61)	501
Tabla 42	Diferencias entre mejora e innovación.	503
Tabla 43	Consultas base de datos de tesis doctorales.	552
Cuestionario 1.	Diagnóstico de Liderazgo Educativo. Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez, M. (1998:101)	556
Cuestionario 2.	Evaluación de competencias equipo directivo. Fuente: elaboración propia a partir de plantilla de evaluación de competencias empresa de RRHH.	558

***PARTE I – CONTEXTO, FINES Y REVISIÓN DE CONOCIMIENTOS***



## **I – CONTEXTO, FINES Y REVISIÓN DE CONOCIMIENTOS**

### **0 INTRODUCCIÓN**

#### **0.1 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

El interés por la temática seleccionada se basa en enmarcar a la Escuela Rural dentro de la Sociedad del Conocimiento y ver cómo se gestiona un Centro a través del uso de las TIC.

Poner de manifiesto la importancia que conlleva en la dirección eficaz de centros rurales, el conocer cuáles son las competencias claves del equipo directivo y cuál es el estilo de liderazgo más idóneo para su gestión.

En el marco de la calidad educativa del centro, la escuela en el ámbito rural no debe ni puede ser ajena al cambio tecnológico y a optimizar sus recursos, es más, debe profundizar en ello siguiendo el modelo de desarrollo actual, ya que vive y convive inmersa en él y debe formar individuos que integran la sociedad en sentido amplio.

Es por ello, que en el desarrollo de la presente tesis doctoral, se trabajan diferentes ejes transversales para analizar el perfil competencial del Director de un Centro de Enseñanza Primaria en el medio Rural. Se pone de relieve la importancia de ejercer el liderazgo del centro, de carácter pedagógico, su habilidad de gestión, con el máximo nivel de eficiencia, comprendiendo la del conocimiento de quienes integran la comunidad educativa, con el fin último, que no debe ser otro, que la calidad educativa del mismo, en un contexto social postmoderno en constante cambio.



Las premisas sobre las cuales se desarrolla el estudio, se apoyan en la sociedad del conocimiento, en la nueva economía global y en los procesos de aprendizaje social, que genera el conocimiento en sus cuatro niveles: a) individual, b) organizacional, c) sectorial y d) de la sociedad en general.

Estos niveles desempeñan funciones diferentes, en el desarrollo de una sociedad del conocimiento y en dinamizar procesos de modernización y de cambio social que lleven a una mayor capacidad, para aprovechar las oportunidades que el nuevo entorno genera, específicamente dentro del rural y para adaptarse y responder con éxito a los cambios en dicho entorno u otro más extenso, y a los desafíos y amenazas que él encierra.

Quien debe ser el foco de trabajo de todo estudio, en el ámbito educativo, no es otro que el alumnado. Que los niños aprendan y se les eduque en valores y en el desarrollo de competencias, para luego poder formar parte de la sociedad a la cual pertenecen.

Es por ello, que consideramos que es muy importante: la relación entre la escuela y su contexto social, el trabajo en red, educar en valores (por ejemplo: en cuidado y respeto por el medio ambiente), valorar el capital intelectual de la escuela como organización y la relevancia que adquiere la experiencia profesional que le es propia a cada individuo y por lo tanto inigualable, su capital humano. Nos referimos en concreto al equipo directivo, sin olvidar al docente, dentro de un contexto educativo más amplio, a nivel institucional.

En este marco, consideramos un factor clave y decisivo la formación tanto del equipo directivo como del docente en las TIC. Sin este *know how*, junto con otras habilidades de liderazgo y gestión del cambio, el marco educativo no será el óptimo para una educación de calidad que se adapte a la realidad actual.

## 0.2 FINES DE LA INVESTIGACIÓN

El tema específico que aborda este trabajo de investigación es la función del Director en los Centros de Educación Primaria, la gestión del conocimiento, las competencias, el liderazgo y el impacto en la calidad educativa del centro, con un estudio de caso de un CRA (Colegio Rural Agrupado), situado en la Provincia de Zaragoza.

A partir del presente estudio, intentaremos responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es el perfil competencial del equipo directivo?
- ¿Cuál es el modelo de dirección de centro?
- ¿Cuál es el modelo de liderazgo que aplica el director de un Centro de Enseñanza pública de nivel primario en Zaragoza con las características propias de un CRA?
- ¿Qué relaciones podemos encontrar con el modelo de Liderazgo Transformacional propuesto por Bernard M. Bass en *Improving Organizational Effectiveness* y el que subyace al de Aprendizaje Organizativo, siguiendo a Antonio Bolívar en *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden*?
- Detectar puntos de encuentro entre ambos modelos de liderazgo y aquellos disímiles con los cuales debiera trabajar el director de centro, en este caso; puntos que pueden ser una amenaza para su función, desde su vivencia personal, o bien aquellos a ser considerados como particulares de su labor, con las características propias de esa organización escolar en la Provincia de Zaragoza.
- En definitiva: esbozar un perfil de líder de un CRA.
- Valorar el cómo se gestiona el conocimiento y la innovación en el CRA.

- Y analizar: ¿cuál es el impacto en la calidad educativa de centro?

Se identifican las tareas cotidianas que lleva a cabo un director de centro educativo de primaria. Esta idea parte del artículo publicado en el periódico Heraldo de Aragón el Domingo 19 de octubre de 2003 - sección Educación – “Diario de un director”, el cual se ha presentado en una de las líneas de investigación seguidas, previa al desarrollo de la presente Tesis.

El carácter innovador de este estudio es abordar la gestión de competencias directivas, las competencias clave del director / equipo directivo, el liderazgo, la gestión del conocimiento y de la calidad educativa de centros con las características distintivas de un CRA, y acercarnos a la población, objeto de estudio, desde la metodología de estudio de caso único.

En el desarrollo de la tesis, en primer término, nos centramos en el contexto social, en el estado de la cuestión - realizamos una revisión de las investigaciones llevadas a cabo en materia de liderazgo y dirección de centros educativos- (Cap. 1) que es el punto de partida del trabajo de investigación; luego desarrollamos los presupuestos teóricos de la investigación, en el marco conceptual (Cap. 2); a continuación explicamos la metodología, con su correspondiente justificación teórica, en cuanto a método e instrumentos (Cap. 3) y a partir de allí, en el trabajo de campo, centramos el estudio en un CRA de la Provincia de Zaragoza (Cap. 4); para finalmente, realizar un análisis de la información obtenida en la discusión y conclusiones de la tesis, en relación a teoría y práctica, (Cap. 5) y establecer perspectivas de futuro (Cap. 6), con miras a otras investigaciones o estudios a posteriori.

## **1 CONTEXTO SOCIAL. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN**

En éste capítulo se analiza el Marco Legal de la Educación en España y su evolución histórica, dentro de un contexto social más amplio. Se profundiza en el entorno dentro del cual se encuentra la Escuela Rural, en el de la Sociedad del Conocimiento, en el marco de la UE.

Se revisan diferentes investigaciones realizadas en los últimos años sobre Dirección de Centros Educativos.

Se analiza la evolución y aplicación de los siguientes conceptos aplicados a la educación, a saberse: Gestión del Conocimiento, Gestión de Competencias, Liderazgo y Calidad Educativa.

Luego, en el Capítulo 2, correspondiente al Marco Conceptual, volveremos y concretaremos sobre la base teórica que es el fundamento para el trabajo de campo, aplicado en el estudio de caso del CRA seleccionado, para el desarrollo del presente estudio.

## **1.1 EL MARCO LEGAL DE EDUCACIÓN Y EL PERFIL DEL DIRECTOR DE CENTRO**

### **1.1.1 LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

La disciplina científica que más específicamente se ocupa del estudio de los directores de centros educativos es la Organización Escolar. Ello resulta lógico, dado que la forma de entender la figura del director se encuentra necesariamente ligada a la manera de concebir la institución escolar, su estructura y sus objetivos.

No obstante, desde hace algunos años, la definición del rol del director viene siendo también objeto de una creciente atención desde la Política Educativa. Desde esta perspectiva puede considerarse que el perfil del director escolar y las funciones asignadas al cargo son en cada país concreto una cuestión de naturaleza política. El papel del director se inscribe en un sistema educativo determinado, en el que cuestiones como el locus de poder y control, el modelo de administración o el margen de autonomía de las instituciones son fundamentales para comprender el modelo de dirección escolar vigente. No hay que olvidar que el director ocupa la posición de gobierno del sistema educativo más cercana a los profesores y a los padres, por lo que éste no puede ser un tema ajeno a los intereses de las administraciones educativas (R. M. Thomas, 1990). []

[] Las clasificaciones sobre enfoques o modelos teóricos dentro de la Organización Escolar son muy diversas, variando tanto en función del criterio utilizado para elaborarlas como de la finalidad para la que se hayan realizado. Se habla así de teorías funcionalistas, de relaciones humanas, conductuales, estructuralistas, etc. [] No obstante, una división clásica de las perspectivas de análisis de las organizaciones escolares distingue tres grandes grupos de teorías: la científica, la interpretativa y la crítica (G. England, 1989; M. T. González, 1994 o M. Lorenzo, 1994). (Egido Gálvez, M. I., 2006)

“Si se revisan los principales estudios realizados desde una óptica comparativa, en Europa parecen existir tres grandes modelos de director escolar. Exponentes de estas tres grandes categorías pueden considerarse, entre otros, los casos de Francia, Reino Unido y España [ ]”. (Egido Gálvez, M. I., 2006)

Centrando nuestra atención en el sistema educativo español, para José Luis Bernal Agudo (2004), nos encontramos en los últimos 20 años en una tendencia hacia el logro de una mayor participación en la gestión de todos los elementos que componen la comunidad educativa en cada centro. Desde la Ley General de Educación de los años 70, en pleno régimen franquista, hasta la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en 1990 y la Ley Orgánica de Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes en 1995 se ha desarrollado de modo progresivo toda una intención legislativa que propone la participación como premisa esencial en el funcionamiento de los centros. No solamente los profesores disponen del poder de elegir su Director a través del Consejo Escolar, sino que también los padres pueden intervenir en la gestión y el control del centro a través del Consejo Escolar.

Partiendo de la *ley General de Educación* (Ley 14/1970 de 4 de agosto, BOE 6-8-70), según Bernal, podemos observar cómo esta ley dio el carpetazo al Cuerpo de Directores como grupo diferenciado de los docentes, al que se accedía por medio de una oposición, incorporando al cargo de Director la función docente y eliminando su carácter vitalicio. Mantenía un alto grado de poder decisorio, ejecutivo y control, puesto que el Claustro y el Consejo Asesor poco podían hacer con las funciones que tenían asignadas. Su gran aportación fue la de suprimir el cuerpo de Directores, que dejaron de ser un cuerpo aparte, dejaron de ser otros profesionales distintos de los docentes.

Una vez instaurado el sistema democrático en España y aprobada su constitución (1978), con el *Estatuto de Centros Escolares* (Ley 5/1980 de 19 de junio, BOE 27-6-80) se intentó democratizar más los centros, potenciando la participación a través del Consejo de Dirección esencialmente y planteando un Director más como coordinador y gestor. Su aportación esencial fue la de crear un órgano colegiado en el que estuvieran padres, profesores, alumnos y personal no docente -Consejo de Dirección- con el fin de crear una gestión más participativa.

Por cuestiones de índole político el Estatuto de Centros Escolares estuvo poco tiempo en vigor y fue sustituido por la *Ley Orgánica de Derecho a la Educación* (Ley 8/1985 de 3 de julio, BOE 4-7-85), que aporta a este camino hacia la participación la formación del **Equipo Directivo**. Este equipo es elegido por los propios miembros de la Comunidad Escolar, superando la idea del Director como responsable único del funcionamiento del centro, tanto en los ámbitos académicos como administrativos y ejecutivos, e iniciando un nuevo modelo más participativo en la gestión de un centro.

Según el Prof. Bernal (2004), el modelo de dirección español, establecido por la LODE en 1985, se inclina por la *participación* de profesores, alumnos y padres en la gestión de los centros. Asimismo, *la dirección deja de ser un asunto de uno para pasar a ser una preocupación compartida de un equipo*. La responsabilidad global de que el centro funcione recae sobre los tres miembros del equipo.

La *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE -* (Ley 1/1990 de 3 de octubre, BOE del 4 de octubre), introduce una nueva figura "**el Administrador**", aunque asume el modelo LODE y no introduce más modificaciones. En la realidad esta figura se va a introducir en los centros de Secundaria y no en los centros de Primaria.

En el desarrollo de la LOGSE se han ido aprobando nuevas disposiciones legales para adaptar la realidad educativa al nuevo contexto que determina esta ley. De estas disposiciones han sido, en nuestro caso, los *Reglamentos Orgánicos de los centros de Infantil y Primaria* (R.D. 819/1993 de 28 de mayo, BOE 19-6-93), los que han incidido

directamente en la gestión y dirección de los centros. Estos reglamentos pretendieron una adecuación de la composición de los Consejos Escolares a los nuevos centros y las nuevas enseñanzas establecidas por la LOGSE. Así, refuerzan la presencia de los padres en los Consejos Escolares de los centros de Primaria, al mismo tiempo que disminuyen su tamaño. Mientras en los centros de Primaria desaparecen los alumnos de los Consejos Escolares como un elemento con derecho a voto, en los Institutos aumenta su participación, con el fin de garantizar en las deliberaciones del Consejo un conocimiento más directo de sus necesidades, intereses e inquietudes. El Claustro de profesores va recuperando su protagonismo en los aspectos académicos. Su papel en la elaboración y aprobación de los proyectos curriculares, que vertebran la actividad educativa del centro, es decisivo, y requiere del profesorado la máxima participación.

Por lo tanto, el *poder del Director aumenta*, como máximo responsable de la dirección y coordinación de todas las actividades del centro, asumiendo nuevas responsabilidades como son la elaboración, junto con el equipo directivo, de la propuesta de proyecto educativo y de la programación general anual, para su aprobación por el Consejo Escolar, y la dirección del proceso de elaboración de los proyectos curriculares de cada etapa educativa. El *Jefe de Estudios ve reforzado su peso y responsabilidad* en el equipo directivo. Además, asume la jefatura de personal en todos los aspectos docentes, por delegación del Director, y es el responsable de la coordinación pedagógica.

La *Ley Orgánica de Participación y Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes* (Ley 9/1995 de 20 de noviembre) modifica parte de la LODE, concretamente su título III, matizando la elección de Director, exigiendo una acreditación para acceder al cargo, dando más poder al Director y elaborando medidas de apoyo a la función directiva. Así, entre otros aspectos, Bernal destaca que el Director será elegido por el Consejo Escolar de entre aquellos profesores del centro que hayan sido previamente **acreditados** para el ejercicio de esta función -Art. 17.1-, siendo esta acreditación realizada por las Administraciones educativas -Art. 18.c-, el Jefe de Estudios y el Secretario serán designados por el Director -Art.23.1-, la duración del mandato será de cuatro años - Art. 24.1-, y se puede mantener parte del complemento económico - Art. 25.5-.



En desarrollo de esta Ley se legislaron el *Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Primaria* (R. D. de 26 de enero de 1996, BOE 20-2-96), que han venido a derogar y sustituir a los comentados. En todo caso, siguen el mismo discurso de apoyo a las tareas directivas.

Con la *Ley de Calidad* (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE 24-12-2002) se mantienen ciertos aspectos de la LODE, pero se modifican aspectos como:

1. El acceso a la dirección.
2. Las competencias del Consejo Escolar.
3. Las competencias del Director, que asume algunas muy importantes del Consejo Escolar. Asimismo, se les exime de la función docente.
4. La denominación del Consejo Escolar y del Claustro como órganos de participación en el control y gestión de los centros, diferenciándolos de los órganos de gobierno.

En un camino hacia la profesionalización y personalismo del director, siguiendo a Bernal Agudo (2004), podemos decir: “profesionalización entendida como un cuerpo casi diferenciado de los demás y que asume muchas más parcelas de poder. La LOCE dice “Categoría de Director”. Estamos ante un modelo que tiende hacia la profesionalidad de la dirección, pero que, como dicen J. Teixidó (2002) y M. Álvarez (2002), se queda en un modelo mixto o híbrido, ya que se estructura en un marco que puede provocar que se quede en la realidad en un modelo administrativo o burocrático”.

Nos acercamos a lo que algunos denominan *modelo profesional de la dirección*. Con la LOCE se trata de pasar *de un modelo participativo con un perfil del Director político*, en donde el poder reside en la comunidad escolar, en la base de la organización, y en donde se debería desarrollar un tipo de liderazgo transformacional que tratara de crear el contexto adecuado para la innovación, las relaciones, *a otro jerárquico con un perfil del Director*

*más personalista*, en donde el poder reside en la Administración y, en parte, en los profesores, y en donde el propio modelo exige desarrollar un liderazgo más directivo y autoritario.

La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación – LOCE* - de 2002 propone una serie de medidas con el principal objetivo de lograr una educación de calidad para todos.

En su Título Preliminar se formulan los siguientes principios básicos de calidad del sistema educativo:

1. la equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales;
2. la capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación; así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado;
3. la capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales;
4. la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio;
5. la concepción de la educación como un proceso permanente, cuyo valor se extiende a lo largo de toda la vida;
6. la consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo;
7. la flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses,

- expectativas y personalidad de los alumnos;
8. el reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, manifestado en la atención prioritaria a la formación y actualización de los docentes y a su promoción profesional;
  9. la capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor.
  10. el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa;
  11. la evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo, tanto de su diseño y organización como de los procesos de enseñanza y aprendizaje;
  12. la eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros.

Los diferentes aspectos regulados por esta Ley se organizan en torno a cinco ejes: impulso de los valores del esfuerzo y la exigencia personal; intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos; refuerzo de un sistema de igualdad de oportunidades; reconocimiento y estimulación del trabajo de los profesores; y la dotación de mayor autonomía a los centros educativos.

La *Ley Orgánica de Educación – LOE* - de 2006 establece una enseñanza obligatoria hasta la ESO (Escuela Secundaria Obligatoria), es decir, hasta tener los 16 años.

Esta ley establece en su preámbulo que tiene como objetivo adecuar la regulación legal de la educación no universitaria a la realidad actual en España, conformada por:

- La educación infantil,
- educación primaria,
- educación secundaria obligatoria (ESO),
- bachillerato, formación profesional, de idiomas, artísticas, deportivas, de adultos.

Bajo los siguientes principios:

- Calidad de la educación para todo el alumnado,
- equidad que garantice la igualdad de oportunidades,
- transmisión y efectividad de valores que favorezcan la libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad, respeto y la justicia, etc.

“La Ley Orgánica de Educación (LOE) presenta adelantos y retrocesos en lo relativo a la dirección y gobierno de los centros. La recuperación del Consejo Escolar y Claustro de profesores como órganos de gobierno; el aumento de la participación de la comunidad educativa en la selección de los directores; la autonomía para regirse por los acuerdos internos que se establezcan en cada centro y la equidad, conseguida a través de la correcta aplicación de las normas de admisión de alumnos, constituyen los adelantos de la norma. La falta de actualización normativa para la selección de los directores en los centros concertados, la formación específica, el desinterés de las autoridades educativas en la formación inicial y continua y la imposibilidad de ejercer la jefatura del personal, constituirían, entre otros aspectos, los retrocesos de la norma”. (Serafín Antúnez, M. 2006:1)

“En España, la LOE ha establecido un marco que permite conceder a los centros educativos una amplia autonomía en cuestiones relativas a la gestión de personal, a la organización pedagógica o a los horarios de actividades lectivas y complementarias. La mayor autonomía en estos asuntos es imprescindible para que pueda mejorar el compromiso del conjunto de la comunidad educativa y la participación de todos en los objetivos educativos planteados.

El nuevo modelo de dirección pretende, por un lado, garantizar la competencia y profesionalidad de los candidatos, depositar en los equipos directivos la confianza de la comunidad educativa y de la administración y delegar en ellos la autoridad y poder de decisión necesarios”. (Roca, E., 2010:69)

En Anexo I detallamos los Artículos de la LOE (Art. 131-139) que se aplican a la función directiva, ya que son considerados para el desarrollo del trabajo de campo, concretamente en el diseño del guión de la entrevista semi-estructurada y grupos de discusión con equipo directivo y docente, respectivamente, como se aborda en el Capítulo 4 de la presente tesis.

En síntesis, para José Luis Bernal Agudo (2004), vamos desde un sistema centralizado, autoritario y escasamente participativo hacia otro muy participativo, lógicamente unido al contexto sociopolítico del país, en cada momento. Gráficamente, lo podemos ver de la siguiente manera:

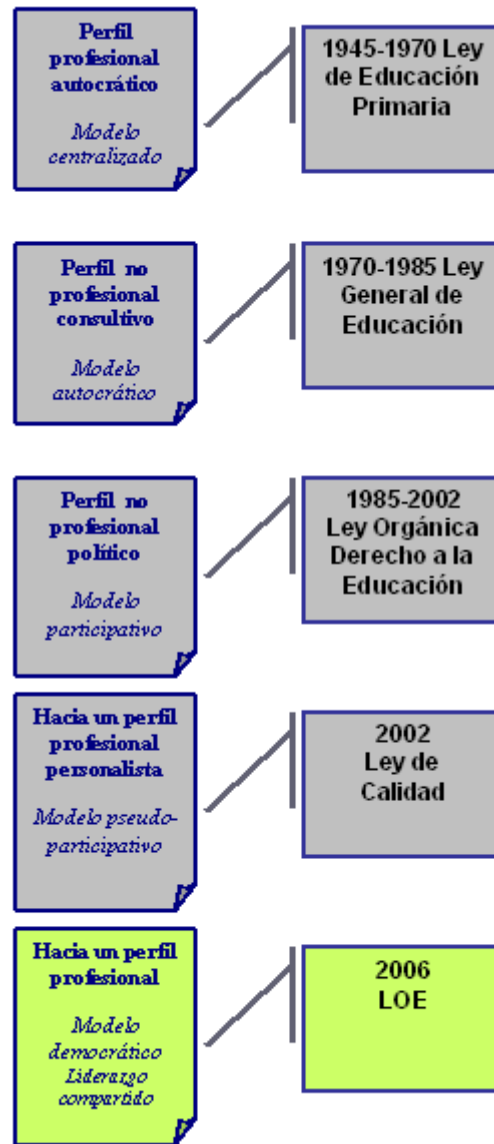


Fig. 1. Perfiles del Director. Fuente: elaboración propia, a partir de José Luis Bernal Agudo (2004)

### 1.1.2 LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO MODELO

Para María Teresa González (2008), la ciudadanía democrática no solo tiene que ser enseñada sino también vivida y, sobre todo, practicada en los intercambios cotidianos en la escuela y en las aulas, y si la propia organización es fuente de aprendizaje, entonces ésta ha de ser un modelo de funcionamiento democrático para los estudiantes. No sólo en el ámbito del aula, poniendo en juego las adecuadas metodologías de trabajo cooperativo y de participación, pues las aulas no son –no deberían ser- islas dentro del contexto organizativo más amplio en el que se enmarcan. También el centro escolar en su conjunto, ha de ser un espacio fundamental para potenciar una educación ciudadana desde las vivencias, la participación y la gestión democrática de los mismos.

Dentro de las perspectivas de análisis de las organizaciones escolares citadas en el apartado 1.1.1, cabe señalar que González (2008) se sitúa en la crítica

M. T. González, cita a Jares (2005) quien lo expresa claramente cuando advierte que si queremos que la escuela forme personas democráticas y participativas, ella misma tiene que estar organizada desde estos presupuestos. Un centro escolar cuyas dinámicas de funcionamiento organizativo y educativo no sean democráticas, no sólo entra en contradicción con el propio currículo formal previsto para el área/asignatura de “educación para la ciudadanía” sino que difícilmente podrá servir de modelo a los estudiantes, difícilmente les animará a ser ciudadanos activos dentro del centro, o les aportará experiencias reales que les permitan practicar el ejercicio de toma de decisión democrática en la escuela como fuente de aprendizaje ciudadano.

No estamos hablando aquí de un centro formalmente democrático, sino de un centro que viva y practique la democracia. De un centro que ha configurado y afianzado una *cultura organizativa democrática*, esto es, que se asienta sobre valores y principios democráticos que, a su vez, nutren e impregnan su funcionamiento como organización y se materializan en prácticas y en condiciones organizativas (estructuras, formas de trabajar, proyectos, etc.) que hacen posible la educación y experiencia democrática (M. T. González, 2007).

### ***a) Un proyecto educativo democrático y para la educación democrática***

Para González (2008), esencial en el funcionamiento democrático del centro escolar son los valores, principios y propósitos escolares sobre los que se asienta y que lo orientan: el interés por el bien común de la comunidad escolar como un todo; la participación plena; la justicia; la equidad; el respeto por el valor y dignidad de las personas y sus tradiciones culturales; la importancia clave de implicarse en los mismos; el reconocimiento de la interdependencia al trabajar en el bien común, etc. (Gimeno, 2001; Guarro, 2002; Furman y Shield, 2003; Escudero, 2005<sup>a</sup>).

El proceso a través del cual el centro construye su proyecto educativo bien puede ser vivido como la ocasión y oportunidad para explicitar, dialogar, debatir esos grandes principios, valores y propósitos que asume el centro como referente sobre el que articular sus decisiones y actuaciones.

### ***b) Relaciones profesionales y trabajo conjunto***

La cultura democrática del centro, pues, también se expresa y materializa en ese plano de las relaciones profesionales entre los docentes. Una escuela en la que se comparte el poder de decidir sobre asuntos organizativos y educativos requiere docentes que trabajen en colaboración. González (2008), nos habla de la importancia de la colaboración, y en palabras de San Fabián (1996: 220), “es un objetivo de la democracia escolar. De poco sirve que se tomen decisiones y que se vote periódicamente en unos órganos de gestión si no se modifican las relaciones entre las personas y las condiciones de aislamiento personal y profesional. Es absurdo, educativamente hablando, la existencia de centros dotados de órganos de gestión democráticos pero donde se desconoce el trabajo en equipo y la colaboración profesional”.

Sería paradójico enseñarles a los alumnos -a modo de conocimiento abstracto- la importancia de la participación, el diálogo, la deliberación, la toma de decisiones conjunta si no pueden verlo en el centro ni disponer de ocasiones para practicarlo.



### ***c) Estructuras democráticas***

Los diversos procesos de decisión democrática a los que se refiere D<sup>a</sup> M. T. González (2008), tanto en los que respecta al proceso de establecimiento del PEC como a su concreción y desarrollo en el día a día de las aulas y del centro, se llevarán a cabo en las diversas estructuras de gobierno y coordinación docente con las que cuenta el centro. Es evidente que cuando hablamos de estructuras organizativas – consejo escolar, claustro, comisión de coordinación pedagógica, equipos o departamentos, juntas de delegados, o cualquier otra disposición estructural que se articule para la participación de los estudiantes- en un centro que viva y practique la democracia, no hablamos de un mero entramado formal, mantenido de *cara a la galería*.

Una cosa es contar con estructuras formalmente democráticas, otra bien distinta es que en su seno se activen y cultiven, realmente, los necesarios procesos y dinámicas de implicación, diálogo, colaboración, compromiso, participación y toma de decisión con las voces de los distintos miembros que la integran. Toma de decisión compartida sobre los grandes principios, propósitos y líneas de actuación; también sobre su concreción y materialización en la práctica, en la actuación cotidiana de las aulas y el centro.

La estructura de las que se dota el centro es importante, pero han de funcionar democráticamente, y abrir oportunidades para que los miembros de la comunidad escolar, entre ellos los alumnos vivan la experiencia de la participación y la democracia.

### ***d) Clima y ethos escolar***

La contribución del centro escolar como modelo para el aprendizaje de los valores democráticos y la formación de la ciudadanía no se agota en los espacios de trabajo y relación formal en él. González (2008), expresa citando a San Fabián y a otros autores: “La naturaleza democrática de la interacción diaria es tan importante como la participación en las estructuras formales” (San Fabián, 1994: 20). Los espacios informales, no formales y, en términos generales, el ethos del centro escolar también desempeñan un papel importante

en la formación de la ciudadanía. Ésta se forja en un contexto social y “los significados que interioricen los estudiantes, en gran medida, serán la resultante de la convivencia colectiva en el marco institucional que les ofrece el centro escolar” (San Martín y Viedma, 2007:15).

La potencialidad educativa de relaciones basadas en la confianza, el respeto mutuo, la colaboración, la participación y cooperación es bien diferente de la que poseen relaciones autoritarias entre alumnos y profesores, relaciones basadas en la desconfianza, la competición, la manipulación o el temor al poder. La democracia, señala Martínez Rodríguez (2005:57) “no se puede enseñar en una atmósfera antidemocrática. El carácter mismo de la vida escolar debe estar impregnado de los principios democráticos, si se enseña a los niños a respetar y a apreciar a los demás, es indispensable que ellos mismos vean, en su experiencia escolar, que se les respeta y aprecia. El aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela no está determinado solamente por el programa oficial de estudios, sino también por la enseñanza extracurricular de las experiencias cotidianas del alumnado y las oportunidades que se le brindan de intervenir y participar”.

La cultura democrática del centro también se materializa en otros aspectos tales como la dirección y el liderazgo compartido, o la apertura y colaboración con las familias y la comunidad en general.

#### ***e) Organización educativa y ciudadanía***

Las organizaciones son construcciones sociales de y para la sociedad. No obstante, su funcionamiento genera dinámicas internas que pueden hacer perder este objetivo. Algunas de ellas, centradas en la toma de decisiones, con objetivos diluidos o con un funcionamiento basado en procesos repetitivos, resultado de formas burocráticas de organización, se convierten en involucionistas en relación al cambio social o cultural.

La realidad socio-cultural-económica es dinámica y plantea la necesidad permanente de revisar y actualizar el conjunto de decisiones que acompañan la ordenación de cualquier intervención educativa, obligando a responder a las preguntas ¿hacia dónde vamos?, ¿cómo lo conseguimos?, es decir, la finalidad de la misma y la metodología a seguir.

La organización y el funcionamiento de las sociedades han estado marcada históricamente por determinadas estructuras de poder o formas de dominio que han delimitado sus formas de funcionar y las posibilidades de desarrollo personal y social.

El desarrollo y la implantación de procesos participativos y de sociedades democráticas que se han dado en las últimas décadas permite vislumbrar otra fuente de poder: la ciudadanía.

La sociedad, de este modo, vuelve a ser una pieza clave y un elemento estratégico en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y de la información. El capital humano y la formación serán así esenciales si saben aprovechar las capacidades de las personas.

Para M. T. González (2008), la situación actual es grave, ya que el nuevo contexto social, cultural y tecnológico ha dejado casi inservibles las instituciones educativas creadas y organizadas conforme a principios no trasladables al momento actual y a las perspectivas futuras. Nuestras instituciones educativas siguen un modelo ineficaz y deben partir de una revisión de sus fundamentos, configuración y actuaciones, para ofrecer un nuevo servicio desde nuevas perspectivas. La falta de flexibilidad en las estructuras y actuaciones dificulta la adaptación a los nuevos requerimientos de administraciones educativas ágiles, responsables y modernas.

Las transformaciones sociales, culturales y económicas que estamos viviendo, exigen un cambio de paradigma en los procesos de gestión. Si antes las actuaciones se basaban en la fidelidad a la norma y en el control de su cumplimiento, ahora se toma también en consideración la capacidad de dar respuestas creativas a situaciones nuevas o existentes que se han de interpretar desde las nuevas perspectivas. Se considera el cambio y la adaptación permanente como factores estratégicos que pueden diferenciar las organizaciones.

La capacidad y responsabilidad de conseguir resultados y calidad se pone delante de la responsabilidad relacionada con el cumplimiento de las normas, que se consideran instrumentales.

Referidos a las organizaciones educativas, su concepción instrumental sigue siendo válida pero cada vez se matiza más su función promotora del cambio interno e impulsora de la transformación social.

A menudo se identifican los centros educativos como sistemas abiertos que mantienen relaciones con el entorno a dos niveles: el sistema escolar y sistema socio-cultural próximo.

Entre ambos se producen dinámicas internas y relaciones imprevisibles delimitando las diferencias entre los centros educativos. Podemos considerar que las organizaciones educativas son un cruce de caminos donde confluyen multitud de intereses.

Los centros educativos desarrollan con ello un currículo que puede considerarse la síntesis práctica de aspiraciones de diversa naturaleza y contenido.

### *f) Nuevos retos de las organizaciones*

Como se pregunta Olga Codejón Iruela (2008), *¿Hay qué educar para ser ciudadano?* Debe ser un objetivo fundamental del sistema educativo. El cual va más allá de ofrecer un manual de buenas costumbres e incluso de los valores.

Según Olga Codejón (2008), encontramos en nuestro entorno distintos planteamientos acerca de las organizaciones. Así:

- Organizaciones abiertas. La apertura es hacia la sociedad e internamente, estableciendo nuevos escenarios que permitan equilibrar los diferentes intereses.
- Organizaciones como proyecto colectivo. En las que se da importancia a la estructura interna para compartir el futuro de todos los implicados, es decir, generar la cultura de la organización.
- Organización y comunicación. Que pretenden conseguir una organización abierta y compartida a través de redes.
- Organización y valores. En las que el escenario de cambio continuo es el real y exige agilidad en la detección de necesidades, agilidad en dar respuestas y eficacia en la incorporación de mejoras. (Codejón, O., 2008:1173)

O. Codejón (2008), llega a la conclusión de que la educación no debiera ser otra cosa que humanización. Se trata de recuperar ese horizonte ilustrado de la idea de humanidad, el cual como referente utópico que oriente la acción educativa, no parece hoy menos importante que hace dos siglos. Si educar es humanizar, la cuestión de los fines de la educación remite a la definición de los perfiles de esa humanidad a la que se aspira.

Se debería hacer real en las aulas una formación integral del ser humano, que propicie un tipo de ciudadanía que responda a los ideales ilustrados en los que la libertad individual y la integración social son solidarias con las ideas de felicidad y de convivencia.

La dimensión humana debería responder a cuatro acciones que definan los fines educativos: conocer, manejar, valorar y participar.

Aprender a tomar parte es aprender a convivir, a compartir, a cooperar, a disentir, a negociar, a consensuar y a decidir. (Codejón, O., 2008:1174)

O. Codejón (2008) nos dice, “que para una educación sea integral, el individuo debe ser capaz de conocer por si mismo el mundo que le rodea, de manejarse adecuadamente en él, de valorar lo bueno y participar en las decisiones que le afecten como miembro de una sociedad”. (Codejón, O., 2008:1174)

En el siguiente apartado, nos centraremos en las escuelas rurales dentro de un contexto más amplio.

## 1.2 GESTIÓN DE CRA (COLEGIOS RURALES AGRUPADOS)

### 1.2.1 RETOS DEL MUNDO RURAL EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Siguiendo la ponencia de Miguel Ángel Gracia (2000), “para situar el mundo rural ante la sociedad del conocimiento hemos de asumir en primer lugares carácter polifacético, no unívoco, del propio concepto del mundo rural, fruto de la evolución a que se ha visto sometido a lo largo del siglo; dicha evolución no ha sido ni mucho menos lineal, sino que se compone de etapas caracterizadas por una serie de coordenadas demográficas, económicas, sociológicas y culturales, que se solapan unas con otras, de modo que nuestro concepto de ruralidad se compone de una mezcla de imágenes propias de cada una de las etapas por las que el mundo rural ha pasado y pasa.

La primera etapa es la que podríamos denominar “mundo rural tradicional”, que es la que se desarrolla durante todo el siglo XX en España y Europa, hasta finales de los años 50. Esta etapa, que actualmente es objeto de recreación a través de los museos etnológicos, se caracteriza por los siguientes aspectos”:

- Una dedicación prácticamente exclusiva al sector primario (agricultura, ganadería y sector forestal).
- Un enfoque de la producción a las necesidades básicas y a los mercados locales o, como mucho, regionales.
- Un papel clave de la estructura familiar, especialmente en forma de clan, y con una división de papeles muy determinada.
- Un nivel de analfabetismo casi total.
- Una estructura de poder basada en modelos oligárquicos que operan a escala local, con una escasa presencia de las instituciones nacionales.
- Un escaso valor añadido de la producción económica, lo que genera un bajo nivel de rentas y la búsqueda de mejores perspectivas en la emigración.

- Una explosión demográfica acompañada de una incapacidad física y tecnológica para aumentar la capacidad productiva del suelo, lo que empuja bien a la emigración, bien a la ilusión por cambiar la realidad física (es el caso de los grandes regadíos propugnados por el regeneracionismo aragonés).

Esta situación nos permite inferir algunas claves de la mentalidad rural de la época, algunas de las cuales perviven en la actualidad:

- Un proceso de descapitalización del campo en términos de capital humano, puesto que parecen ser los más “espabilados” los que emigran.
- La consiguiente extensión del sentimiento de fatalismo y de tierra maldita entre los habitantes del medio rural.
- Una visión del mundo muy reducida a la realidad local, donde nace y muere todo.
- La asunción por parte de la escuela de un papel ambivalente: por un lado es un arma contra el poder establecido (que se basa en la ignorancia), por otro es escuela “de emigrantes”. (Gracia, M. A., 2000:7-8)

En ese momento, la creación de la Comunidad Económica Europea, la implantación de la Política Agraria Común (en Europa) y los procesos de reactivación de la economía española en el marco del Plan de Estabilización generan una nueva situación para el campo, creando lo que podríamos llamar un “mundo rural productivista” caracterizado por los siguientes aspectos (que en buena medida representan una acentuación de los de la época anterior):

- Acentuación de la dedicación a la agricultura y a la ganadería, dirigido en esta ocasión a mercados nacionales e internacionales, y potenciada ante la perspectiva de asegurar la autosuficiencia alimentaria europea.



- Esta dedicación se produce, además con un carácter no sólo exclusivo sino excluyente, por lo que asistimos a un cuasi-abandono de cualquier otra actividad económica en el territorio rural.
- Durísimo proceso de reconversión económica a los que muchas explotaciones no pueden adaptarse, con la consiguiente emigración y precarización de aquellos territorios no competitivos en el nuevo marco (montaña).
- Progresiva descomposición de la estructura familiar, que se vertebra en torno a la familia nuclear.
- Introducción creciente de las estructuras de poder propias del Estado-nación y de la nueva unidad europea.
- Escaso valor añadido de la producción que se compensa parcialmente con una política de apoyo a los precios (PAC, SENPA).
- Creciente mecanización del campo lo que favorece la reducción de mano de obra y la consiguiente emigración.

Estos aspectos nos marcan, en coexistencia con los anteriores, nuevas claves que conforman la mentalidad rural, de una manera hasta cierto punto contradictoria:

- Autoafirmación del papel social del agricultor o ganadero, entendido a sí mismo como productor de alimentos y por tanto esencial para la sociedad.
- Profundización del mito de la mundialización, lo cual se percibe más como una amenaza que como una oportunidad, y puede acentuar los procesos de autoaislamiento.
- Ligado a esto, extensión del mito de la tecnificación y de la cultura uniforme: se considera que lo que viene del exterior, que se genera en las ciudades y que lleva una importante carga tecnológica y científica es lo mejor, lo que lleva a un desprestigio de las formas de vida tradicionales, del patrimonio natural y cultural y de la cultura práctica asociada a la gestión del territorio rural.
- Vinculación de la escuela a este proceso; la extensión de la educación como consecuencia de la extensión del aparato del Estado (con sus elementos de bienestar)

contribuye a extender también esta escala de valores, lo que acentúa el papel de la misma en la preparación para la emigración.

Este mundo y el entorno educativo ligado al mismo empiezan a ser puesto en cuestión de manera generalizada durante los años 90, por diversas razones, de carácter económico, social y cultural:

- En ese momento se empieza a cuestionar un modelo de Política Agrícola que ha generado grandes excedentes de producción, enormemente cara, y que sigue expulsando del campo a miles de personas;
- la ralentización del crecimiento económico que siguió a la reconstrucción europea y española tras sus respectivas guerras (mundial, civil) y que viene definida por los choques petroleros de 1973 y 1979 demuestran los límites de este sistema productivista;
- el crecimiento de la conciencia acerca de los daños ambientales de este sistema de producción sitúa también este mundo agrario en el punto de mira.

De esta puesta en cuestión empieza a surgir lo que podríamos denominar un “mundo rural emergente”, y que se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Multifuncionalidad del espacio rural: la agricultura y la ganadería no son ya las actividades predominantes o al menos exclusivas del medio rural; se da pie a otras actividades como el turismo o la pequeña industria de carácter artesano.
- La producción se dirige a los mercados internacionales, pero incide en la bondad de lo local.
- Envejecimiento galopante de la población, lo que pone en cuestión la propia supervivencia del medio rural y los medios empleados para conseguirla.
- Entra en crisis la estructura de poder del estado-nación, al tiempo que se refuerzan las estructuras de carácter supranacional y mundial (UE) y las de carácter local y regional como respuesta.

- Esta multiplicidad de esquemas de poder y de enfoques productivos favorece el trabajo en red por parte de los agentes locales.
- Se asiste a la introducción masiva de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Estos aspectos nos permiten, de modo análogo a los casos anteriores, apuntar algunas de las claves de la nueva mentalidad rural que está surgiendo:

- Retorno a la visión del patrimonio natural y cultural como recursos económicos de futuro.
- Crisis de la justificación del papel social del habitante del medio rural (en la medida en que ya no es un productor de alimentos supuestamente imprescindible).
- Progresiva ruptura del individualismo, favorecida por el advenimiento de la sociedad de la información, lo que promueve los procesos de cooperación desde lo local y en red.
- Progresiva aparición de una mentalidad “integradora”, que entiende los procesos de desarrollo como fruto de una integración de las variables y agentes no sólo económicos, sino políticos, sociales, culturales, ambientales, etc.
- En este marco, la escuela se convierte, no sólo en sujeto de movilización social, sino incluso en objeto de la misma (“cuando se cierra la escuela, se acaba el pueblo”). (Gracia, M. A., 2000:8-10)

En otros términos, podemos decir que el advenimiento de la Sociedad de la Información entraña un claro riesgo de aumento de los desequilibrios sociales y territoriales en el seno de la UE.

Pero, a su vez, las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) ofrecen una clara oportunidad para superar determinadas barreras al desarrollo en algunas regiones desfavorecidas, especialmente más aisladas en función de las comunicaciones convencionales (carretera, ferrocarril, sobre todo). Si al hecho del aislamiento unimos la dotación de grandes y costosas infraestructuras, se reúnen condiciones muy valiosas para intentar la inserción planificada de estas TIC como elemento de ayuda al desarrollo rural.

La implantación de métodos de teletrabajo, así como de educación a distancia por medio de videoconferencia, todo ello apoyado a través de la RDSI (Red Digital de Servicios Integrados), constituye un proceso de actualización tecnológica con indudables repercusiones en un medio rural deprimido como es el aragonés.

Porque todas estas ventajas y papeles se acentúan especialmente en el caso de Aragón, caracterizado por un territorio rural muy extenso, despoblado. Las nuevas tecnologías deberían permitir, ya desde la escuela, una serie de objetivos coadyuvantes de la mentalidad rural emergente que hemos descrito:

- Promoción de la mentalidad de trabajo en equipo o en red, con independencia de la distancia física.
- Promoción de un sentimiento de pertenencia a una comunidad, ya sea comarcal, regional o europea, contribuyendo de este modo a romper los aspectos más negativos del localismo (proyecto Netd@ys).
- Promoción de nuevas posibilidades de empleo basadas en las TIC, ejecutables con independencia de su ubicación física y atractivos para personas con cualificación (lo que contribuye a romper la idea de la escuela como vía para la emigración): telecentros de Mosqueruela o de Alcorisa.
- Promoción de la educación de calidad a través de las TIC, también con independencia de su ubicación física, lo que ha de mejorar la calidad del capital humano residente en el medio rural.
- Promoción de un marco de ocio y de calidad de vida suficiente, no ligada exclusivamente a la posibilidad de empleo.

- Todo ello es, en suma, un aumento del conocimiento, conocimiento individual y colectivo que hace libres a los pueblos. (Gracia, M. A., 2000:11-12)

“Estos son una serie de objetivos, pero al mismo tiempo son una serie de retos, que no deben ser asumidos solamente por una parte de la sociedad: la escuela juega un papel fundamental mediante la familiarización de los alumnos tanto con el medio como con los contenidos que llegan a través de las TIC; es más, debe jugar un papel activo en la mejora y adecuación continua de estos contenidos”.

“[] La escuela y el conjunto de los actores sociales, económicos, culturales y políticos, deben de contribuir a afrontar ese reto, siempre desde una perspectiva integradora”. (Gracia, M. A., 2000: 12)

### 1.2.2 EDUCACIÓN EN EL MEDIO RURAL: ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS

Es importante situar a nuestra escuela rural en un marco más extenso, como por ejemplo la Unión Europea.

Para ello, centraremos la atención en la información proporcionada por Salvador Berlanga Quintero (2003), quien nos habla de la escuela rural en el contexto europeo:

Se han llevado a cabo una intensa búsqueda de posibles observatorios de investigación sobre educación rural dependientes de diversas instituciones (UE, UNESCO, Universidades, etc.). Al mismo tiempo, siempre a través de Internet (navegación web y demanda de información mediante correo electrónico), se localizaron documentos de interés en soporte electrónico de instituciones de la Unión Europea con el fin de conocer las políticas desarrolladas sobre investigación educativa rural.

Este apartado tiene como primera meta trazar un análisis esquemático, una revisión comentada desde una reflexión crítica e integradora de diversos enfoques, acerca del estado de la cuestión de la investigación que sobre la educación rural se desarrolla fundamentalmente en Europa.

El 18 de enero de 2000, la Comisión Europea aprobó una comunicación relativa a la creación de un “Espacio Europeo de la Investigación” (COM, 2000, 06 de 18 de enero) con el objetivo de “contribuir al establecimiento de un mejor marco de condiciones globales para la investigación en Europa concentrando sus esfuerzos e iniciativas mediante acciones coordinadas entre socios de diferentes países a través de una serie de programas marco sucesivos”. Se reconocía que en Europa la situación de la investigación era preocupante por el escaso presupuesto dedicado (un 1,8 % del PIB, contra un 2,8 % para EEUU y un 2,9 para Japón), deficiente alta tecnología, poco número de investigadores y la huida de masa crítica de doctorados europeos hacia Estados Unidos.

Con todo, un tercio de los conocimientos científicos a escala mundial son producidos en el viejo continente. Se daba por hecho que el V Programa Marco de Investigación, Desarrollo Tecnológico y Demostración (1998-2002) había sido claramente insuficiente y muy heterogéneo por países: desde el 3,85 por ciento del PIB de Suecia hasta el 0,55 de Grecia, pasando por el 0,88 de España. Se admitía que lo que realmente necesario sería garantizar las acciones de futuro con la creación de un auténtico espacio europeo de la investigación, la mejora de las dotaciones económicas y la cooperación entre los miembros. Y, para ello, se propondría la creación de “centros virtuales de excelencia científica” multidisciplinares y asociados a universidades y empresas; instituciones que aplicasen el principio de subsidiariedad desde una visión integral y solidaria.

En el *Consejo Europeo de Lisboa* (23 y 24 de marzo de marzo de 2000), los Jefes de Estado y de Gobierno respaldaron el proyecto y siete meses después, se presentaría el documento: “Espacio europeo de la investigación: orientaciones para las acciones de la Unión en el ámbito de la investigación 2002-2006” (COM, 2000, 612, de 4 de octubre). Se pretendía incidir en la investigación educativa, entre otras prioridades de la Unión, mediante la creación de redes de excelencia como grandes proyectos de investigación que podrían

constituirse a partir del trabajo coordinado entre consorcios de empresas, universidades y centros de investigación. Se abría, así, la posibilidad de “realizar prospectivas y análisis, creación de observatorios, contacto entre investigadores, empresarios, responsables políticos y ciudadanos”. Realmente, en el documento, se habla más de la investigación dirigida al campo económico que a las Ciencias Sociales, aunque se determina que las redes de excelencia serían temáticas, disciplinarias y, en muchos casos, interdisciplinarias, en un claro intento de abarcar distintos ámbitos.

Se ha venido insistiendo en la necesidad de crear redes como vehículos más adecuados para la implantación, desde la integración, de programas de desarrollo educativo en ámbitos rurales. En este sentido, son reveladoras las propuestas recogidas en el Informe de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo con el título: “Concebir la Educación del Futuro, Promover la Innovación con las Nuevas Tecnologías” (COM 2000, 23, de 27 de enero):

- Creación de aplicaciones multimedia “desde la base”. El desarrollo de una oferta de programas informáticos y servicios multimedia educativos de calidad presupone una asociación entre las autoridades públicas y la industria, mayores inversiones y una evolución de las prácticas.
- La red como gigantesca biblioteca, como espacio de comunicación en transición a la inclusión del video, lo que requerirá la existencia de redes de gran capacidad con un coste accesible.
- Promover sitios dedicados a la educación y la formación, “portales” multimedia educativos en el ámbito europeo, nacional y regional, con servicios de presentación de contenidos, de comunicación, ayudas de asistencia y mantenimiento y orientación con claves de acceso al conocimiento para constituir de esta manera un recurso ético.
- Disponer de una infraestructura de redes de gran capacidad que conecten los centros de enseñanza, las instituciones de investigación y las empresas e instituciones públicas como las bibliotecas y los museos, a fin de permitir un acceso universal a la educación, la formación y la cultura.

- Modelos flexibles de enseñanza superior y postuniversitaria, distintos a la oferta de formación clásica, sobre experiencias formativas a distancia de metodología mixta.
- Aplicación de medidas de envergadura a fin de movilizar una masa crítica de profesores, potenciando experiencias piloto en contextos próximos a la realidad y la prestación de servicios en línea de calidad completos y evolutivos.

En el punto 4.2.2 del citado Informe de la Comisión se recomienda que la generalización de la utilización de las TIC en la educación tenga plenamente en cuenta a todos los niveles y las necesidades de las personas menos favorecidas por razones económicas, sociales, geográficas o de otro tipo como medio para reforzar la cohesión social.

Finalmente, el “*V Programa Marco de Investigación (2000-2006)*” (COM 2000, 216, de 4 de octubre), recoge las orientaciones para las acciones de la Unión en el ámbito de la investigación para este periodo. Este programa permitirá acelerar el desarrollo y la experimentación de métodos pedagógicos innovadores, la disponibilidad de aplicaciones educativas multimedia que operen sobre infraestructuras de telecomunicación de banda ancha y de instrumentos que permitan aprender gracias a los grandes recursos de Internet.

Una vez introducido el análisis de lo puntualizado sobre las políticas y acciones que desarrollan las instituciones europeas, es pertinente conocer o al menos tener una visión global sobre dónde y sobre qué se investiga.

Para centrar la revisión en el continente europeo, Salvador Berlanga, ha seleccionado dos países de larga tradición universitaria y clara apuesta por incorporar las TIC a sus bibliotecas y centros de información de alto nivel como son Francia y Reino Unido. Asimismo, dentro de ellos se ha optado por catálogos existentes en universidades de gran prestigio y centros relacionados con la Universidad. Con el fin de superar el ámbito europeo, se ha considerado de interés la comprobación de coincidencias con los lugares y contenidos publicados en otros puntos del mundo de considerable influencia en el campo de las



Ciencias Sociales: los Estados Unidos. Finalmente, se han examinado algunos organismos de la UNESCO por su responsabilidad de ámbito mundial.

Pero, ¿Existen entes específicos centrados en la investigación e innovación en el mundo rural? Veamos algunos de ellos:

a. El Observatorio de la Escuela Rural (Francia) es un proyecto impulsado por el INRP, Instituto Nacional de Investigación Pedagógica, con la ayuda de los programas Sócrates, Leonardo, Jeunesse III, que pretende los siguientes objetivos:

- Facilitar la transformación de los sistemas educativos y de la formación de Europa.
- Dar a conocer la evolución de las políticas y contextos educativos.
- Ser centro de recursos a disposición de la comunidad educativa.
- Crear un lugar de búsqueda sobre la innovación de Europa.

b. El Observatorio Europeo de Innovaciones en Educación y Formación es una institución del INRP de Francia, que tiene como objetivos prioritarios: la innovación y la investigación de los temas prioritarios de países europeos, la publicación de trabajos de educación comparada, la búsqueda de lugares europeos donde existen recursos sobre innovación, la creación de un banco de datos sobre innovación desde 1965 hasta hoy, editar publicaciones sobre esta materia, etc. Su equipo de trabajo está formado por miembros de varios IUFM, universidades, institutos, etc.

c. L'Observatoire Européen de L'École Rurale, el Observatorio Europeo de la Escuela Rural, ubicado desde febrero de 1999, en el Centro IUFM de Privas (Francia). ¿Cuáles son sus objetivos o finalidades?

- Hacer el seguimiento nominal de miles de alumnos escolarizados en la zona definida como ámbito de actuación.
- Impulsar la investigación sobre pedagogía rural.
- Ser marco de referencia para la formación de futuros profesores de escuelas e institutos así como formador de formadores.
- La utilización de la TIC para crear bases de daos.

El análisis del documento de trabajo de la Comisión Europea *Evolutions du monde rural* de 1998, ofrece interesantes aportaciones. En el mismo, se reconoce que no existe una definición común sobre la ruralidad o sobre qué es una zona rural en la Comunidad. Hace uso de la definición dada por la OCDE: “Es zona rural aquella que tiene una densidad de población inferior a 150 habitantes por kilómetro cuadrado”, y distingue tres tipos de regiones:

- \_ Esencialmente rurales: más del 50 por ciento de la población viven en comunidades rurales.
- \_ Relativamente rurales: entre el 15 y el 50 por ciento de la población viven en comunidades rurales.
- \_ Esencialmente urbanas: menos del 15 por ciento de la población viven en comunidades rurales.

De tal modo que si se usa esta metodología, alrededor de un 10 por ciento de la población de la UE vive y trabaja en zonas de predominio rural que cubren un 47 por ciento del territorio comunitario. En España y Francia, por ejemplo, la mayor parte de la población vive en la categoría intermedia.

Eurostat describe estas otras categorías:

- \_ Zonas de población densa: densidad de población superior a 500 habitantes/km<sup>2</sup>.

— Zonas intermedias: densidad superior a 100 habitantes/km<sup>2</sup>.

Si se tiene como referencia de zonas rurales las que no consiguen los 100 habitantes por kilómetro cuadrado, medida más aceptada por todos los organismos, se estaría admitiendo que un 17,5 por ciento de la población de la UE vive en comunidades rurales en un 80 por ciento del territorio, con grandes variaciones de unos Estados a otros (entre el 5 por ciento en los Países Bajos y Bélgica y el 50 por ciento en Finlandia y Suecia).

Los principales desafíos que encara la educación en Europa y América del Norte en el siglo XXI:

1. Equilibrio entre la educación inicial y la continua. A medida que la población envejece, los mercados laborales cambian con más rapidez y el tiempo de ocio aumenta, se hace necesaria una educación flexible y permanente para aumentar la voluntad de seguir aprendiendo.
2. Equilibrio entre quienes se benefician de la educación y quienes pagan por ella.
3. Tecnología de la educación. Deberán producirse programas y recursos educativos flexibles para que los alumnos continúen su uso ulteriormente con fines de aprendizaje, utilización de Internet, mejorar los equipamientos de las escuelas, formación del profesorado, etc.
4. Unidad y diversidad. Deberá tenderse a un sistema educativo que, al tiempo que satisface la idea de identidad europea y los deseos específicos de los Estados Miembros, contemple acciones dirigidas a grupos diferentes por razones de cultura, geografía, inmigración, etc.
5. Estándares en la educación social. Los sistemas educativos velarán, mediante acciones correctoras, por que nadie sufra los desequilibrios de políticas inadecuadas dirigidas a la mayoría a costa de algunas minorías.

La educación constituye una importante preocupación de los gobiernos de todos los países europeos. Dado que las estructuras de los sistemas educativos varían considerablemente de unos países a otros, la labor de la UE se convierte en un foro de intercambio de ideas y buenas prácticas pero no dispone de una “política común de educación”, aunque ministros de 30 países han decidido crear una cooperación multinacional en las políticas de educación, formación y juventud, ayudas para proyectos innovadores de enseñanza y aprendizaje, redes de competencias académicas y profesionales y un marco para tratar asuntos horizontales, como las nuevas tecnologías en la educación.

Las políticas de la Unión Europea en materia de educación, juventud y cultura se rigen por el principio de subsidiariedad, de modo que cada Estado miembro tiene plena responsabilidad en cuanto a la organización y el contenido de sus sistemas educativo y de formación profesional, así como en el campo de la cultura, quedando excluidos los actos de armonización de disposiciones jurídicas y normativas nacionales.

No obstante, los Estados miembros han identificado áreas de cooperación en las que tiene más sentido realizar una iniciativa a nivel comunitario que a nivel nacional y existen múltiples programas, decisiones, recomendaciones, y también algunas leyes, relativas a asuntos como el reconocimiento de cualificaciones, el aprendizaje de idiomas o la protección de los bienes culturales, que complementan y refuerzan las políticas nacionales. Las iniciativas de la Unión Europea en este ámbito tienen su base jurídica en los siguientes artículos del *Tratado Constitutivo de la Unión Europea*<sup>1</sup> :

El **artículo 3**, que se refiere a la contribución de la Unión a una enseñanza y a una formación de calidad.

El **artículo 140**, que hace referencia a que la Comisión fomentará junto con los Estados miembros acciones en el ámbito de la política social en relación con determinadas materias, concretamente por lo que se refiere a la formación y perfeccionamiento profesionales

---

<sup>1</sup> Vigente hasta el 1 de diciembre de 2009. Pero con una vigencia plena en el fundamento de esos artículos en el ámbito educativo en la actualidad.

Los **artículos 149 y 150** establecen una base de acción en el área educativa y estipulan que la Unión aplicará una política de formación profesional con objeto de apoyar y completar la acción de los Estados miembros, en la que se hace especial hincapié en la inserción y reinserción profesional en el mercado laboral, a través de un mejor acceso a la formación profesional, favoreciendo la movilidad de educadores y personas en formación, con especial referencia a los jóvenes. Las acciones se adoptarán en virtud de estos artículos de acuerdo con el procedimiento de codecisión y de mayoría cualificada en el Consejo.

El *Libro Blanco sobre la Juventud y la Comunicación sobre el aprendizaje permanente* (Comisión Europea: 2001) contempla algunos de los mecanismos concretos de aplicación de las políticas:

- Programas comunitarios de ayuda financiera en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud, que se gestionan a través de agencias ubicadas en todos los países participantes.
- Planes de acción (v.g.: eLearning, sobre el aprendizaje electrónico, de marzo de 2001), que hacen un uso más amplio de los servicios y recursos de la Comisión, y Programas de trabajo (v.g.: Informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos y de formación, de febrero de 2002), para dar seguimiento a los informes de expertos europeos en educación solicitados a nivel político.

El Informe de la Comisión “Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos”, de 31 de enero de 2001, indica algunas pautas a seguir:

— En conjunto, los Estados miembros entienden que la educación debe ayudar a conseguir tres objetivos principales: el desarrollo del individuo; el desarrollo de la sociedad, en particular, reduciendo las disparidades entre los grupos y el desarrollo de la economía (artículo 3).

\_ Apoyan, especialmente, a los profesores y formadores que se ocupan de grupos desfavorecidos (artículo 4.1).

\_ Necesidad de que los colegios, los centros de formación y las universidades se abran al mundo y aumenten su relación con el entorno local, sobre todo con las empresas (artículo 4.5).

\_ Aceptan de manera generalizada que los sistemas educativos deben adaptarse a un mundo de aprendizaje permanente (artículo 13).

En el artículo 1º del Documento de la Presidencia del Consejo “Resultados de la reunión informal de ministros de Telecomunicaciones y Sociedad de la información”, celebrada en Vitoria entre los días 22 y 23 de febrero de 2002, se subrayó la importancia de las TIC como una parte integral de la estrategia de Lisboa para el conocimiento, la competitividad y el empleo. Asimismo, se reforzó su conocimiento económico e inclusión social, de creación de más y mejores puestos de trabajo y de oportunidades para todos los ciudadanos. Pero es en el apartado 3º de dicho documento donde se precisaron algunos aspectos que se destacan a continuación:

\_ el aprendizaje electrónico debería convertirse en una prioridad para gobiernos y empresas;

\_ el sector público puede ser un ejemplo para el desarrollo de servicios de banda ancha promoviendo su uso en las regiones desfavorecidas,

\_ las políticas comunitarias de cohesión social y económica actualmente vigentes deberían ayudar a evitar el riesgo de la división regional que podría resultar de un insuficiente despliegue de la banda ancha en las regiones desfavorecidas.

Quizás lo más importante sean las nuevas cuestiones pedagógicas en torno a la manera de animar a las personas a desarrollar capacidades específicas para el buen uso de las TIC y garantizar que se introduzcan contenidos de aprendizaje adecuados y marcos pedagógicos adaptados. Mientras tanto, lo jóvenes abandonan la escuela con el tipo de socialización adecuado para el lugar que van a ocupar en la jerarquía social (Fernández

Enguita, 1992:145). La escuela rural reproduce actualmente, en numerosos casos, modelos alejados de la realidad del escolar y preparar a los usuarios para irse, incluso para alejarse.

Pero, retomando a Salvador Berlanga (2003), quien se pregunta: ¿tiene el medio rural posibilidades de supervivencia en la nueva Sociedad de la Información? ¿Será capaz de adaptarse a los cambios? ¿Aumentarán los desequilibrios entre las zonas industrializadas y las menos desarrolladas? ¿Está agotado el modelo desarrollista?

Y nos dice resumidamente, que el tránsito de una sociedad industrial a la actual de la información ha supuesto un cambio de la actividad económica y la exigencia de nuevos planteamientos formativos y sociales. Se viven nuevos tiempos en una evolución hacia horizontes para los que se precisan diferentes y diversos modelos con el fin de no quedar excluidos, tal y como ha ocurrido en la era de la industrialización. El mundo rural – aparentemente más distante y distinto – se vacía y, en contrapartida, el medio urbano se masifica, vive situaciones de insolidaridad y marginalidad, de pobreza e incertidumbre, de inmigración económica y política, de contaminación y pérdida de rumbo, provocados por el abandono de muchos de los principios básicos que sustentan la definición de calidad de vida. El crecimiento insostenible está condicionado al agravamiento de las desigualdades, a la violencia y la delincuencia de quienes más sufren las consecuencias de la sociedad de consumo en su aspecto más “incivil”. ¿Cómo pueden combinarse las crisis de ambos contextos para detener el alejamiento y contribuir a una mejora social? La respuesta está en valorar lo positivo, formación y educación a través de planes de desarrollo e innovar los existentes, de impulsar iniciativas de competencia local para transformar otros ámbitos (Flecha y Oliver, 2000:46).

Las premisas que aseguran el desarrollo del medio rural en la Sociedad de la Información serán aquellas iniciativas que priorizan la conexión a las redes de información y conocimiento compartido; que saben acceder, seleccionar y procesar con costes reducidos para incrementar la productividad; que se basan en una flexibilidad y cambios constantes en la fluidez organizativa, además de contemplar el trabajo en equipo, autonomía en la toma de decisiones, polivalencia y reconocimiento de que una profesión ya no es para toda la vida, por lo que la formación permanente es imprescindible según lo señalado en el Libro Blanco

de la Educación de la Comisión Europea de 1996. Se trata de implantar auténticos modelos democráticos en los que siempre es posible llegar a un consenso basado en valores comunes que asumen y tiene un mutuo conocimiento de los objetivos de la organización (Soler, 2000:10).

Conscientes del carácter transnacional de la escuela rural, la educación es, junto al empleo, el factor más importante para el desarrollo y éste sólo puede conseguirse mediante el refuerzo de fórmulas de cooperación para la solución de dichos problemas. Este tiempo es diferente y más rápido que cualquiera conocido hasta ahora, de ahí la obligación de formar y extender comunidades críticas capaces de recuperar su protagonismo (Kemmis, 1993: 38). Son innegables las posibilidades abiertas por las nuevas tecnologías para el progreso, especialmente en educación, siempre que tengan como centro el desarrollo del individuo autónomo, crítico, independiente y no sumiso (Bernat, 1999: 399).

### 1.2.3 LA EDUCACIÓN DEL S. XXI Y UNA ESCUELA RURAL DIFERENTE

Para Pilar Abós Olivares y otros (2000) la escuela rural debe asumir los nuevos retos que se presentan como ineludibles y debe hacerlo desde una fisonomía propia. Debe convertir los factores causantes de limitaciones y desventajas en oportunidades para descubrir valores positivos (Tonucci, 1996). Debe caminar hacia un modelo educativo de futuro, *hacia un cambio que parta de ella misma*, porque tal y como señala Rigal (1999), es este inicio de siglo podemos ilustrarnos con proyectos distintos a los existentes.

Un medio de desarrollo como es el rural debe ser un medio de futuro, no de autosuficiencia ni de marginación.

Compartir, colaborar, respetarse, apoyarse, comunicarse, son los valores que deben y pueden sustituir a la supervivencia, al aislamiento, al anonimato y la infravaloración. Lo rural y su escuela deben servir para superar un desarrollismo industrial precipitado, alienante y vacío.



La escuela rural es una alternativa a una escuela preocupada por exigencias de tipo económico y social más que por valores culturales y pedagógicos. En ella la educación es mejor entendida como servicio público con independencia de su rentabilidad ya que no puede quedar colonizada por la relación coste-beneficio.

Una escuela, rural o no, crítica y democrática debe formar ciudadanos, protagonistas activos de la defensa de los derechos humanos, defensores activos de los principios de democracia, justicia social, tolerancia y solidaridad.

*La Escuela Rural del S. XXI* debe implicarse en una militancia pedagógica hacia la innovación. Debe seguir siendo diferente en el sentido que señala Imbernón (1999, 67): construyendo conjuntamente procesos democráticos en los que el intercambio se haga de igual a igual, promoviendo la dignidad y solidaridad humanas.

La escuela rural es y debe seguir siendo, una escuela que aprende. Los cambios que se den en ella, tanto en sus fines como en sus actuaciones, tendrán como motor un proceso innovador capaz de adaptarse a las diferentes realidades socioculturales. Pero, de acuerdo con Carabaña (1985), no tiene que cambiar para formar alumnos rurales, porque la escuela tiene que ser la misma para todos con la inclusión de elementos propios de su ambiente.

Pero el futuro de la escuela rural no es un elemento más de aislamiento en el que vive. Hay que plantearlo en el contexto del nuevo paisaje que dibuja la sociedad postindustrial.

Irá de la mano de los desafíos que el conjunto del sistema educativo tiene en el nuevo marco de la sociedad de la información. Y en este marco la comunicación y la participación son elementos básicos del proceso educativo.

La escuela del siglo XXI debe reivindicar la singularidad de su naturaleza educativa. Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben seguir defendiéndose como instancias de producción dialógica-colectiva y de negociación cultural (Freire, 1985).

La escuela rural debe ayudarnos a aprender, a repensar las prácticas educativas porque al asumir la diversidad, favorece la convivencia de realidades plurales, de necesidades diferentes (Flecha, 1994).

Para P. Abós Olivares (2000), la escuela rural debe seguir siendo diferente porque debe desarrollar modelos de aprendizaje que repercutan en la mejora de las condiciones de vida de los alumnos. Debe convertir su desigualdad, en una dinámica transformadora lo que implica un desarrollo desde su propia cultura. Se convertirá en comunidad de aprendizaje y servirá para que sus alumnos se integren en pie de igualdad en las nuevas formas sociales.

“La aportación en éste terreno de los *Centros Rurales de Innovación Educativa* también ha sido esencial. Las características propias de estos centros los convierten en auténticos motores del proceso de innovación en el sistema educativo, y no sólo en el ámbito rural. Pero uno de los objetivos esenciales de los CRIE es el de servir de lugar de encuentro a los alumnos y alumnas de los centros rurales de su ámbito de influencia, posibilitando así la relación directa, la comunicación, y el intercambio de experiencias entre alumnos que pasan la mayor parte de su vida escolar y aun de su desarrollo vital en pequeños grupos cerrados que dificultan notablemente su vida de relación”. (Plaza, A., 2000:15-16)

### **1.3 REVISIÓN DE INVESTIGACIONES SOBRE DIRECCIÓN DE CENTROS Y OTRAS CATEGORÍAS**

#### **1.3.1 INVESTIGACIONES SOBRE LIDERAZGO, DIRECCIÓN Y OTRAS CATEGORÍAS**

En el presente apartado, abordaremos diferentes estudios realizados en el ámbito del liderazgo, de la dirección de centros escolares y de otras categorías de gestión definidas en la presente tesis, a lo largo de las últimas décadas. Para ello, nos hemos centrado en diferentes fuentes bibliográficas así como consultas a distintas bases de datos de documentos electrónicos de investigaciones realizadas, así como de tesis doctorales, donde se aborda y profundiza en el mismo.

Centrándonos en investigaciones sobre liderazgo, *Liderazgo escolar: eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa* realizada entre 1998-2000, por Jesús Jiménez Sánchez y Manuel Ferríz Esteban (2008), bajo la dirección de José Luis Bernal Agudo. El objetivo de dicha investigación fue determinar aquellas variables en la conducta del líder que se perciben como más adecuadas para el mejor funcionamiento del centro, o sea que producen mayor satisfacción por un lado y un mayor grado de eficacia por otro; elaborar un cuestionario que recoja aquellas variables que se aprecien adecuadas e importantes para la actuación del líder en nuestros centros educativos. La hipótesis de partida gira en torno a la idea de que el liderazgo transformacional puede ser el más eficaz y adecuado para dirigir los centros siempre hacia el cambio y hacia la mejora.

José Luis Bernal Agudo (2002), destaca algunas investigaciones llevadas a cabo sobre dirección de centros que nos aportan información interesante desde diferentes perspectivas:

J. Caballero, K. Caballero y R. Rodríguez (2002) estudiaron la dinámica del centro educativo desde la percepción de los directores escolares, planteando como conclusiones que “los Directores de los Centros Docentes manifiestan un grado moderado de satisfacción”, excepto en aspectos como “disponibilidad de recursos materiales (espacios, mobiliario, aulas...)” y “disponibilidad de recursos tecnológicos (ordenadores, videos...)” que les

produce una insatisfacción moderada. Esta insatisfacción moderada se extiende al resto del equipo, es decir, a los Jefes de Estudios y Secretarios. ... Destacamos, también, el hecho de que “el nivel de diálogo y colaboración dentro del equipo directivo” es el aspecto que produce mayor grado de satisfacción en los Directores. Aspecto que consideramos muy importante, ya que una verdadera participación en la toma de decisiones, garantiza la puesta en práctica, la colaboración y los procesos de implicación. Por último, procede señalar que, en todos los aspectos estudiados, el grado de satisfacción podría mejorar, ya que en ningún caso, la puntuación media llega a un máximo de cinco” (J. Caballero, K. Caballero y R. Rodríguez, 2002: 8-9).

Manuel Román, África Cámara y Encarnación Rueda (2000) han analizado las funciones de los directores desde la perspectiva de profesores / directivos de centros de Educación Primaria y Secundaria. Este trabajo se centra en la definición de sus funciones, tal y como las perciben profesores de centros de los niveles primario y secundario que se preparan para ser habilitados para el ejercicio de la función directiva.

Oscar Sáenz y Santiago Debón (2000) han estudiado el acceso a la dirección escolar en España. Antes Santiago Debón (1997) realizó ya su tesis doctoral sobre la dirección escolar en España: Una función en decadencia, teorías y procesos de deterioro. Mediante un estudio empírico han recabado información acerca del modo de acceso a la dirección de los centros escolares en España, encuestando a Directores en activo y ex-Directores y analizando los siguientes campos: Sistemas de acceso, valoración específica del sistema de acceso mediante elección democrática, requisitos exigibles para el acceso, incentivación de posibles candidatos, sugerencias para mejorar una alternativa más profesional.

L. Batanaz y J. L. Álvarez (2002) han realizado un estudio basado en las concepciones del profesorado y analizando su percepción de la profesionalización de la función directiva en España. La investigación se basó en un cuestionario que elaboraron los propios autores y se dirigió al universo del profesorado de los centros públicos de la provincia de Córdoba. Las 1005 respuestas que obtuvieron les sirvieron para plantear que el profesorado no solamente no rechaza la profesionalización de la función directiva, sino que la apoya de forma moderada.

Otra investigación que cita Bernal es la que ha llevado a cabo Javier Goikoetxea et al (1998), que en este caso sí que ha utilizado planteamientos cualitativos de corte biográfico-narrativo con tres técnicas básicas de recogida de información: Entrevistas a Informantes-Clave, grupos de discusión (equipo directivo, equipo de apoyo interno, equipo de profesores, grupo de padres y madres, grupo de alumnos/as); reconstrucción biográfico-narrativa de la historia institucional de cada centro. Este estudio recoge información descriptiva y cualitativa sobre el comportamiento de los equipos directivos y los profesionales de apoyo interno y externo en cinco centros de los niveles de educación Primaria y Secundaria (tres centros de Educación Primaria y dos de Secundaria) de la Comunidad Autónoma Vasca.

Finalmente, menciona dos tesis que se han llevado a cabo en la Universidad de Huelva y que le parecen muy interesantes, cada una en su ámbito.

M<sup>a</sup> José Carrasco (2001) ha desarrollado una investigación sobre un tema que de forma específica no se había trabajado como son los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos. En ella pretende poner de manifiesto el papel de las mujeres en el ejercicio de la dirección en centros escolares de contextos desfavorecidos. Los objetivos esenciales residen en conocer y comprender los motivos que le llevan a acceder al cargo, detectar las barreras y dificultades que encuentran en el desarrollo de la función y aproximarse al estilo de gestión y liderazgo que desarrollan.

M<sup>a</sup> Luisa Fernández (2001), por su parte, ha trabajado otro tema como son las relaciones de la dirección escolar con el entorno desde una perspectiva micro política. O con palabras de la propia autora “por dar prioridad a los intereses de las personas que conforman la organización antes que a las metas que esta tenga establecidas, a las estrategias que utilizan para la consecución de los fines, antes que a las actividades y objetivos consensuadas”. Utiliza tres referencias en su trabajo: La escuela, como escenario donde se desenvuelve la tarea directiva y confluye el complejo entramado de fuerzas políticas; el director, a través del perfil elaborado mediante un análisis de sus tareas y relaciones tanto formales, como no formales; el entorno, más concretamente las relaciones que la escuela mantiene con éste, teniendo a la figura directiva como intermediario entre ambos.

Realizando consultas por la clave dirección, cabe destacar el estudio realizado acerca *La innovación a través de la revisión colaborativa de la acción directiva en centros escolares de educación infantil y primaria: pautas para la elaboración de una guía de análisis* desarrollado por Sergio Patricio Castro Quiñones (1999), cuyo fin es identificar en la literatura y en la experiencia práctica aquellas funciones y tareas que justifican la acción del directivo de centro escolar público. Proponer acciones que busquen analizar y revisar la actuación del directivo de centro escolar como principal promotor y gestor de un funcionamiento eficaz. Proponer acciones directivas que faciliten procesos de mejora, cambio e innovación institucional, a través de una conducción democrática y participativa orientada por valores de libertad, justicia, respeto, igualdad de oportunidades, colaboración y transparencia. Elaborar un instrumento con los agentes participantes en el estudio, que permita entregar significación a la gestión, experiencias y prácticas del directivo, sobre cómo ha venido construyendo su hacer, y que permita además revisar, analizar y conocer las fortalezas y debilidades que tienen sus prácticas directivas.

La investigación sobre *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades*, realizada entre 1991-1994, por Herminia Peraita Adrados y cols. (1994-1995), bajo la dirección de Teresa Bardisa Ruiz, cuyo objetivo era averiguar las razones de la disminución, desde la promulgación de la LODE en 1985, del número de profesores candidatos al puesto de director o directora escolar. Analizar el desajuste entre las características personales, administrativas y profesionales que el profesorado desea para esta figura y su imagen real. Descubrir los motivos de la mayor inhibición femenina hacia dicho puesto. A partir de este estudio, se confirma que los profesores y las profesoras no quieren asumir la dirección, sin aducir entre las razones ninguna de las competencias asignadas en la LODE y aceptando pasivamente el modelo legal de dirección. Existe una gran distancia entre la representación mental de la figura actual del director o directora (bastante negativa) y la de su figura ideal (casi utópica). La escasa representación de la mujer en la dirección escolar es un reflejo de lo que ocurre en otros ámbitos sociales.

El *Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria* realizado por Raquel Barrio Hernández, Francisco Javier Murillo Torrecilla (1999). En éste artículo se analiza la ocupación real de los directivos de centros docentes de primaria a través de la medida del tiempo que emplean éstos en las diferentes tareas no lectivas, y la relación que esta actuación directiva tiene sobre algunos procesos de funcionamiento del centro. Se concluye que la mayoría de este tiempo se dedica a actividades administrativas y de gestión, seguido de las tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico, los contactos con los padres y madres y el desarrollo personal, situación bastante generalizada en el resto de países comunitarios. Asimismo se ha obtenido una clasificación de los directivos, en función del empleo del tiempo, en líderes pedagógicos, directivos burocráticos y directivos burocrático-pedagógicos. Esta tipología se distribuye de forma desigual en función del tamaño y la titularidad del centro. Se ha encontrado relación entre esta tipología y algunas de las variables de funcionamiento de centro estudiadas, como los temas tratados en reuniones del claustro, la participación de los padres y madres, y los criterios de evaluación del centro, lo que permite afirmar que la distribución del tiempo es una variable a tener en cuenta en los estudios sobre eficacia escolar.

Una investigación denominada *Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares* realizada por Joan Estruch Tobella (2002) sobre la Ley de Calidad; en dicha investigación comenta que dicha ley introduce importantes modificaciones en la dirección de centros escolares. Se sustituye el modelo no profesional creado por la LODE por otro que pretende profesionalizar la figura del director. Sin embargo, la Ley no establece un modelo directivo concreto, sino un conjunto de medidas legales que pueden orientarse en varios sentidos, según el desarrollo reglamentario y la aplicación que de ellas se haga. Una de las opciones puede ser la orientada hacia un modelo directivo burocrático. Pero también caben otras, como una dirección profesional basada en el liderazgo pedagógico.

La investigación *El acceso a la dirección en el sistema educativo español: dificultades para la definición de un modelo* llevada a cabo por Antonio Montero Alcaide (2008) adopta, como objeto principal, el análisis del procedimiento de selección de directores, considerando tanto el ordenamiento básico del mismo como el desarrollo que asumen las distintas administraciones educativas. Para ello, se identifican cinco categorías básicas: requisitos de los candidatos, comisiones de selección, méritos para la selección,

programa de formación inicial y nombramiento de los directores, que orientan la revisión de las fuentes documentales a partir de las convocatorias realizadas por las administraciones y permiten el análisis y la interpretación de los datos, así como la elaboración de conclusiones. Entre éstas destaca la constatación de diferencias relevantes en los desarrollos realizados que afectan a los procedimientos de selección. Como consecuencia, se identifican distintas orientaciones además de describirse aspectos tales como la composición de las comisiones de selección, el baremo para los concursos de méritos, el alcance del proyecto de dirección y la consideración otorgada a la experiencia previa en el ejercicio directivo. Por último, figuran algunas líneas de avance tales como la evaluación de la función directiva, el análisis de los méritos para registrar las competencias directivas o la formación inicial de los directores seleccionados.

En la publicación *El acceso a la dirección escolar de las profesoras de educación infantil y primaria: barreras y oportunidades*, realizado por María Teresa Padilla Carmona (2008), se presenta el proceso y los resultados de una investigación en la que se analizan las barreras que limitan el acceso de las mujeres a la dirección escolar en la enseñanza infantil y primaria. Mediante un muestreo polietápico (que combina el procedimiento aleatorio estratificado y el de conglomerados), se ha seleccionado una muestra de 622 profesoras procedentes de las ocho provincias andaluzas. Se utilizó un cuestionario elaborado ad hoc en el que se incluían preguntas relativas a la información de carácter profesional y vital y las opiniones y experiencias de las encuestadas ante la dirección escolar. Asimismo, se incluyó una escala sobre condicionantes en el acceso a la dirección, cuyas dimensiones reflejan posibles carreras en el desarrollo profesional (conflicto de roles, autoestima, expectativas de éxito etc.) Los resultados muestran que una mayoría de encuestadas piensa que no existe discriminación en el acceso a la dirección escolar, si bien se reconocen las responsabilidades familiares y el hecho de tener otras prioridades vitales, razones por las que las mujeres no acceden al cargo

Un proyecto más reciente correspondiente a dirección es el llevado a cabo por el Consejo Escolar de Euskadi y otras entidades (2009) *Nuevo estudio sobre la dirección en los centros públicos vascos*. La línea de investigación seguida ha girado en torno a entender la realidad de que en más de la mitad de los centros no ha sólido haber candidatos para cubrir el puesto de director /a, por lo que se habilita un procedimiento de excepción que consiste en



que es la Administración educativa quien selecciona al director / a, con carácter forzoso. En consecuencia, pueden producirse efectos indeseados para la organización de los centros, pues los equipos directivos, en estas situaciones, suelen ser inestables y poco expertos, y tienen menos opciones de participar en actividades de formación, lo que repercute en su conjunto en la calidad del trabajo de dirección. Por su parte, las personas que son obligadas a aceptar un cargo en contra de su voluntad pueden verse sometidas a una fuerte tensión psicológica, lo que tampoco resulta deseable.

Con el fin de profundizar en esta situación, el Consejo Escolar de Euskadi llevó a cabo el año 2000 un estudio para conocer el punto de vista de las personas que en aquel momento desarrollaban el trabajo de dirección en los centros, así como unas Jornadas al año siguiente. Alguna de las propuestas de ambas iniciativas se llevó adelante, y se podrá apreciar a lo largo de este estudio que algunos factores organizativos de los centros mejoran, en opinión tanto de los equipos directivos como de los otros agentes educativos. Sin embargo, fundamentalmente, la situación que se diagnosticaba hace una década se mantiene en términos muy similares, repitiendo las mismas carencias.

Se decidió emprender conjuntamente el *Nuevo Estudio sobre la Dirección (2009)* al cual nos referimos. El propósito básico de partida era hacer un diagnóstico de la situación de la dirección centrado en la perspectiva de quienes desempeñan hoy ese trabajo, lo que conllevaba como efecto un segundo valor, que era el de estimar qué cambios se han producido a lo largo de la última década.

Los ámbitos de contenido que se recorren son tres, como en la ocasión anterior, de dentro hacia fuera: el equipo directivo, el centro en su organización, y las relaciones externas. Las conclusiones han sido: la dirección de los centros educativos públicos vascos en 2009 continúa siendo un problema que se manifiesta en la escasez de candidatos, la baja permanencia en los puestos y el escaso reconocimiento social y profesional, lo que sitúa a los centros y a la Administración educativa ante uno de los objetivos de mejora más importantes para los próximos años. En este sentido, proponen las siguientes medidas:

1. Regular una política de incentivos de diverso tipo que hagan atractivo el ejercicio de la dirección escolar.
2. Mejorar el rango de interlocución de las direcciones escolares con la Administración, dándoles prioridad en el acceso a las distintas unidades y servicios, convocando reuniones informativas periódicas, y reforzando el papel de las asociaciones de directores y de centros.
3. Dotar de personal administrativo a los centros públicos de Ed. Infantil y Primaria.
4. Un plan de formación, extensivo a todos los equipos directivos en ejercicio, que mejore su competencia en materia de planificación, organización, coordinación, evaluación y en el ámbito relacional, que integre diversas modalidades formativas -cursos intensivos de contenido práctico, asesoramiento e intercambio de experiencias-, promoviendo el desarrollo de proyectos integrales de centro que engloben los actuales proyectos dispersos en torno a dos ejes:
  - Un nuevo enfoque de los procesos de enseñanza-aprendizaje fundamentado en el desarrollo de las competencias educativas básicas.
  - La evaluación, como motor de progreso de los centros, a través de los planes de mejora.
5. Una política de recursos para los centros que tenga en cuenta:
  - Las características socioeconómicas y culturales del alumnado, en aplicación del principio de equidad.
  - El proyecto educativo y curricular del centro, enfocado a desarrollar su autonomía en la organización, gestión y mejora pedagógica y que, a la vez, garantice la implicación del profesorado.
6. Desarrollar las competencias de la Inspección educativa en materia de evaluación y asesoramiento de los centros, y unificar las iniciativas de los Berritzegunes en el asesoramiento a los equipos directivos.

Y otro estudio más cercano en el tiempo, es el de *Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar* elaborado por Carlos María Tejero González y otros (2010), donde se analiza el síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) en la dirección escolar, concluyendo tres aportaciones al respecto. La primera un instrumento que permite evaluar el síndrome de *burnout* de los directores escolares de acuerdo al modelo teórico clásico de Cristina Maslach; en concreto, se presenta un inventario (cuestionario) de alta calidad y bondad técnica, configurado por 16 ítems

distribuidos en tres escalas. La segunda, datos reveladores acerca del nivel de prevalencia del síndrome en este colectivo que demuestran que la mayoría de los directores escolares sienten bajo cansancio emocional, alta realización personal y un inapreciable nivel de despersonalización. Y la tercera, a tenor de los resultados obtenidos sobre la dimensión despersonalización (baja fiabilidad de medida, escasa magnitud de correlación con la dimensión realización y mínima prevalencia), se cuestiona la necesidad de esta dimensión a la hora de determinar el síndrome de *burnout* de los directores escolares.

Dentro de las últimas publicaciones de investigaciones en este ámbito, cabe desatacar dos:

*Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español* de Antonio Montero Alcaide (2010), al cual citamos nuevamente en este apartado, donde “el acceso a la dirección en el sistema educativo español se ha verificado con distintos modelos; si bien, destacan dos procesos básicos: el de elección de los directores mediante votación en los consejos escolares de los centros, y el de selección a partir de convocatorias de concursos de méritos que son valorados por comisiones específicas. Los procesos selectivos se adoptan tras la promulgación, en el año 2002, de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación y se mantienen, con algunos cambios, tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación en el año 2006. Tras revisar las convocatorias de selección de directores realizadas durante el curso 2006-2007, se analizan elementos consonantes con el ejercicio profesional de la dirección y se apuntan directrices básicas para que la ordenación del modelo de acceso refuerce la profesionalización del ejercicio directivo”. (Montero Alcaide, A., 2010:435)

*Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria* en España realizada por Joaquín Gairín Sallán y Diego Castro Caecero (2010), el cual presenta una investigación sobre la situación de la dirección y la gestión de los centros escolares en España desarrollada en el contexto del primer encuentro internacional de RedAGE (Red de Apoyo a la Gestión Educativa en Iberoamérica). El estudio focaliza los condicionantes del sistema y sus problemáticas en relación a la dirección escolar para, posteriormente,

identificar tanto los sistemas de apoyo externo existentes como las actuaciones organizativas internas que las instituciones promueven para responder a las problemáticas planteadas. La obtención de los datos, fundamentalmente cualitativos, procede de las entrevistas a cuarenta y cinco expertos del sistema educativo español entre directores, inspectores, asesores, etc. Destacan reflexiones en relación a la creciente importancia de la autonomía institucional, la profesionalización del modelo de dirección y de la carrera docente, la preocupación por los resultados escolares y la búsqueda de la eficacia del sistema.

Se pone de relieve que “el modelo de dirección en España requiere reformas substantivas debido al nuevo perfil profesional que está adquiriendo el liderazgo educativo a consecuencia de las implicaciones que supone la dirección escolar en la actualidad marcada por la globalización, mayores responsabilidades, contextos multiculturales, orientación a la mejora de los resultados, pérdida de prestigio social de la educación y de sus profesionales, etc.”. (Gairín Sallán, J. y Castro Caecero, D., 2010:412).

Se ha cronificado el debate sobre la necesaria adecuación del modelo directivo a las nuevas necesidades del sistema y los centros aunque en realidad pocos avances se han conseguido al respecto. El presente estudio llevado a cabo por Joaquín Gairín Sallán y Diego Castro Caecero (2010), concluye que no se ha llegado ni siquiera a un consenso sobre qué alternativas adoptar o cuáles deben ser las medidas urgentes, siendo esta cuestión una de las más divergentes entre los perfiles de informantes. Y recuerdan que para asegurar un desempeño cada vez más profesional de la dirección deben tomarse medidas en diferentes direcciones como la formativa, la sociolaboral o la emocional.

A fin de ampliar información sobre las investigaciones realizadas en la materia de modo que sirvan de referencias en el desarrollo y elaboración de la presente tesis doctoral, se han realizado otras consultas a distintas bases de datos de tesis doctorales, por las siguientes categorías: dirección de centros, liderazgo educativo, la dirección y el liderazgo, centros educativos, calidad educativa, organización y planificación de la educación, gestión del conocimiento, escuela rural, y equipo directivo.

En Anexo I se detallan los resultados obtenidos en la Tabla correspondiente a *Consultas a base de datos de Tesis Doctorales*. Señalamos las más significativas para el desarrollo de la presente tesis:

De la categoría correspondiente a *dirección de centros*, destacamos, la de Rosa M. Vázquez Recio (2002) *La dirección de centros y sus metáforas...*, donde se analiza la práctica, vivencias y tiempo dedicado a la función directiva.

De la categoría relacionada con la *dirección* y el *liderazgo*, encontramos interesante la tesis doctoral de Ana Rosa Arias Gago (2005) *La dirección y el liderazgo de calidad en los centros educativos*. Nos habla de la importancia de redefinir al liderazgo escolar, dotando al centro de una mayor flexibilidad y una implementación real del cambio.

De *calidad de la educación*, consideramos interesante el enfoque propuesto por María Teresa Alcocel Cardona (2005) *La calidad de la educación, una propuesta de indicadores para educación primaria*, donde se desarrolla una herramienta que le sirva al profesorado para detectar puntos fuertes y áreas de mejora, y poner en prácticas medidas correctoras.

Relacionada con la categoría de calidad, en *organización y planificación de la educación*, cabe citar a María Teresa Domínguez Pérez (2002), *As voces silenciadas: A participación das familias na escola como instrumento vehicular dun modelo educactivo de calidade*, nos habla de la participación escuela y familia, se estudian tres Colegios Rurales Agrupados del Baxo Mino Gallego, para luego verificar la incidencia de la misma en la mejora de la calidad de la misma.

Puntualmente, buscando las categorías de *gestión del conocimiento* hemos encontrado tesis relacionados con nuestro abordaje pero en general de otros contextos geográficos. Pero sí cabe destacar una con un enfoque de ingeniería de software, desarrollada por Marco Vinicio Ferruzca Navarro (2008), denominada *Estudio teórico y evidencia empírica de la aplicación del marco teórico de "Cognición Distribuida" en la*

*gestión de sistemas de formación e-Learning*; este trabajo de investigación se integra en el campo de estudio de la Interacción Humano Computadora (HCI) y del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación.

Respecto a *escuelas rurales* dentro de la base de datos Tesis en Red, llama la atención que los resultados nos indican que prácticamente los estudios realizados en este ámbito y en concreto en España son inexistentes. En dicha tabla podemos ver algunos de ellos, que corresponden a otros ámbitos geográficos, sólo podemos tomar como ejemplo la tesis mencionada de María Teresa Domínguez Pérez (2002), ya que como hemos indicado estudia tres escuelas rurales de una zona concreta de Galicia.

Y, dentro de la categoría de esta última categoría cabe mencionar la tesis doctoral de Rosario Marta Ramo Garzarán (2009), *Políticas de descentralización y participación, un camino hacia la calidad y la equidad en la escuela rural: el caso de el Salvador y Nicaragua*. Si bien se sitúa en el contexto de Centroamérica, la línea de investigación es de tipo cualitativo etnográfico, lo cual nos sirve también como referencia metodológica así como conceptual, en cuanto al abordaje conceptual de políticas de calidad en la educación en el medio rural para la presente tesis doctoral.

### 1.3.2 LA DIRECCIÓN DE CENTROS: ANÁLISIS DE TAREAS Y PERFIL DEL DIRECTOR

“Las funciones directivas ya no sólo aparecen como elementos facilitadores de un proyecto elaborado desde arriba que tiene que ser ejecutado fielmente por eficaces “mandos intermedios” en la cadena de decisiones, sino que a esas instancias intermedias les corresponde una responsabilidad importante a la hora de elaborar la oferta educativa, de adecuarla a un proyecto de cuyas consecuencias son responsables”. (J. Gimeno Sacristán, 1995:13)

A continuación, a partir de diferentes estudios, vamos a analizar algunas de las tareas de la dirección de centros y el perfil del director de escuela primaria de un centro público. Algunos elementos, luego nos servirán para definir las dimensiones que componen la entrevista semi-estructurada al Director del CRA, en el trabajo de campo (Cap. 4), sin dejar de actualizar los resultados con la legislación vigente al momento del desarrollo del mismo, en este caso la LOE.

***a) Las tareas de la dirección de centros***

Drake (1986, Págs. 19 y ss.) sugiere dos grandes facetas en el ejercicio de la función directiva:

- a) La relacionada con las funciones de gestión y administración: adecuado mantenimiento de la documentación, preparación de documentos para la administración, confección y control presupuestario, administración de personal, disciplina de los estudiantes, regulación y control de horarios, administración del edificio, gestión de equipamiento y gestión de los capítulos relacionados con los alumnos.
  
- b) La que tiene que ver con el liderazgo educativo y de la enseñanza, es decir con el estímulo y apoyo a los que están implicados en las actividades de enseñanza-aprendizaje para conseguir las metas propuestas y lograr un sistema de cohesión social que lo facilite. Es este segundo giro de funciones se consideran como propias del director las siguientes actividades: colaborar con los estudiantes y demás personal en el establecimiento de metas a largo plazo para el centro, ayudar a la consecución de un clima comprometido con la función académica del establecimiento escolar, implicarse frente a los servicios de la comunidad y demás recursos para reforzar el currículum escolar, estimular y motivar a los profesores para el mejor desarrollo de la enseñanza y el manejo de las clases, confeccionar junto a los profesores metas realistas a ser contrastadas en el proceso de su consecución, desarrollar en colaboración procedimientos de

evaluación de programas para sugerir alternativas, colaborar en la evaluación del personal, proveer canales para la participación regular y consistente de la comunidad, estimular el continuo estudio de las innovaciones educativas, impulsar la participación de los estudiantes para crear en ellos un sentido de afiliación e identificación entre ellos mismos, establecer medios de aprendizaje profesional entre los docentes y colaborar con los servicios de formación permanente.

De forma parecida Dean (1987) distingue dos papeles fundamentales, el de “jefe de personal” que tiene que tomar decisiones, difundir informaciones, facilitar las relaciones interpersonales y los contactos con el exterior (comunidad educativa, administración), y el que tiene que ver con su faceta de “líder o coordinador pedagógico” de carácter más nítidamente profesional, de dilucidador-facilitador del proyecto educativo, evaluador de la institución, coordinador del currículum y estímulo de los profesores.

Blease y Lever (1991) han detallado el listado de las tareas relacionadas con el papel de “figura visible” del centro, motivador de alumnos y profesores, gestor de situaciones, líder del equipo de profesores, consejero de éstos, profesor, jefe de personal, elemento que contribuye al desarrollo del currículum, controlador de disciplina, fuente de conocimiento e informaciones varias, experto en organizaciones, gestor de finanzas, inductor de innovaciones, agente social, mediador entre los padres y el centro, intermediario con la administración y los profesores, etc.

[ ] Parece más aconsejable referirse a los papeles en los que se ve inmerso el director que a modelos, tanto más que éstos últimos carecen incluso de significado como elementos descriptivos. Con respecto a los roles del director el estudio canónico sigue siendo el de Mintzberg (1983), quien clasifica los diez roles que resumen el conjunto de las funciones desempeñadas por los directores en tres grandes categorías: interpersonales (cabeza visible, líder, enlace); informativos (monitor, difusor, portavoz); de decisión (empresario, gestor de anomalías, asignador de recursos, negociador). La investigación de Mintzberg, que se publicó por primera vez en



1973, sirvió de referencia para buen número de estudios posteriormente realizados en el ámbito de la dirección escolar, ya fuera ello reconocido explícitamente o no. (Gimeno Sacristán, J., y otros, 1995:137-138)

Por consiguiente, para J. Gimeno Sacristán y otros (1995), considerando distintos contextos educativos y contando con la configuración del puesto de trabajo en nuestra realidad educativa, los autores y responsables de este proyecto de investigación, han elaborado un listado de tareas que desarrollan o pueden desarrollar los directores, las cuales se representan agrupadas en una serie de facetas básicas de la función que analizan:

- Asesoramiento pedagógico individual a los profesores (PI).
- Coordinación entre profesores (CP).
- Facilitación de un clima social en el centro (CL).
- Control (C).
- Difusión de información (I).
- Representación del centro (R).

#### ***b) Perfil del director de centros educativos***

Relacionado con lo anterior, el indicador que se desarrolla a continuación pretende informar del perfil personal y profesional de uno de los órganos unipersonales de gobierno de los centros educativos: el Director. Del *Cuestionario Directoras y Directores del estudio: Evaluación de la educación primaria (2003) INECSE*, se toman para ello variables de opinión como son las respuestas a cuestionarios dadas en estudios de 2000 y 2003 por los directores de centros de educación primaria y educación secundaria obligatoria, respectivamente. Dadas las propias características de los centros de estas etapas educativas, se presentan los perfiles de sus directores por separado. A continuación, se transcriben gráficamente los resultados obtenidos, en donde vemos el perfil directivo:

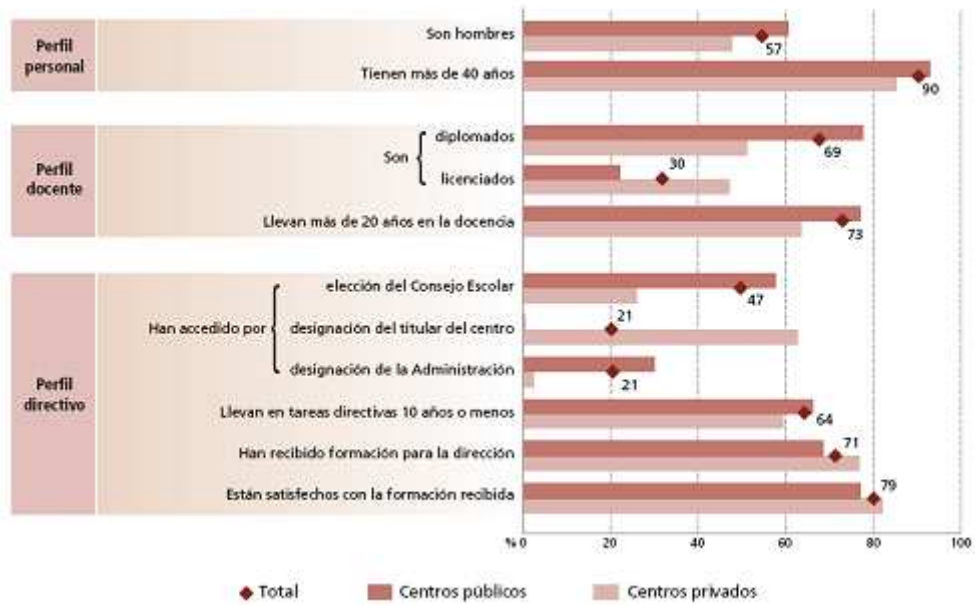


Tabla 1. Perfil de los directores de centros de educación primaria. Fuente: INECSE (2003)

	Total	Titularidad del centro	
		Centros públicos	Centros privados
<b>Perfil personal</b>			
Sexo			
Hombre	56,5	60,9	47,6
Mujer	43,5	39,1	52,4
Edad			
40 años o menos	9,5	7,1	14,4
Más de 40 años	90,5	92,9	85,6
<b>Perfil docente</b>			
Titulación académica máxima			
Doctor	0,3	0,0	0,8
Licenciado, ingeniero o arquitecto	30,5	22,2	47,2
Diplomado, ingen. técnico, archit. técnico	69,0	77,8	51,2
Técnico especialista/ Maestro industrial	0,3	0,0	0,8
Antigüedad en la docencia			
20 años o menos	27,1	22,6	36,3
Más de 20 años	72,9	77,4	63,7
<b>Perfil directivo</b>			
Años que ha ejercido cargos directivos			
10 años o menos	64,0	66,3	59,4
Más de 10 años	36,0	33,7	40,6
Acceso a la función directiva			
Elección del claustro	9,7	10,9	7,4
Elección del Consejo Escolar	47,3	57,6	26,2
Designación del titular del centro	21,0	0,4	63,1
Designación de la Administración	21,0	30,1	2,5
Otro	1,0	1,0	0,8
Formación para función directiva			
No	28,8	31,5	23,2
Sí	71,2	68,5	76,8
Satisfacción con la formación recibida			
Nada o poco	5,0	5,9	3,3
Algo	16,2	16,9	14,8
Bastante o mucho	78,8	77,2	82,0

Tabla 2. Perfil de los directores y titularidad de centro. Fuente: INECSE (2003)

		Total	Centros con 15 unidades o menos	Centros con más de 15 unidades
Perfil personal	Son hombres	57	51	60
	Tienen más de 40 años	90	90	90
Perfil docente	Son { diplomados licenciados	69	72	68
		30	27	32
	Llevar más de 20 años en la docencia	73	76	72
Perfil directivo	Han accedido por { elección del Consejo Escolar designación del titular del centro designación de la Administración	47	46	48
		21	17	24
		21	23	20
	Llevar en tareas directivas 10 años o menos	64	64	64
	Han recibido formación para la dirección	71	58	78
	Están satisfechos con la formación recibida	79	73	82

Tabla 3. Perfil de los directores de centros de educación primaria por tamaño del centro (abreviado).

Fuente: INECSE (2003)

		Total	Tamaño del centro	
			Centros con 15 unidades o menos	Centros con más de 15 unidades
Perfil personal	Sexo			
	Hombre	56,5	50,6	59,8
	Mujer	43,5	49,4	40,2
Perfil personal	Edad			
	40 años o menos	9,5	9,5	9,6
	Más de 40 años	90,5	90,5	90,4
Perfil docente	Titulación académica máxima			
	Doctor	0,3	0,0	0,4
	Licenciado, ingeniero o arquitecto	30,5	27,0	32,0
	Diplomado, ingen. técnico, arquitecto técnico	69,0	72,2	67,6
	Técnico especialista/ Maestro industrial	0,3	0,7	0,0
Perfil docente	Antigüedad en la docencia			
	20 años o menos	27,1	23,9	28,5
	Más de 20 años	72,9	76,1	71,5
Perfil directivo	Años que ha ejercido cargos directivos			
	10 años o menos	64,0	63,6	64,0
	Más de 10 años	36,0	36,4	36,0
	Acceso a la función directiva			
	Elección del claustro	9,7	13,2	7,9
	Elección del Consejo Escolar	47,3	46,0	47,7
	Designación del titular del centro	21,0	16,5	23,5
	Designación de la Administración	21,0	23,2	19,9
	Otro	1,0	1,1	0,9
	Formación para función directiva			
	No	28,8	41,8	22,1
Sí	71,2	58,2	77,9	
Perfil directivo	Satisfacción con la formación recibida			
	Nada o poco	5,0	6,9	4,1
	Algo	16,2	20,3	14,2
	Bastante o mucho	78,8	72,8	81,8

Tabla 4. Perfil de los directores de centros de educación primaria por tamaño del centro (detallado).

Fuente: INECSE (2003)

### ***c) Tiempo dedicado a tareas directivas***

Con el fin de valorar el tiempo dedicado a las tareas directivas que se desarrollan en los centros educativos, también hemos considerado el mencionado estudio, INECSE (2003), ya que este indicador recoge las respuestas dadas por los directores de centros de educación primaria públicos y privados. Las funciones directivas que valoran se engloban en cinco bloques: trabajo con el profesorado, administración y gestión del centro, contactos con los padres, relaciones con organismos institucionales superiores y clima del centro.

Algunos aspectos importantes puestos de manifiesto han sido los siguientes:

Se deduce que el director dedica más tiempo, en primer lugar, a las funciones relacionadas con el clima de centro, como son el promover un buen clima de relaciones y el intervenir para resolver conflictos; en segundo lugar, las actividades relacionadas con la administración y gestión del centro, como son la ejecución de los acuerdos de los órganos colegiados, la identificación de las necesidades del centro, el procurar la conservación de las instalaciones, el gestionar los proyectos así como el presupuesto y dotación del centro; en tercer lugar, estarían las funciones relacionadas con los contactos de madres y padres, tales como las comunicaciones con ellos y la información sobre la vida del centro; le siguen las tareas relacionadas con los organismos a nivel institucional, como la relación con entidades externas; y, por último, las tareas directivas que reciben menos dedicación del director en opinión de todos los colectivos son las relacionadas con el profesorado tales como promover trabajos en equipo, generar procedimientos de formación del profesorado y conocer la competencia profesional estimulando su capacitación.

Las valoraciones de las funciones directivas siguen las tendencias generales descritas tanto en los centros públicos, como en los privados, aunque entre ellos aparecen algunas diferencias como se puede ver en la tabla correspondiente. En los centros públicos los directores dedican más tiempo a mediar para resolver conflictos, ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados, gestionar el presupuesto y dotación del centro, ser sensible a las

necesidades del centro, procurar la conservación de las instalaciones, facilitar información a las familias sobre la vida del centro y establecer relaciones con instituciones exteriores; por otra parte, en los centros privados el director emplea más tiempo que su homólogo de la enseñanza pública en todas las funciones relacionadas con el profesorado, así como en gestionar los proyectos del centro. Los directores de ambos tipos de centros manifiestan que destinan el mismo tiempo para promover un buen clima de relaciones en el centro y mantener un clima ágil de comunicación con las madres y padres. Se representa gráficamente de la siguiente manera:

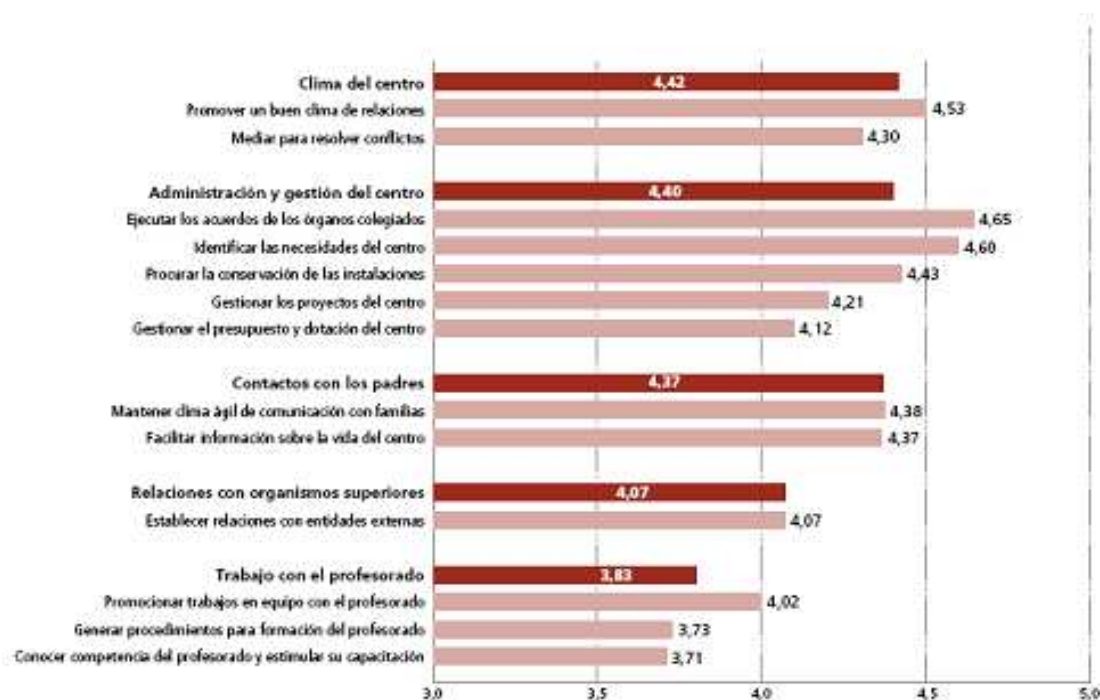


Gráfico 1. Clima del centro en función de tareas directivas. Fuente: INECSE (2003)

	Titularidad		Tamaño		Antigüedad en la dirección		
	Total	Centros públicos	Centros privados	Centros pequeños y medianos	Centros grandes	10 años o menos	más de 10 años
<b>Clima del centro</b>							
Promover un buen clima de relaciones	4,53	4,52	4,54	4,46	4,56	4,48	4,63
Mediar para resolver conflictos	4,30	4,37	4,17	4,27	4,32	4,29	4,33
<b>Administración y gestión del centro</b>							
Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados	4,65	4,70	4,53	4,59	4,68	4,63	4,68
Identificar las necesidades del centro	4,60	4,67	4,46	4,58	4,62	4,56	4,68
Procurar la conservación de las instalaciones	4,43	4,50	4,29	4,52	4,38	4,36	4,54
Gestionar los proyectos del centro	4,21	4,16	4,30	4,17	4,23	4,18	4,25
Gestionar el presupuesto y dotación del centro	4,12	4,35	3,64	4,17	4,10	4,02	4,30
<b>Contactos con los padres</b>							
Mantener clima ágil de comunic. con familias	4,38	4,38	4,38	4,35	4,40	4,34	4,44
Facilitar info. sobre la vida del centro	4,37	4,42	4,27	4,31	4,40	4,34	4,42
<b>Relaciones con organismos superiores</b>							
Establecer relaciones con entidades externas	4,07	4,23	3,75	4,07	4,07	4,09	4,03
<b>Trabajo con el profesorado</b>							
Promocionar trabajos en equipo con el profesorado	4,02	4,00	4,07	3,96	4,06	4,01	4,06
Generar procedimientos para formación del prof.	3,73	3,60	4,00	3,64	3,78	3,72	3,75
Conocer competencia prof. y estimular su capacitación	3,71	3,56	4,03	3,60	3,77	3,64	3,64

Tabla 5. Dedicación del director a las tareas directivas por titularidad, tamaño del centro y antigüedad en la dirección (Detallado). Fuente: INECSE (2003)

Antes de adentrarnos en el análisis del Liderazgo, es oportuno desarrollar los apartados de Gestión del Conocimiento y Gestión de Competencias, considerando al mismo como un componente necesario del perfil competencial del director de un centro, punto que se abordará concretamente en el apartado 1.5.6.

Básicamente, podemos decir que, tanto en lo relativo a gestión del conocimiento, gestión por competencias y liderazgo, se encuentran más trabajos de investigación y publicaciones de actualidad en el ámbito de la empresa, pero cada día vemos que es importante transferirlos a otros ámbitos, y el educativo no es una excepción. A continuación, realizamos algunas referencias que en algunos casos son particulares a la empresa pero no por ello dejan de servirnos para comprender a la institución educativa con los recursos humanos que se desempeñan allí.

## **1.4 GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO**

### 1.4.1 GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN

“Desde hace algún tiempo, se habla mucho de Gestión del Conocimiento, presentándola como una tendencia de futuro imprescindible para encarar los retos de la Sociedad de la Información. Los discursos teóricos se suceden en distintos foros convenciéndonos de ello, mientras que las experiencias prácticas que se acogen a esta denominación nos sorprenden por la sensación de que "no hay nada nuevo bajo el sol", sobre todo para aquellos que trabajan en la gestión de la información”. (Bustelo Ruesta, C. y Amarilla Iglesias, R., 2001:226)

### 1.4.2 ¿QUÉ ES LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO?

#### *a) Un intento de definición*

La gestión del conocimiento es todo el conjunto de actividades realizadas con el fin de utilizar, compartir y desarrollar los conocimientos de una organización y de los individuos que en ella trabajan, encaminándolos a la mejor consecución de sus objetivos.

Esta definición nos abre un marco muy amplio y además requiere del desarrollo de una serie de conceptos teóricos que nos permitan entender cual es la materia a gestionar.

Para Garvin (1998), la gestión del conocimiento obtiene y comparte bienes intelectuales, con el objetivo de conseguir resultados óptimos en términos de productividad y capacidad de innovación de las empresas. Es un proceso que engloba generar, recoger, asimilar y aprovechar el conocimiento con vistas a generar una empresa más inteligente y competitiva.

Tissen, Andriessen y Lekanne (2000) dividen la gestión del conocimiento en:

- **Gestión funcional del conocimiento:** las compañías, conscientes de la necesidad de distribuir información en la organización, están empleando una serie de técnicas de gestión funcional del conocimiento con la principal preocupación de conectar a las personas con el sistema que se utiliza para la distribución y la transferencia de conocimiento.
- **Gestión estratégica del conocimiento:** establece un equilibrio del conocimiento de una compañía con su estrategia empresarial prestando atención al impacto de la informática y a la necesidad de diseñar la estructura de la organización en conformidad.

Davenport y Prusack (1998), definen el mecanismo de conocimiento dentro de las organizaciones como un proceso de conocimiento, dividiéndolo en tres etapas:

- Generación del conocimiento.
- Codificación del conocimiento.
- Transferencia del conocimiento.

Toda organización es responsable de su proceso de creación de conocimiento, siendo quien facilita las condiciones que permitan un ambiente favorable para actividades en grupo y para la creación y acumulación de conocimiento a escala individual.

Revilla (1999) sintetiza los siguientes cinco aspectos que dinamizan los flujos de conocimiento:

- Liderazgo
- Cultura
- Tecnología



- Sistema de medición
- Política de Recursos Humanos

**b) Algunos conceptos teóricos**

Citando nuevamente a Carlota Bustelo (2001), es importante aclarar algunos puntos:

- El primer concepto a aclarar es qué se entiende por *conocimiento*. Sin entrar en profundidades filosóficas, el conocimiento en una organización se produce cuando un individuo de la misma hace uso de lo que sabe y de la información que tiene disponible para la resolución de un problema o el desarrollo de un proyecto. Los expertos distinguen entre dos tipos de conocimientos: *Conocimiento explícito* y *tácito*. El primero es el que dentro de la organización tiene establecidas las fórmulas por las cuales se puede transmitir a otras personas (un ejemplo de gestión del conocimiento explícito se ha dado siempre en la comunidad científica, que comparte con otros científicos los resultados de sus investigaciones). Por el contrario, el conocimiento tácito, es aquel que toda organización tiene, pero que no queda plasmado ni registrado en lugar alguno estando totalmente ligado al grupo de personas que componen la organización en cada momento.



Tabla 6. Características conocimiento explícito vs. Conocimiento tácito (Sáiz Carrasco, A.).

Fuente: Bustelo Ruesta, C. y Amarilla Iglesias, R. (2001:227)

- Si se profundiza en la teoría que da soporte a la gestión del conocimiento, se llegará pronto a la conclusión de que el conocimiento es un recurso importante para las organizaciones. Así, los tipos de valor a tener en cuenta a la hora de medirlos, se podrían dividir en tres clases :
  - **Capital humano:** lo constituyen los conocimientos, habilidades, experiencias, de los trabajadores de la organización.
  - **Capital estructural:** son los equipos, programas, bases de datos, estructura organizativa y todo lo que forma parte de la capacidad organizacional de una empresa (“todo lo que se queda en la oficina cuando los empleados se van a su casa”).
  - **Capital cliente / destinatario del servicio:** se trata del fruto del desarrollo de relaciones con los clientes claves de una organización.

### *c) El entorno que la hace posible*

¿Por qué ahora? Se puede decir que el economista inglés Alfred Marshall es el primer autor en hacer referencia a la importancia del conocimiento en la gestión y, por ende, en la economía, en su obra *Principios de Economía* publicada en 1890 dice, al hablar de los agentes de la producción, que “*el conocimiento es nuestra máquina de producción más potente*” y que “*la organización ayuda al conocimiento*”. Sin embargo, es el desarrollo tecnológico actual el que permite que podamos vislumbrar nuevos métodos de gestión que supongan un cambio profundo.

La evolución del desarrollo tecnológico ha sido tan importante en los últimos años, que ha supuesto muchos cambios profundos en la manera de trabajar, de hacer negocios y en la propia sociedad. Muchos de estos cambios están todavía en evolución y necesitan de un corpus teórico en el que asentarse.

Los economistas hablan de *la nueva era del conocimiento*, la Sociedad de la Información o la *Sociedad del Conocimiento*, en la que la correlación de fuerzas entre los recursos en los que se basa la economía mundial (tierra, capital trabajo y conocimiento) cambia radicalmente.

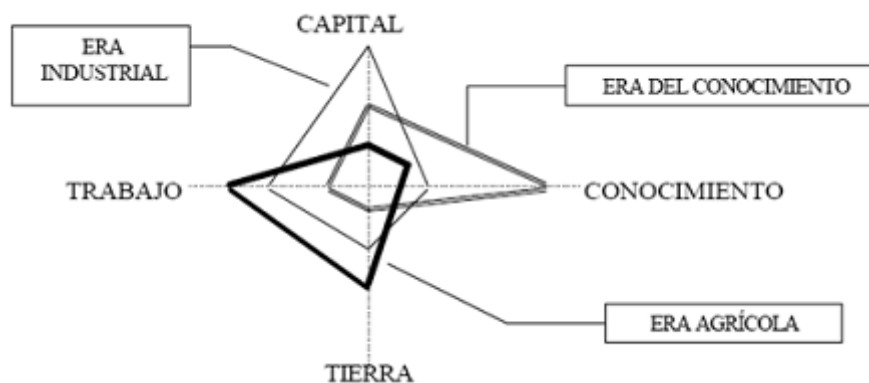


Fig. 2. La era del conocimiento (Gorey y Dorat).

Fuente: Bustelo Ruesta, C. y Amarilla Iglesias, R. (2001:229)

#### 1.4.3 APLICACIONES PRÁCTICAS DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

La gestión del conocimiento (*Knowledge Management*, KM) es, sin género a dudas, una de las áreas de mayor velocidad de crecimiento en tecnologías de la información y que esta engendrando docenas de nuevos productos. Incluye la identificación y análisis del conocimiento tanto disponible como el requerido, la planificación y control de acciones para desarrollar activos de conocimiento con el fin de alcanzar los objetivos de las organizaciones.

Como hemos visto hasta ahora, la Gestión del Conocimiento es más una filosofía de gestión, que realmente unas técnicas o unos medios específicos que se puedan aplicar en cualquier entorno. Debemos tener en cuenta que la gestión del conocimiento no se puede implantar en un corto espacio de tiempo y esta es la razón de que las experiencias prácticas que nos muestran nos "sepan a poco". En realidad lo que nos muestran son pequeñas

iniciativas que se encaminan a facilitar la gestión del conocimiento en una organización (implantación de herramientas de software, establecimiento de sistemas de debate, sistema de recompensas por aportación de ideas, etc.) o bien políticas de incrementar la competencia de los trabajadores (programas de adquisición de ordenadores para casa, programas de formación, etc.) o incluso intentos de medir el "conocimiento" dentro de la organización (indicadores que empiezan a aparecer en las memorias anuales de actividad).

Podemos distinguir tres frentes en los que se desarrollan las iniciativas en la práctica:

- **En la gestión de la información.** La tendencia es a implantar sistemas que permitan que la información que tiene la organización y los individuos que la componen puedan ser compartida por todos. En este sentido, se está desarrollando mucho la elaboración de "mapas documentales" y de "conocimientos" en los que se representa y da acceso de manera gráfica a toda la tipología documental que se produce o maneja en una organización, de modo que todo el mundo sabe qué hace el resto de departamentos o personas de la misma. Este tipo de prácticas, suele implantarse en un entorno de Intranet, con el fin de darle la máxima utilidad y accesibilidad.

- **En la gestión de recursos humanos.** Para que las ideas fluyan y los individuos se sientan motivados a aportar sus conocimientos a la organización hay que establecer unas políticas de desarrollo de recursos humanos, que permitan que esto sea posible. Esto se logra a través de distintos medios, como por ejemplo la formación continua del personal o Gestión del conocimiento en las organizaciones. La celebración de encuentro o "*communities*" en los que distintos grupos de personas que comparten su conocimiento.

- **En la medición de los activos intangibles.** Las organizaciones tratan de medirlos para demostrar su potencial y su capacidad de enfrentar el futuro con éxito; así como para demostrar su crecimiento a lo largo del tiempo. En general, se trata de atribuir un valor contable a los recursos que resultan intangibles por el momento.

Para llegar a conseguir una verdadera "gestión del conocimiento" los tres frentes deben confluir y el avance no es tan rápido como nos sugiere la rapidez con la que se suceden los cambios tecnológicos. Entre otras razones, todas estas iniciativas pueden abordarse en un clima de bonanza económica dentro de la organización, pues aunque a la larga suponen una mejor gestión, lo cual debe suponer beneficios económicos, los primeros pasos exigen inversiones no siempre justificables.

#### 1.4.4 ¿ES GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO SÓLO GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN?

Retomando las ideas del punto anterior, uno de los frentes en los que se realiza la aproximación práctica a la gestión del conocimiento, es la gestión de la información.

Las autoras Bustelo y Amarilla (2001) dicen que “La gestión de la información se puede definir como el conjunto de actividades realizadas con el fin de controlar, almacenar y, posteriormente, recuperar adecuadamente la información producida, recibida o retenida por cualquier organización en el desarrollo de sus actividades”.

En el centro de la gestión de la información se encuentra la gestión de la documentación (la información que queda plasmada en documentos) y que puede ser de tres tipos:

- **Interna:** hace referencia a aquella documentación generada o recibida por la organización en el ejercicio de sus funciones, es decir, son documentos que surgen de la actividad diaria de esa institución. En este grupo, encontramos tanto la documentación típicamente administrativa: contabilidad, correspondencia,...., como la documentación de gestión: informes, actas de reuniones, procedimientos de trabajo, y la documentación técnica que refleja la propia actividad de la organización.

- **Externa:** además de la documentación producida por la propia organización, ésta y las personas que trabajan en ella necesitan, a menudo, consultar y manejar fuentes de información externas: libros, revistas, BD., Internet.
- **Pública:** es aquella documentación que la organización produce de cara al público, para comunicarles hechos, actividades, acontecimientos, por ejemplo, las memorias, los catálogos de productos y servicios, la página Web.

Además de la gestión de la documentación existe, estrechamente relacionada con ella, la gestión de información repartida en bases de datos de la organización y aplicaciones informáticas, que no se conceptúan como documentos; pero que son una importante fuente de información registrada.

Sin una adecuada gestión de la información, es imposible llegar a la gestión del conocimiento. Las propuestas de la gestión del conocimiento representan un modelo de gestión que se basa en gran parte en gestionar adecuadamente la información. Es por lo tanto el paso previo, que cualquier organización debería dar antes de tratar de implantar un sistema de gestión del conocimiento. Esta idea es la que quiere representar la siguiente figura.

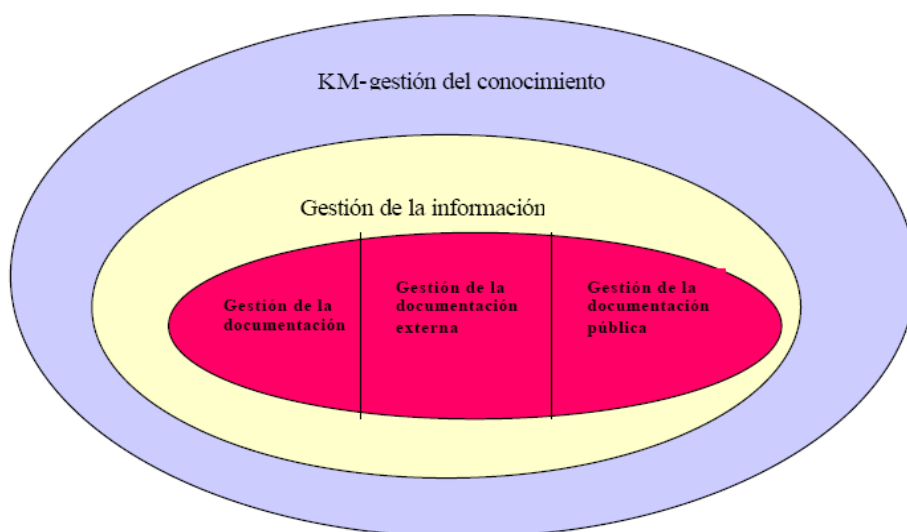


Fig. 3. KM-gestión. Fuente: Bustelo Ruesta, C. y Amarilla Iglesias, R. (2001:231)

Hay varios componentes que son necesarios para dar el salto de la gestión de la información a la gestión del conocimiento.

En primer lugar, la gestión del conocimiento es un modelo de gestión de toda la organización, cosa que nunca ha sido la gestión la información.

Y para gestionar el conocimiento hay que tener en cuenta que este no se produce sólo por la gestión de la información, sino que deben intervenir procesos y personas. En una organización puede existir un perfecto modelo de gestión de la información, pero si los individuos no lo utilizan es imposible que se cree conocimiento. La gestión de la motivación, del talento, del trabajo en equipo y, sobre todo, la creación de un ambiente de trabajo que facilite compartir ideas, es una tarea a la que difícilmente se accede a través de la gestión de la información.

#### 1.4.5 ¿LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO SÓLO ES POSIBLE EN EL ÁMBITO EMPRESARIAL?

Desde luego, el nacimiento de la idea de la "gestión del conocimiento" parte de la realidad empresarial y por lo tanto, lo que busca en última instancia es aumentar el beneficio económico de las empresas. Sin embargo, sus ideas pueden ser aplicables a entornos en los que lo que se busca no es el beneficio económico, sino el beneficio social o cultural. De la misma manera que anteriormente se han aplicado otras tendencias nacidas en el entorno de la empresa privada como la gestión de calidad, las técnicas de marketing o la planificación estratégica, la gestión del conocimiento tiene cabida en la administración pública, en instituciones culturales, en organizaciones sin ánimo de lucro y por supuesto en el ámbito educativo.

Las ideas claves a aplicar son las siguientes:

- La gestión del conocimiento, permite realizar más eficazmente el trabajo recomendado a la organización.
- Mediante la gestión del conocimiento las organizaciones favorecen que el individuo se desarrolle en su trabajo aportando ideas, al mismo tiempo que evita la “fuga de conocimiento” cuando las personas abandonan la organización.
- La gestión de la información es imprescindible, pero sólo se convierte en conocimiento cuando los individuos la aplican para la resolución de un problema.

En este sentido, al mismo tiempo que en la empresa privada se han desarrollado iniciativas para la gestión del conocimiento, en las administraciones públicas de nuestro entorno podemos encontrar iniciativas paralelas que, quizás sin haber utilizado la misma denominación ni plantearse los mismos objetivos, se basan en idénticos principios.

#### 1.4.6 LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL ÁMBITO RURAL

Las escuelas se encuentran en espacios vinculados estrechamente al territorio sobre el que están construidas y el territorio se caracteriza justamente porque tiene identidad propia. Sus habitantes forman parte de colectivos sociales con códigos culturales concretos, léxicos y símbolos característicos. Ante esta situación, la escuela rural tiene la necesidad de abrirse al contexto. Los docentes deben conocer y valorar los diferentes entornos, las tradiciones autóctonas, los valores y creencias propias de las zonas y los lenguajes silenciosos de las comunidades, haciendo el esfuerzo de integrarlos dentro del currículo escolar (Elboj, 2000; Boix, 2003 y 2004). Una valoración de la culturas locales puede abrir las puertas a la clarificación de un futuro viable, en el que se identifiquen y conserven las mejores características de la tradición integrando de manera creativa otras contribuciones modernas llegadas del exterior (Melo, 2000).



Resulta, pues, relevante el conocimiento de los diversos elementos que integran el día a día de las ruralidades, la relación que puede tener la escuela con las asociaciones, organizaciones, ONGs, industrias, comercios... Este planteamiento multidisciplinar en el análisis de estas realidades necesita ser comprendido desde la escuela por los docentes que la integran, ayudando a que su alumnado comprenda los efectos de los cambios y filtre los lenguajes dominantes. Ello exige al profesorado una alta capacidad para reflexionar sobre su trabajo por la incidencia en el sentimiento de arraigo con el contexto. (Bustos Jiménez, A., 2009:457-458)

Concretamente, en el ámbito rural, las TIC (que como ya hemos comentado en el apartado correspondiente a Gestión de CRA), ofrecen una clara oportunidad para superar determinadas barreras al desarrollo en algunas regiones desfavorecidas, y colaboran al desarrollo de los diferentes CRA, en donde se trabaja desde una metodología de gestión del conocimiento; la estructura del centro es más flexible y se comparten recursos, en definitiva, el conocimiento es transparente y accesible para todos los miembros de la comunidad educativa en cuestión.

#### 1.4.7 ¿Y EN EL FUTURO?

En estos tiempos de cambios tan vertiginosos impulsados por la innovación tecnológica, es muy arriesgado formular opciones de futuro. Aún así, la tendencia marcada por las teorías de la "gestión del conocimiento" es imparable. La sociedad de la información requiere de organizaciones, tanto públicas como privadas, que se adapten a los nuevos baremos y que sean capaces de aprovechar, en su propio beneficio, las tecnologías de la información.

A modo de síntesis, se representa gráficamente la evolución del estudio de la gestión del conocimiento desde la sociedad post-capitalista a la sociedad del conocimiento y del aprendizaje de nuestros días.

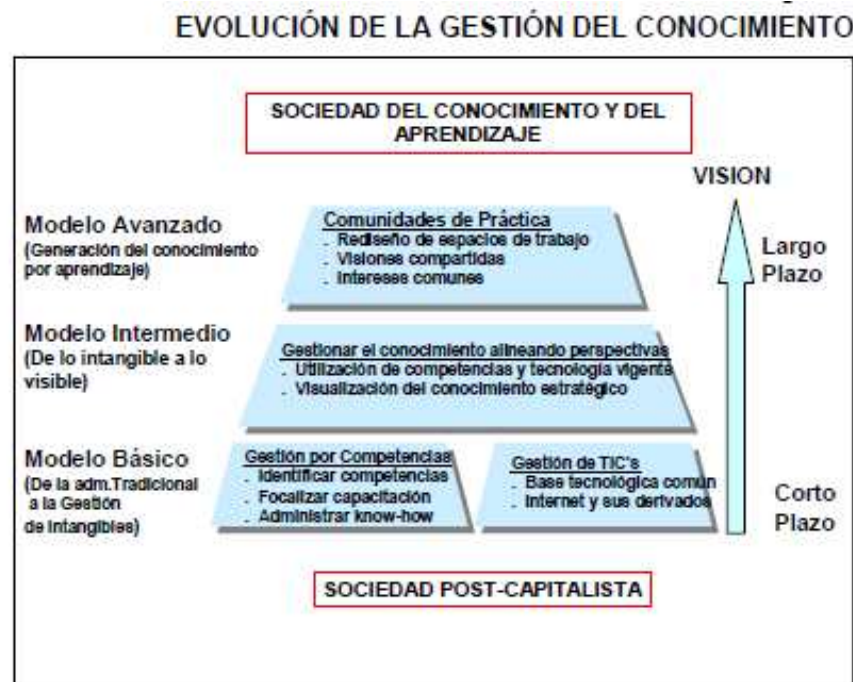


Fig. 4. Evolución de la gestión del conocimiento.

Fuente: Peluffo A., Martha Beatriz y Catalán Contreras, Edith. (2002:34)

## 1.5 GESTIÓN DE COMPETENCIAS

### 1.5.1 INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Las competencias profesionales son estudiadas en diferentes ámbitos. Desde lo institucional se trabaja este tema a nivel del sistema educativo y desde el sistema del ministerio de trabajo.

Pero también, un avance muy importante en este ámbito se ha desarrollado en las organizaciones empresariales. Es por ello que, se tratará este punto desde distintas perspectivas.

Luego, abordaremos los conceptos *competencias* y de *gestión de competencias*, alcance y definiciones, en el apartado 2.3, que será el marco de referencia para el estudio de caso del CRA.

En esta instancia, vamos a comenzar a analizar diferentes teorías y estudios al respecto.

### 1.5.2 TEORÍA DEL RECURSO Y DE LAS CAPACIDADES

La *Teoría de Recursos y Capacidades* procede del ámbito académico (se desarrolla en los años 80) y viene a ser la precursora de la Gestión del Conocimiento (años 90), concepto mucho más ligado a la práctica empresarial.

La Teoría de Recursos enlaza completamente con los conceptos asociados a la Gestión del Conocimiento. Ambos enfoques se centran en la generación de capacidades distintivas (también llamadas competencias fundamentales) a largo plazo. La realidad es que esas capacidades distintivas se basan en recursos y capacidades de carácter intangible.

La *administración estratégica*, supone un proceso diagnóstico interno y externo en el marco de un ejercicio prospectivo, requiere la construcción de la misión, la visión y un marco de principios, valores y objetivos institucionales, contempla el análisis, formulación e implementación de estrategias, incorporando la medición por medio de indicadores que permitan evaluar los procesos, resultados, y en caso de ser necesario, efectuar los ajustes respectivos.

Cómo primer paso es necesario visualizar a la organización como un conjunto de recursos, capacidades y aptitudes centrales heterogéneos que pueden utilizarse para crear una ventaja con relación a otras empresas del mercado. Lo anterior supone que cada empresa tiene recursos y capacidades que no poseen otras empresas, al menos no en la misma combinación. Los recursos son la fuente de capacidades, algunas de éstas llevan al desarrollo de aptitudes centrales. Utilizando las aptitudes centrales, las organizaciones pueden desarrollar mejor sus actividades que sus competidores. En esencia, esta nueva panorámica basa la estrategia en términos de una posición competitiva única, mas que en la eficacia operativa.

Para comprender mejor esta teoría es necesario definir los recursos, las capacidades y las aptitudes centrales que son la base de la ventaja competitiva, para ello seguiremos los aspectos más importantes señalados por Cruz Muñoz, Peggy Karen y Vega López, Georgina M. (2001).

#### **a) Recursos**

Son los insumos en el proceso de la organización, que pueden ser tangibles o intangibles. Los recursos tangibles son los activos que se pueden ver y contar, la capacidad de pedir dinero prestado, las condiciones de su planta, etc. Generalmente el valor de los recursos tangibles se establece a través de los estados financieros. Los recursos intangibles van desde el derecho de propiedad intelectual, las patentes, las marcas registradas o dependen de ciertas personas con conocimientos prácticos, etc.

El valor estratégico de los recursos está determinado por el grado en que pueden contribuir al desarrollo de capacidades y aptitudes centrales y, finalmente, al logro de una ventaja competitiva.

Debido a que son menos visibles, y más difíciles de comprender o imitar, generalmente se utilizan los recursos intangibles como base de las capacidades y aptitudes centrales.

### **b) Capacidades**

Representan la habilidad de una organización para aprovechar los recursos que se han integrado en forma intencional para lograr una condición deseada

Las capacidades base de una institución están dadas por las habilidades y conocimientos de sus empleados, por ello no se debe subestimar el valor del Capital humano en el desarrollo y aplicación de las capacidades y obviamente en la creación de las aptitudes centrales. Algunas compañías han entendido que una de las ventajas competitiva más poderosas es el conocimiento absoluto. Algunas incluso consideran que el **conocimiento** es “la suma de lo que saben todos los empleados de una compañía y le da un margen competitivo en el mercado”.

### **c) Aptitudes centrales**

Como fuente de ventaja competitiva, las aptitudes centrales distinguen a una empresa en el nivel competitivo y reflejan su personalidad. Dichas aptitudes surgen con el tiempo a través de un proceso de organización que consiste en acumular y aprender a aprovechar los diversos recursos y capacidades. Como una habilidad para tomar acciones, las **aptitudes centrales** “constituyen la esencia de lo que hace que una organización sea única por sus habilidades para ofrecer valor a los clientes durante un largo periodo”.

No todos los recursos y capacidades de una institución son estratégicos, es decir, que sirvan como fuente de ventaja competitiva, por ello es necesario que el administrador estratégico deba conocer todos los recursos de su organización para utilizarlos en la creación de aptitudes centrales.

Existen cuatro criterios específicos que nos ayudan a determinar cuáles recursos y capacidades son aptitudes centrales.

- Valiosa: Ayuda a la empresa a neutralizar peligros o aprovechar las oportunidades
- Costosa de Imitar: las otras empresas no pueden desarrollarlas con facilidad
- Rara: son poseídas por algunos de los competidores actuales o potenciales
- Insustituible: no tienen equivalente estratégicos.

Si una capacidad cumple con estos cuatro criterios entonces estamos frente a una ventaja competitiva sostenible. (Cruz Muñoz, Peggy Karen y Vega López, Georgina M., 2001)

Cruz Muñoz y Vega López (2001) nos dicen que otro marco de referencia para analizar los recursos y capacidades de la organización a fin de descubrir las aptitudes centrales, es el análisis de la cadena de valor<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Es un modelo teórico que permite describir el desarrollo de las actividades de una organización generando valor al cliente final descrito y popularizado por Michael E. Porter en su obra *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*. La **cadena de valor** categoriza las actividades que producen valores añadido en una organización en dos tipos: las actividades primarias y las actividades de apoyo o auxiliares.

### 1.5.3 MODELO DE GESTIÓN POR COMPETENCIAS

El profesional más adecuado es aquel que, además de conocimientos, tiene habilidades, actitudes e intereses compatibles con su función.

Siguiendo a Maria Rita Graminga (2007), las palabras claves y las expresiones que se repiten constantemente en los diarios y revistas especializadas, en general coinciden en un punto: la tendencia a valorizar y potenciar a las personas, al ser humano. En la lista de las más nombradas están:

- El capital intelectual.
- El capital humano.
- Talentos humanos.

Sobre estos conceptos volveremos en el marco conceptual cuando definamos claramente qué es el capital intelectual y qué entendemos por capital humano.

Pero en este momento debemos plantearnos:

- ¿Qué innovaciones vendrán aún?
- ¿Qué se está haciendo hoy en las organizaciones? ¿es suficiente para enfrentar un mercado competitivo y globalizado?
- ¿Cuál es la clave de la subsistencia y del éxito?

Un modelo que se viene delineando como uno de los más adecuados para los nuevos tiempos es el de la *Gestión por Competencias*.

Se trata de una manera de lidiar con lo cotidiano, de tal manera de posibilitar la formación del capital intelectual de una empresa o institución.

Desde el siglo XV el verbo "competir" significó "pelear con", generando sustantivos como competencia, competidor, y el adjetivo, competitivo.

En el contexto actual, **competencias**, son: "... comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, y que las hace más eficaces en una determinada situación" (Lévy Leboyer).

Podemos también designarlas con las siglas CHAI (**conocimientos, habilidades, actitudes e intereses**) que, puestas en acción, diferencian a unas personas de otras.

Las competencias pueden consistir en motivos, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo, actitudes o valores, contenido de conocimiento, o capacidades cognoscitivas o de conducta: cualquier característica individual que se pueda medir de un modo fiable, y que se pueda demostrar que diferencia de una manera significativa entre los trabajadores que mantienen un desempeño excelente de los adecuados o entre los trabajadores eficaces e ineficaces.

Una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo.

Las competencias pueden observarse en una situación cotidiana de trabajo o con dinámicas de test, cuando se presentan como aptitudes positivas, características personales y conocimientos adquiridos

Una persona presenta un perfil de competencias alto cuando demuestra las cualidades requeridas para llevar a cabo determinadas misiones o tareas.



Está comprobado que el ser humano tiene capacidad de adquirir nuevas competencias durante toda su vida, siempre que se den los estímulos apropiados y exista acceso a los recursos necesarios.

Los directivos que tomen conciencia de este hecho e internalicen la gestión por competencias, pasarán al frente, constituirán la vanguardia abriendo caminos antes que otros.

#### ***a) Las competencias universales***

El siguiente es un esquema referencial de las dieciséis competencias universales en las áreas de liderazgo y gestión; válido para realizar una auto-evaluación de qué competencias domina cada directivo y en cuáles debe hacer énfasis.

#### **Las dieciséis competencias referenciales (Mc Cauley - 1989)**

1. Ser una persona de muchos recursos: saber adaptarse a los cambios y situaciones ambiguas, ser capaz de pensar estratégicamente y poder tomar decisiones correctas en situaciones de mucha presión; liderar sistemas de trabajo complejos y adoptar conductas flexibles en la solución de problemas; capacidad de trabajo con los superiores en problemas complejos de gestión.
2. Hacer lo que conoce: ser perseverante, concentrarse a pesar de los obstáculos, asumir responsabilidades, ser capaz de trabajar solo y también con los demás cuando es necesario.
3. Aprender rápido: dominar rápidamente nuevas tecnologías.
4. Tener espíritu de decisión: actuar con rapidez, de forma apropiada y con precisión.
5. Administrar equipos con eficacia: saber delegar, ampliar oportunidades y ser justos en sus actuaciones.

6. Crear un clima propicio para el desarrollo: ampliar los desafíos y oportunidades para crear un clima que favorezca el desarrollo de su equipo.
7. Saber lidiar con sus colaboradores cuando tienen problemas: actuar con decisión y equidad cuando se presentan problemas con sus colaboradores.
8. Estar orientado hacia el trabajo en equipo.
9. Formar un equipo de talentos: invertir en el desarrollo del potencial de sus colaboradores, identificando y ofreciendo nuevos desafíos y responsabilidad compartida.
10. Establecer buenas relaciones en la empresa: saber establecer buenas relaciones de trabajo, negociar cuando existan problemas, conseguir cooperación.
11. Tener sensibilidad: demostrar interés por los demás y sensibilidad ante las necesidades de sus colaboradores.
12. Enfrentar los desafíos con tranquilidad: poseer actitud firme, evitar censurar a los otros por los errores cometidos, ser capaz de salir de situaciones difíciles.
13. Mantener el equilibrio entre el trabajo y la vida personal: ser capaz de establecer prioridades en la vida personal y profesional de manera armoniosa.
14. Autoconocerse: tener una idea exacta de sus puntos débiles y sus puntos fuertes y estar dispuesto a invertir en uno mismo.
15. Tener buen nivel de relación con la gente: ser agradable y dar muestras de buen humor.
16. Actuar con flexibilidad: capacidad para adoptar actitudes opuestas, –ejercer liderazgo y dejarse liderar – opinar y aceptar opiniones de los demás. (Gramigna, M. R., 2007)

### ***b) Premisas básicas del modelo***

Nuevamente, citando a Gramigna (2007), al establecer un modelo de gestión por competencias, se hace necesario adoptar algunas premisas básicas que avalarán las acciones de gestión:

1. Concientizarse de que cada tipo de organización necesita personas con perfiles específicos y que cada puesto de trabajo existente en la misma tiene características propias y debe ser ocupado por profesionales que posean un determinado perfil de competencias.
2. Reconocer que aquéllos que ocupan puestos de gestión, son responsables de ofrecer oportunidades que permitan el desarrollo y adquisición de nuevas competencias.
3. Estar convencidos de que siempre habrá espacio para el desarrollo de nuevas competencias, y que a lo que hoy se exige como buen desempeño de una tarea, mañana podrán agregársele nuevos desafíos.

Estas premisas básicas deben ser difundidas hasta que sean parte de la cultura general y sean internalizadas en las actitudes y comportamientos de todos. (Gramigna, M. R., 2007)

### *c) Las etapas en la implementación del modelo*

La gestión por competencias es un modelo que se instala a través de un programa que contempla los siguientes pasos que se suceden de esta manera:

#### **1. Sensibilización**

Para lograr el éxito es fundamental la adhesión de las personas clave que gestionan los puestos de trabajo. La sensibilización de este público, en busca de un compromiso, es la primera etapa del proceso.

Esta sensibilización podrá ser realizada a través de metodologías variadas como:

- Reuniones de presentación y discusión del modelo, para el desarrollo y adquisición de nuevas competencias.
- Focos de discusión que tendrán como finalidad detectar las falencias del modelo vigente.
- Participación en charlas o seminarios específicos que traten el tema.

## **2. Análisis de los puestos de trabajo**

Una vez lograda la adhesión y compromiso de la alta gerencia y las personas clave, se inicia la segunda etapa. Dos acciones son fundamentales en este momento:

- Verificar si las misiones o planes estratégicos de las áreas en particular son compatibles con la Misión de la institución.
- Realizar una descripción completa de cada puesto de trabajo, listando las actividades correspondientes a cada uno.

## **3. Definición del perfil de competencias requeridas**

La tercera etapa consiste en listar las competencias requeridas para cada área y delinear los perfiles en base a ello.

## **4. Evaluación sistemática y redefinición de los perfiles**

El proceso de evaluación y redefinición de perfiles es fundamental para el éxito del modelo.

La dirección será responsable del acompañamiento y desarrollo de sus equipos, identificando los puntos de excelencia y los de insuficiencia.

Los colaboradores que demuestren un desempeño acorde o encima del perfil exigido, recibirán nuevos desafíos y serán estimulados a desarrollar nuevas competencias.

Los colaboradores que presenten un desempeño por debajo del perfil exigido, serán formados y participarán de programas de capacitación y desarrollo.

#### ***d) Las ventajas del modelo***

La mayoría de las organizaciones invierte de forma muy tímida en el desarrollo de sus equipos, por motivos que varían desde la inexistencia de estrategias sistematizadas de evaluación de desempeño, hasta el desconocimiento de la importancia de la formación de un capital intelectual como factor diferencial.

La gestión por competencias, además de suplir estas lagunas, aporta innumerables ventajas como:

- La posibilidad de definir perfiles profesionales que favorecerán a la productividad.
- El desarrollo de equipos que posean las competencias necesarias para su área específica de trabajo.
- La identificación de los puntos débiles, permitiendo intervenciones de mejora que garantizan los resultados.
- La gestión del desempeño en base a objetivos medibles, cuantificables y con posibilidad de observación directa.
- El aumento de la productividad y la optimización de los resultados.
- La concientización de los equipos para que asuman la co-responsabilidad de su autodesarrollo. Tornándose un proceso de ganar-ganar, desde el momento en que las expectativas de todos están atendidas. (Gramigna, M. R., 2007)

#### 1.5.4 EL DESARROLLO DE UN SISTEMA DE GESTIÓN POR COMPETENCIAS

Javier Santos (2001), aborda tres ideas importantes relacionadas con la gestión por competencias:

- 1) Enfatizar los posibles beneficios y contribuciones de la realización de directorios sectoriales de competencias, que facilitan la implantación de sistemas de gestión por competencias.
- 2) Incidir en el peso específico e importancia de las competencias técnicas, frente a modelos que basan la gestión por competencias en aspectos actitudinales y rasgos de personalidad.
- 3) Potenciar la relevancia y utilidad del empleo de herramientas para gestionar el volumen de información actual. Por ello, se propone la elaboración de un mapa de competencias, orientado a optimizar y mejorar los procesos de gestión de personas.

Las empresas necesitan adecuarse a la velocidad del cambio para garantizar su supervivencia, lo que exige a su vez cambios en los modelos de gestión de las personas (Pereda y Berrocal, 1999). En éste entorno de profundas incertidumbres para las personas y las organizaciones surgen los modelos de Gestión por Competencias, que pretenden hacer posible que la relación entre la organización y sus miembros pueda concebirse dentro de un marco de cooperación estable.

Sin embargo, se están produciendo dos problemas de fondo en la implantación de marcos de competencias. El primero de ellos alude al propio concepto de competencia. Cientos de definiciones sobre este término ponen de manifiesto que carecemos de una acepción clara y compartida del concepto de competencia (Prieto, 1996).

Por otra parte, está el peligro de que la gestión por competencias sea considerada como una “moda” y no como un modelo adecuado de gestión que permite la integración de los subprocesos de gestión de las personas.

Existe además la idea de que la gestión por competencias sólo es aplicable en el ámbito directivo, y en la práctica, en gran parte de las empresas que han implantado sistemas de gestión por competencias así lo han hecho. Sin embargo, el trabajador competente en su trabajo es aquel que sabe lo que tiene que hacer en el momento oportuno y que, además, lo hace (Boyatzis, 1982). Respetando esta composición, las posibilidades son enormes[]. (Santos, J., 2001:538)

Llama la atención que muchas aplicaciones informáticas de gestión de personas se oferten describiendo las posibilidades que ofrecen para realizar los distintos subprocesos de gestión de Recursos Humanos (reclutamiento, retribución, formación,...) y añaden un apartado destinado a la Gestión por Competencias.

#### *a) Los componentes de las competencias*

El número de combinaciones posibles de conocimientos, habilidades/actitudes y rasgos personales tiene como consecuencia que el patrimonio de competencias sólo puede ser gestionado atendiendo a sus partes, con el propósito de resolver el problema de la operativa de identificación, evaluación y desarrollo.

De las aportaciones de McClelland (1973); Boyatzis (1982); Levy-Leboyer (1996) y Mertens (1992 y 1996), podemos deducir que en las propias características de los componentes de las competencias, encontramos dos rasgos básicos que no podemos obviar si queremos operacionalizar la gestión del capital humano. En primer lugar, su susceptibilidad de ser observadas y medidas. En segundo lugar, las posibilidades que ofrece de ser mejoradas a través de la formación. (Santos, J., 2001:541)

Resumidamente, siguiendo a Santos (2001), cabe distinguir:

- **Conocimientos:** Los conocimientos son el tipo de competencias que más fácilmente pueden ser desarrollados o mejorados y los más fáciles de describir en su actuación, observar y medir. Hacen referencia a la experiencia y movilización de conocimientos técnicos / funcionales y de la organización. Es el *Know-How* necesario para proveer servicios o productos.
- **Habilidades / Actitudes:** Son susceptibles de ser mejorados con el entrenamiento, pero requieren para ser desarrollados unos rasgos personales básicos. Estas habilidades profesionales se desarrollan básicamente con la experiencia, por ejemplo: la capacidad de negociación, el desarrollo de los colaboradores, la búsqueda de información, la presentación de datos ideas.
- **Rasgos personales básicos:** Son los más difíciles de cambiar o modificar, pues su desarrollo es muy lento. Estas características, aunque relacionadas con el desempeño, son más difíciles de observar y operacionalizar en conductas y, en consecuencia, medir. Entre los rasgos personales podemos distinguir aspectos como las capacidades cognitivas (capacidad numérica, resolución de problemas, creatividad,...), rasgos de personalidad (juicio, extroversión, autocontrol, etc.), motivación y autoimagen (necesidad de logro, autoconcepto...).

#### ***b) El directorio de competencias***

Para Javier Santos (2001), una de las partes más complicadas en cualquier proceso de implantación de un sistema de Gestión por competencias es la definición de un directorio de competencias que refleje el conjunto de conocimientos, habilidades / actitudes y rasgos que son necesarios para el desarrollo de los procesos productivos o de servicios específicos.



“Es generalmente aceptado que las competencias están ligadas a las personas, pero también se debe aceptar que las organizaciones demandan de las personas competencias específicas, y que las competencias que exige cada organización dependerá de múltiples factores: sus servicios, procesos y medios de producción, sus valores, su cultura, su misión y su estrategia; pero ¿podemos encontrar las mismas competencias en diferentes organizaciones?” (Santos, J., 2001:543)

Sí es posible identificar los distintos componentes de la competencia y establecer directorios independientes para los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Esta hipótesis supone que lo que es específico de cada organización es el modo en que combina los elementos de las competencias para el logro de sus objetivos.

En la fase de aplicación del enfoque desarrollado, se pone de manifiesto la importancia que tiene el directorio de competencias en la implantación del modelo de gestión en las organizaciones:

- Reducción tiempo y esfuerzo en el proceso de implantación. (Pereda y Berrocal, 1998).
- Trabajar sobre situaciones reales evitando especulaciones y discusiones metodológicas y avanzar sobre el consenso de cara a la organización.
- Potenciar el enfoque proactivo. El propio directorio provoca el proceso de reflexión de cual sería el diseño de los puestos en términos de competencias para dar respuesta a los objetivos planteados por la organización. (Mertens, 1996).
- Diseño de los puestos basados en sus objetivos y no en las características de las personas.

El estudio de Santos (2001), no pretende negar el valor que poseen los rasgos personales básicos, pero, por su propia definición, se ha considerado que:

1. Son difíciles de gestionar en el contexto de la actividad de la empresa / organización; subyacen al resto de competencias y la dificultad de su desarrollo implica que su “adquisición” en el contexto organizativo deba realizarse a través de la selección.

2. En cuanto a su exigencia, se definen a partir de los conocimientos y habilidades actitudes que deben ser puestos en juego en el contexto de una actividad laboral específica.

### ***c) La importancia de la descripción***

Entre los objetivos establecidos para la creación del directorio de competencias, se estableció que debía dar respuesta a tres factores imprescindibles, en cualquier proceso de gestión por competencias:

- La identificación y asignación: ¿qué competencias deben ser capaces de demostrar los roles y personas de la empresa?
- La evaluación: ¿en qué medida el desarrollo de la competencia por la persona se ajusta al estándar de desempeño exigido?
- El desarrollo: ¿podemos obtener a través de la propia definición de la competencia orientaciones sobre como provocar su adquisición?

Como consecuencia, se estableció que tan importante como tener un buen directorio de competencias, manejable y relevante, es la propia definición que de éstas se haga.

Realizar su descripción en términos de comportamiento implica utilizar una estructura gramatical adecuada que incluya un Verbo de acción más el Objeto sobre el que recae la acción (Levy-Leboyer, 1996). (Santos, J., 2001:547-548)

La definición de conocimientos sin explicitar cómo deben ser aplicados provoca ambigüedad. Por ejemplo: plan estratégico. A la persona que se le asigne ese conocimiento,

¿qué deberá hacer? ¿Participar en el desarrollo del plan estratégico o interpretar las directrices del plan estratégico? Tengamos en cuenta las repercusiones que una inadecuada definición de las competencias tiene:

1. La persona no sabría lo que se espera de ella.
2. No podríamos evaluar su nivel de desempeño e identificar su ajuste o gap existente.
3. Podría realizar un master sobre planificación estratégica, cuando lo único que se le está pidiendo es que sea capaz de comprender las directrices marcadas.

#### *d) La importancia de la medición*

El directorio de competencias aporta un lenguaje común a las organizaciones y las pone en situación de poder trabajar con una oferta de competencias (aquellas que tienen las personas) y una demanda de competencias (aquellas requeridas por el negocio).

Hasta el momento hemos hablado de la representación de la organización en términos de competencia. Sólo podremos hablar de gestión por competencias si implantamos un sistema basado en la permanente comparación entre las competencias que hoy se poseen y las que se necesitan y, en función del análisis de las “distancias”, tomar decisiones (Pereda y Berocal, 1999).

Los modelos han desarrollado diversos métodos de medida: desde los que utilizan una misma escala para todos los componentes hasta aquellos otros que utilizan distintas escalas para cada una de las competencias.

El modelo de gestión por competencias de IMH propone simplificar la evaluación estableciendo escalas basadas en la autonomía para el componente de conocimientos de la competencia y en la frecuencia para el componente de habilidades actitudes. El

propio modelo establece que, ante un misma competencia, no todos los roles de la organización precisan del mismo nivel de logro, por lo que la asignación de competencias a los roles iría acompañada del “nivel de logro” esperado. (Santos, J., 2001:548-549)

	<b>Conocimientos</b>	<b>Habilidades / Actitudes</b>
<b>0</b>	No se le exige el desarrollo de la competencia	No se exige esa actitud
<b>1</b>	Capaz de desarrollar la competencia en colaboración con un superior	Demuestra ese comportamiento de manera irregular
<b>2</b>	Puede desarrollar la competencia con un mínimo de supervisión	Demuestra con frecuencia ese comportamiento
<b>3</b>	Es autónomo en el desarrollo de la competencia	Demuestra ese comportamiento de forma generalizada y constante
<b>4</b>	Posee dominio metodológico que le permitiría formar y/o supervisar en el desarrollo de la competencia	Es un ejemplo a seguir en el desarrollo de ese comportamiento

Tabla 7. Modelo de gestión por competencias de IMH. Fuente: Santos, J. (2001:549)

El contraste entre las competencias demandadas (organización) y ofertadas (persona) establece de manera automática los diferenciales existentes.

A pesar de que la evaluación es uno de los temas más críticos y controvertidos, ya que no nos encontramos ante elementos tangibles en los que la medida es fiable y universalmente válida, la propia definición de competencias en términos de conductas observables, acompañada de escalas, establece un mayor nivel de objetividad.

Estas escalas posibilitan además obtener el dato de las autoevaluaciones, evaluación del responsable jerárquico, evaluación de 360º observación, etc. (De Quijano, 1997). (Santos, J., 2001: 549:550)

**e) El mapa de competencias**

“El objetivo inicial que debe cumplir un sistema de gestión es mejorar la toma de decisiones partiendo de una mayor calidad de la información, de forma que sea veraz y actual. La comparación entre los perfiles de competencias del puesto y el perfil de competencias de las personas se ha realizado en base a criterios numéricos. La conversión de los diferenciales en un sistema de representación gráfica permite tener una visión del conjunto de la organización y de los individuos que la forman”. (Santos, J., 2001: 550)

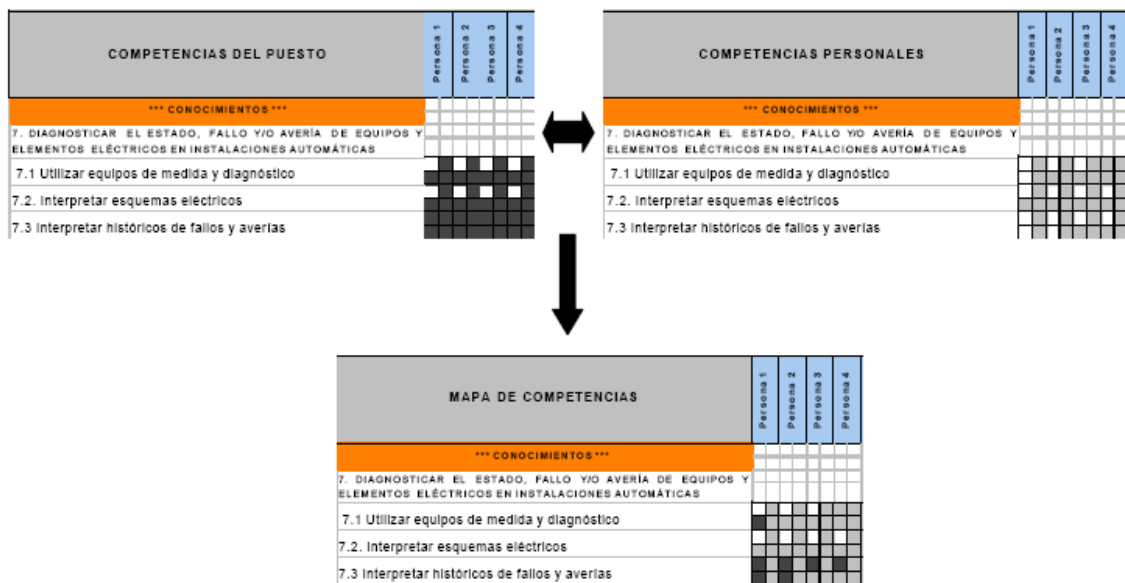


Fig. 5. Mapa de competencias. Fuente: Santos, J. (2001:550)

**f) Un modelo integrado, un enfoque distribuido**

Con relativa frecuencia nos encontramos cómo las funciones de selección, formación, administración y retribución se realizan de manera independiente, llegando al extremo de que la gran empresa tiene departamentos especializados en cada una de ellas y que no comparten ni método ni lenguaje (Hooghiemstra, 1996).

Obviamente, si existen dificultades para integrar los diferentes subprocesos de gestión de personas, podemos hacernos una idea de las dificultades que el departamento de recursos humanos tiene para demostrar que su trabajo sí aporta al resto de las áreas de la empresa y a los objetivos de la organización.

Esta tarea resulta harto complicada si tenemos en cuenta que el marco cultural y los valores de los departamentos de RR.HH y de Producción, en general, no son los mismos, a pesar de que pocos nieguen el discurso que afirma que el centro del valor de cualquier organización son las personas que la forman.

El IMH ha pretendido desarrollar un modelo de gestión en el que las competencias sean el elemento operativo que permita:

- Unificar los diferentes procesos de gestión de las personas, utilizando criterios compartidos y coherentes.
- Vincular la capacidad personal y de los equipos para agregar valor, con los procesos de trabajo, integrando las culturas de fabricación y de gobierno de las personas.

Para ello, un modelo de gestión integrada de las personas basado en competencias debe tener en cuenta que los objetivos y la planificación de los recursos humanos deben ser elaborados a partir del marco de los objetivos y planes estratégicos de la organización (Hooghiemstra, 1996).

La función de gestión de los recursos humanos debe estar alineada con el resto de las funciones de la empresa / entidad. Ahora las personas y sus conocimientos son un factor preponderante de productividad y determinante a la hora de establecer ventajas competitivas. De ahí que un proceso adecuadamente orientado de gestión de recursos humanos basado en competencias, parta de la revisión de los elementos estratégicos otorgándole así un carácter proactivo. (Santos, J., 2001: 550-551)



Fig. 6. Gestión por competencias. Fuente: Santos, J. (2001:552)

Esta alineación de la función de los recursos humanos desde un enfoque estratégico, implica que la gestión por competencias no es un asunto que deba ser entendido como de responsabilidad exclusiva de esta función. Deberá incorporar desde a la alta dirección al personal de línea. Los procesos de gestión de las competencias de las personas pasan a ser un elemento clave del proceso de creación de valor, que, en consecuencia, debería ser gestionado a todos los niveles.

Aunque pueda parecer un contrasentido, una gestión de las personas integrada debe ser a su vez distribuida, asignando a cada una de las personas de la organización responsabilidades de gestión en relación a su rol. (Santos, J., 2001: 553)

### ***g) Cómo utilizar las competencias***

Hemos comprobado que las competencias pueden ser utilizadas en los diferentes subprocesos de gestión de los Recursos Humanos: selección, desarrollo de carreras profesionales, promoción, formación y desarrollo, objetivos y evaluación del desempeño, retribución e incluso desvinculación (Weightman, 1994).

Y en general, en todas aquellas situaciones en que las personas sean clave del desempeño: reingeniería, cambio de cultura, mejora de la calidad directiva.

Lo importante es identificar el tipo de competencias a utilizar, su número y su importancia relativa variará en función de la aplicación o el proceso sobre el cual se quiera actuar y los objetivos establecidos.

Así, un enfoque de competencias basado en rasgos personales básicos pueden ser muy útil para la toma de decisiones sobre selección y parecen menos útil para la formación o para la retribución basada en competencias. Sin embargo, las competencias basadas en conocimientos técnicos o de *Know-How* son ampliamente utilizadas con éxito para la formación o la implantación de procesos de reingeniería.

Las buenas prácticas de la gestión por competencias obligan a observar unas normas básicas:

1. Seleccionar las competencias adecuadas: Las competencias seleccionadas deben ser críticas para la organización, por tanto deben estar relacionadas con la estrategia y deben contribuir a mejorar el desempeño de los puestos de trabajo.
2. Utilizar el tipo adecuado de competencias: es necesario identificar el tipo de competencias adecuadas en función de la situación a resolver.



3. Definir las competencias de cada puesto en función de los objetivos: cada rol de la organización debe ser diseñado en términos de competencias en función de los objetivos o misión que deba cumplir.

4. Utilizar un nivel de descripción adecuado: la medida de las competencias debe ser más o menos exhaustiva en función de la utilidad que se le vaya a dar al directorio de competencias.

Por ejemplo, a efectos de formación, resulta adecuada una definición exhaustiva de aquellas competencias críticas para cada rol con el objetivo de proporcionar una formación ajustada a las necesidades, facilitar la transferencia del aprendizaje y evaluar los resultados obtenidos. (Santos, J., 2001: 553-555)

#### ***h) El desarrollo de un software de gestión***

Para Santos (2001), es importante disponer de un software desarrollado específicamente para la gestión de las competencias, y nos dice al respecto, que:

Gary Hamel y C. K. Prahalad afirman que “en todo caso, para gestionar el stock de competencias esenciales de una empresa, los altos directivos deben ser capaces de desagregar las competencias esenciales en sus componentes, hasta llegar a las personas específicas que poseen un talento específico”.

Cada uno de los Subprocesos de Gestión de Recursos Humanos va a requerir conocer la situación de las personas en relación a los diferentes componentes de la competencia. Especialmente en lo que se refiere la realización de diagnósticos de necesidades de formación, la elaboración de matrices de polivalencia o todos aquellos subprocesos en los que el componente de conocimiento de la competencia tenga un uso intensivo, llegar al máximo detalle nos ha permitido “ajustar” la toma de decisiones, evitando los errores más comunes mencionados en el apartado anterior.

El IMH acometió el desarrollo de un software de Gestión con el objetivo de proporcionar a las personas de la organización la información que necesitan en el momento que la necesitan.

El Software desarrollado optimiza la implantación proporcionando las siguientes funcionalidades de gestión:

- **Análisis comparativo.** Muestra la diferencia entre las competencias requeridas y las adquiridas, permitiendo detectar, de manera muy gráfica, los desfases competenciales existentes. Este análisis, tanto numérico como gráfico, se puede realizar seleccionando competencias específicas y a nivel de persona, figura profesional, departamento, etc., según las necesidades.
- **Evaluación periódica.** El objetivo de gestionar a las personas por competencias es determinar las lagunas más importantes y definir planes de acción que tiendan a reducir este diferencial. La evaluación periódica nos permite “predecir” el impacto del plan de acción y en su caso, evaluar las consecuencias del mismo.
- **Localización de expertos.** Sistema avanzado de búsqueda de personas con capacidad para desarrollar las competencias definidas en la organización.
- **Planes de carrera y de sucesión.** Análisis del diferencial competencial de una persona en base a un objetivo propio o asignado por la organización.
- **Localización de competencias.** Sistema avanzado de búsqueda de competencias definidas en la organización.

Este software se orienta específicamente a la Gestión por Competencias, por lo que ha sido desarrollado desde la búsqueda de conectividad con otro software de gestión. Para ello el software puede utilizar bases de datos Oracle, SQL Server o Interfase, lo que garantiza el intercambio de información entre aplicaciones. (Santos, J., 2001: 555-557)

### *i) Estado actual y tendencias futuras*

Conviene señalar, que si bien se han iniciado procesos de retribución basados en el modelo propuesto, todavía no disponemos de resultados que nos permitan extraer las conclusiones oportunas.

Como manifiesta Santos (2001), el IMH está realizando diversos procesos de consultoría orientados a la implantación de la metodología en empresas del sector y afines (metalurgia), pero la tendencia es a superar el marco sectorial. Vemos que funciones como Dirección y Gestión, Administración y Finanzas, Comercial, Compras, Calidad, Recursos Humanos y los componentes actitudinales, pueden considerarse transversales a cualquier tipo de actividad económica.

Ha sido desarrollado el directorio de competencias del Sector Educativo, utilizándose en la actualidad como sistema de gestión del propio Instituto. Paralelamente y a través de la colaboración con GEDO (Gestió i Educació d'Esports i Oci) se ha desarrollado el directorio de competencias del Sector Ocio y Deporte.

Respecto al desarrollo del software, se ha testeado su migración al entorno Web, lo que permitirá su uso en modo ASP (Application Service Provider), así como del desarrollo de nuevas funcionalidades (retribución variable, organigramas flexibles, aplicación multilingüe, gestor de formación,...).

### 1.5.5 POLÍTICAS DE FORMACIÓN BASADAS EN COMPETENCIAS LABORALES

Aquí nos centramos en otro sector de tipo institucional (que parte del Ministerio de Trabajo) para entender el enfoque basado en competencias.

La gran oferta de cursos, seminarios y jornadas que el actual “mercado educativo” ofrece es resultante de la carencia de aspectos formativos de rápida accesibilidad y respuesta justa, para trabajadores como para empleadores.

Dichas ofertas no responden en gran medida a las necesidades de los unos u otros, puesto que la gran cantidad de las mismas no significa que han acertado a estas necesidades o demandas. Es más acertado pensar que dicha oferta nace por imperio de una competencia entre instituciones “buenas” (que no desean perder espacios) con otras de dudosa calidad (que por su dinámica organizacional han actuado con velocidad empresarial en ese mercado potencial).

Aquí abordaremos esta temática desde lo genérico y multidisciplinario. La diversidad de actores que deben intervenir o ser considerados al momento de trabajar éste asunto motiva el desarrollo de un punto de partida que lleve a la discusión y propenda a un resultado único que determine el propio desarrollo de individuos que hoy se encuentran al margen de un sistema que les puede permitir su readaptación o reconversión productiva real, directamente relacionada con sus potenciales intrínsecos y extrínsecos de origen en su formación educativa básica, como de sus conocimientos empíricos y /o cognitivos (producto de su socialización secundaria), le han permitido avanzar en las intrincadas formas del desarrollo laboral.

Países europeos hace años están trabajando en éste tema desde lo privado hasta lo institucional. Tratan de desarrollar hasta lo que se pueda el recurso humano, su objetivo es social pero también productivo, dado que el rendimiento de éstas personas es una inversión económica que parte de lo actitudinal (frente a la función laboral misma) hasta lo creativo (desde la innovación en los procesos productivos). En esta instancia, convendría pensar ¿qué relación tiene todo esto con el real desarrollo de una nación o región?

El ejemplo para iniciar este apartado parte del caso inglés a saber:

Durante el año 1986, surge en Inglaterra el denominado *National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)* para Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte (luego y casi sucesivamente surgirían otros ejemplos similares en diversos ámbitos geográficos).

Sus principales objetivos partían de:

- *Formar una fuerza laboral más competitiva en el ámbito internacional* (pensemos en una Europa en proceso de unificación y en un incremento de tecnología que se traslada a un incremento de mano de obra de baja calificación y por ende vulnerable al subempleo y desempleo).
- *Contar con una mano de obra más flexible.* (proceso dinámico de las causas anteriormente enunciadas).
- *Dar crédito y apoyo práctico de formación continua, sin requisitos de ingreso y con métodos de capacitación más flexibles y accesibles.* (abren el mercado de la formación y generan a través de la capacitación una estructura que ataque directamente a un problema que avanzaba, los procesos tecnológicos que demandan menos mano de obra y mas calificación, por otra parte comienzan a considerar el aspecto empírico del conocimiento al flexibilizar el acceso al conocimiento más allá de los formalmente constituidos por el sistema formal de educación).

- *Pasar de un sistema de capacitación regido por la oferta a uno que refleja las necesidades del mercado laboral y responda a ellas (comienza una relación mas fuerte entre la capacitación y la demanda propia de la empresa en cuanto a lo herramental y funcional de ellas).*
- *Desarrollar un sistema de capacitación caracterizado por la eficiencia y la rentabilidad, que goce de una sólida reputación del mismo nivel que la formación académica.*

Atento a ello a continuación se formalizarán sistemas aplicados en otras naciones que propenden al desarrollo de éste tipo de FBC (*Formación Basada en Competencias*).

Como hemos expresado, existen múltiples y variadas definiciones en torno a la competencia laboral<sup>3</sup>. Un concepto generalmente aceptado la establece como una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución del trabajo, es una capacidad real y demostrada.

Volviendo al *sistema inglés (NCVQ)*, más que encontrar una definición de competencia laboral, el concepto se encuentra latente en la estructura del sistema normalizado. La competencia laboral se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir), criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos.

En este sistema se han definido cinco niveles de competencia que permiten diferenciar el grado de autonomía, la variabilidad, la responsabilidad por recursos, la aplicación de conocimientos básicos, la amplitud y alcance de las habilidades y destrezas, la supervisión del trabajo de otros y la transferibilidad de un ámbito de trabajo a otro.

---

<sup>3</sup> <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/index.htm>>

Veamos otras definiciones más cercanas:

**INEM** (España): “*las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo*”. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional, sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación.

**POLFORM /OIT**: La competencia laboral es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida- mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo.

Cabe mencionar que la OIT ha definido el concepto de **Competencia Profesional** como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo.

#### ***b) Certificación de la competencia***

El **CINTERFOR/OIT** (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la Organización Internacional del Trabajo) define a la **certificación** como “un proceso tendiente a reconocer formalmente las calificaciones ocupacionales de los trabajadores, independientemente de la forma como tales calificaciones fueron adquiridas” el fin de este sistema es el de otorgar un reconocimiento formal de la competencia de los trabajadores, rescata en si el proceso de formación del individuo pero no un punto final de la misma es continuo y esta validado a lo largo de su vida, que al certificarse, lleva implícito que se ha cumplido con un proceso de evaluación de las

competencias en él acreditadas. El *caso español* es más concreto en cuanto a su definición, por cuanto lo considera como “la expedición de un certificado por parte de las autoridades laborales, organismos de formación o personas autorizadas que acreditan que un trabajador es capaz de aplicar los conocimientos necesarios para el ejercicio de una actividad profesional concreta”.

Las **continuas innovaciones tecnológicas y organizativas, así como el proceso de globalización** hacen que las personas adquirieran una cualificación a través de aprendizaje fuera del sistema educativo, que contribuye al **aprendizaje a lo largo de la vida**.

Los **Sistemas Nacionales de Cualificaciones** son instrumentos para afrontar los retos y mejorar sus recursos humanos y la competitividad en el ámbito de cada país y en relación con el **Marco Europeo de Cualificaciones**.

### *c) INCUAL*

En España, el *Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL)* fue creado por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, adscrito al Ministerio de Educación con dependencia orgánica de la Dirección General de Formación Profesional y dependencia funcional del Consejo General de Formación Profesional, como órgano de apoyo de éste para alcanzar los objetivos del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

**La Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional**, atribuye al INCUAL la responsabilidad de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional.



El órgano rector del Instituto es el Consejo General de Formación Profesional, aunque depende orgánicamente de la Secretaría General de Educación (Ministerio de Educación y Ciencia), según lo fijado en el Real Decreto 1553/2004, de 20 de junio.

## **1. Características de la información y orientación que proporciona el INCUAL**

La colaboración entre expertos formativos y tecnológicos de las 26 familias profesionales garantiza una visión coordinada de la situación del mundo formativo y laboral. Por tanto, la información y orientación está caracterizada por estos aspectos:

- Coordinación entre el ámbito formativo y laboral.
- Coordinación entre profesionales de las administraciones locales, autonómicas, estatales y europeas.
- Transparencia de las competencias profesionales.
- Transparencia del mundo laboral.
- Interacción a través de foros de las distintas familias profesionales.
- Trabajo en red con los observatorios de las Comunidades Autónomas.
- Información estructurada y contrastada.

## **2. Marco legislativo**

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, establece en el TÍTULO III la finalidad y la organización de la información y la orientación profesional en los siguientes términos:

#### **Artículo 14. Finalidad de la información y la orientación profesional**

En el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, la información y orientación profesional tendrá la finalidad de:

- a) Informar sobre las oportunidades de acceso al empleo; las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales, y de cómo progresar en ellas a lo largo de toda la vida.
- b) Informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo.

#### **Artículo 15. Organización de la información y orientación profesional**

- a) En la información y orientación profesional podrán participar, entre otros, los servicios de las Administraciones educativas y laborales, de la Administración local y de los agentes sociales, correspondiéndole a la Administración General del Estado desarrollar fórmulas de cooperación y coordinación entre todos los entes implicados.
- b) A los servicios de información y orientación profesional de las Administraciones públicas les corresponde proporcionar información al alumnado del sistema educativo, las familias, los trabajadores desempleados y ocupados y a la sociedad en general. Asimismo, corresponde a las Administraciones públicas poner a disposición de los interlocutores sociales información sobre el sistema que pueda servir de referente orientativo en la negociación colectiva, sin perjuicio de la autonomía de las partes.

### **3. Marco europeo de la información y la orientación**

- a) **La Resolución** del Consejo Europeo y de los representantes de los países miembros **sobre orientación a lo largo de la vida** (mayo de 2004) plantea un marco general, donde se recogen diversos aspectos de la

información y orientación en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida.

**b) La orientación en el Programa Educación y Formación 2010**

El Informe que el grupo de trabajo de la Comisión Europea redactó en 2004 sobre orientación a lo largo de la vida -**2004 Progress Report**- proporciona información sobre principios y objetivos de la orientación, calidad e instrumentos de la orientación.

c) Los últimos documentos publicados por la **OCDE** sobre la orientación profesional recogen las recomendaciones planteadas, tanto en la Resolución sobre orientación a lo largo de la vida, como en el Programa Educación y Formación 2010.

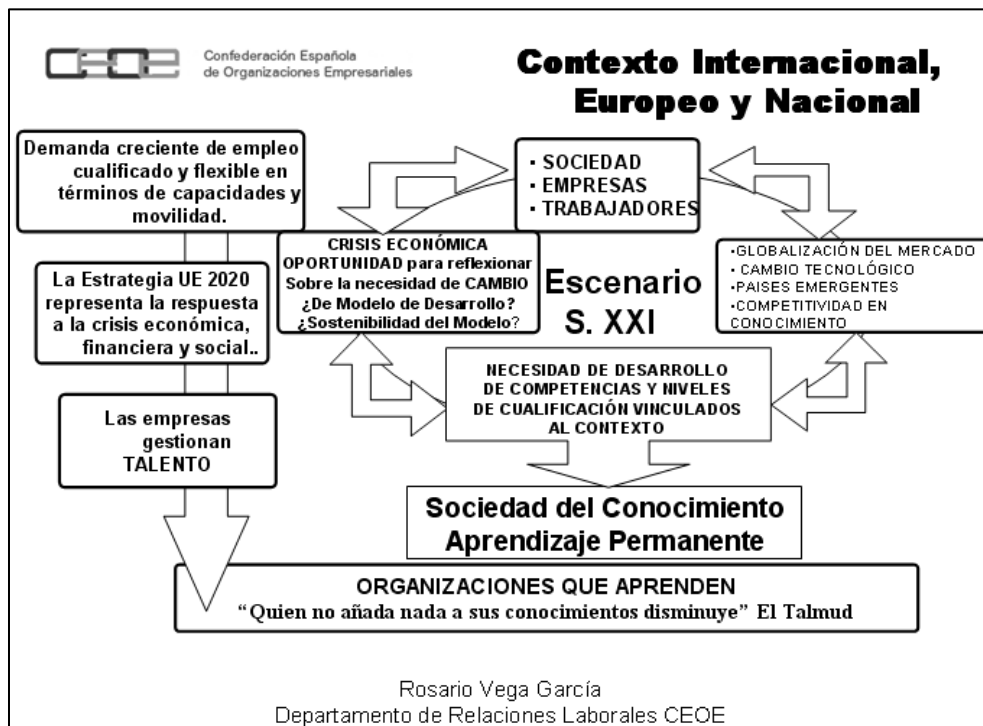
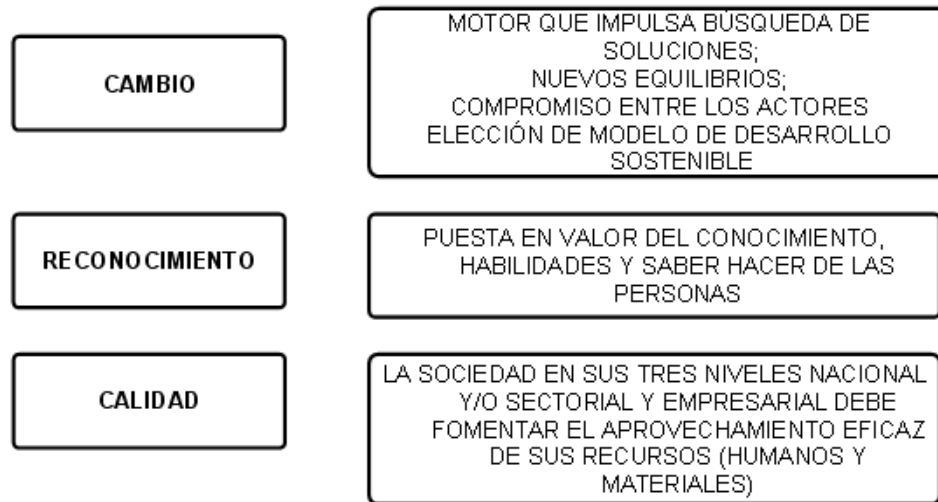


Fig. 7. Escenario SXXI. Fuente: Vega García, R. CEOE (2010)



Confederación Española  
de Organizaciones Empresariales



Rosario Vega García  
Departamento de Relaciones Laborales CEOE

Fig. 8. Cambio, reconocimiento y calidad. Fuente: Vega García, R. CEOE (2010)

**Fines del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales** (Art. 3.1 R.D. 1128/2003, de 5 de septiembre):

- a) Facilitar la adecuación de la formación profesional a los requerimientos del sistema productivo.
- b) Promover la integración, el desarrollo y la calidad de las ofertas de formación profesional.
- c) Facilitar la formación a lo largo de la vida mediante la acreditación y acumulación de aprendizajes profesionales adquiridos en diferentes ámbitos.
- d) Contribuir a la transparencia y unidad del mercado laboral, y a la movilidad de los trabajadores dentro del espacio común europeo.



Fig. 9. SNCP. Fuente: INCUAL (2010)

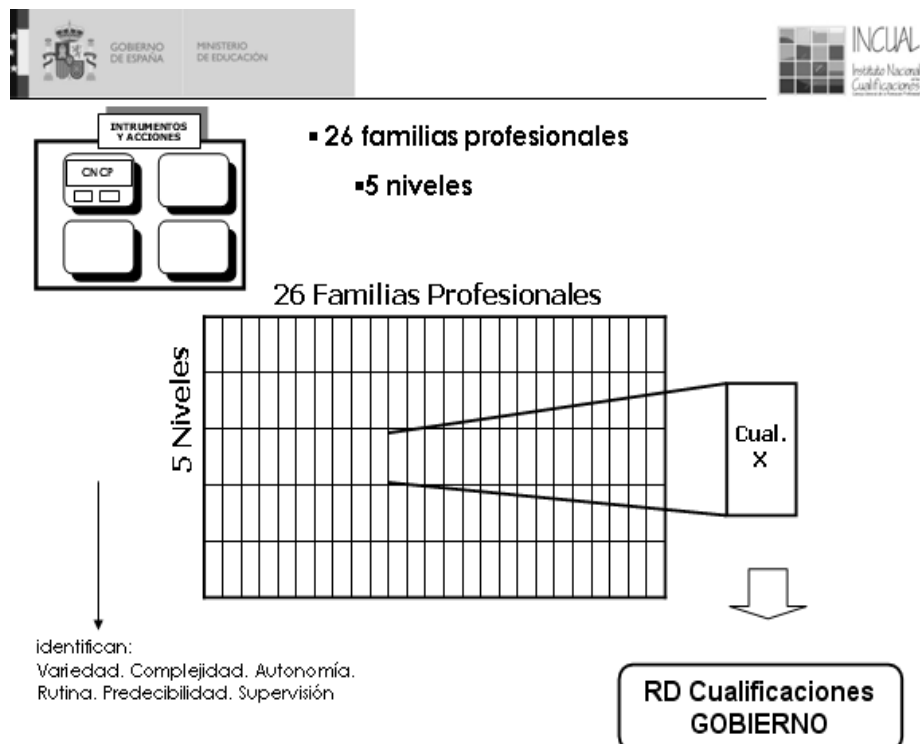


Fig. 10. Número de familias profesionales. Fuente: INCUAL (2010)



**FAMILIAS PROFESIONALES DEL CNCP  
ANEXO 1 Real Decreto 1128/2003**

- |  |   |
|--|---|
| 1.- Agraria                                  | 14.- Edificación y Obra Civil                   |
| 2.- Marítimo- Pesquera                       | 15.- Vidrio y Cerámica                          |
| 3.- Industrias Alimentarias                  | 16.- Madera, Mueble y Corcho                    |
| 4.- Química                                  | 17.- Textil, Confección y Piel                  |
| 5.- Imagen Personal                          | 18.- Artes Gráficas                             |
| 6.- Sanidad                                  | 19.- Imagen y Sonido                            |
| 7.- Seguridad y Medio Ambiente               | 20.- Informática y Comunicaciones               |
| 8.- Fabricación Mecánica                     | 21.- Administración y Gestión                   |
| 9.- Instalación y Mantenimiento              | 22.- Comercio y Marketing                       |
| 10.- Electricidad y Electrónica              | 23.- Servicios Socioculturales y a la Comunidad |
| 11.- Energía y Agua                          | 24.- Hostelería y Turismo                       |
| 12.- Transporte y Mantenimiento de Vehículos | 25.- Actividades Físicas y Deportivas           |
| 13.- Industrias Extractivas.                 | 26.- Artes y Artesanías                         |

Fig. 11. Familias profesionales del CNCP. Fuente: INCUAL (2010)



Confederación Española de Organizaciones Empresariales

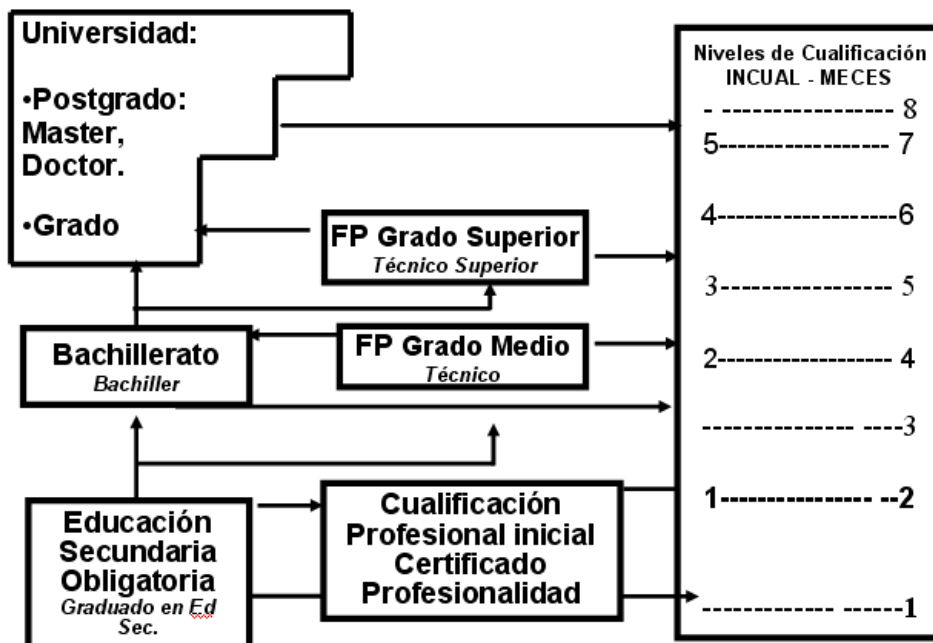


Fig. 12. Equivalencia entre formación reglada y niveles de cualificación profesional INCUAL. Fuente: CEOE (2010)

Consideramos que debe ampliarse este catálogo de cualificaciones profesionales a todos los perfiles profesionales definidos correspondientes a las ocupaciones del mercado laboral actual en permanente cambio; a las cuales se pueda acceder por vía formal tradicional (enseñanza reglada del Ministerio de Educación), a través de la obtención de un título, o bien por la no formal (enseñanza oficial, no reglada, por ejemplo dentro del ámbito del Ministerio de Trabajo / Ministerio de Educación), a partir de la obtención de un diploma o certificado de profesionalidad acreditativo. Si fuera así, dispondríamos de un marco de referencia de las competencias directivas requeridas para el puesto de director/a de centro y las que aplique para los integrantes del equipo directivo: secretario/a y jefe/a de estudios.

#### 1.5.6 ESTUDIOS DE COMPETENCIAS DEL DIRECTOR DE CENTRO

Volviendo a las competencias directivas del director de centro en particular, como lo pone de manifiesto Joan Teixidó Saballs (2007), “una de las primeras investigaciones que se dedicó al establecimiento de las competencias directivas se debe a Boyatzis (1982), quien se interesó por conocer los comportamientos que los directivos consideraban que había contribuido en mayor manera al su éxito profesional mediante el análisis de incidentes críticos. A raíz del trabajo, elaboró un listado de 21 competencias que agrupó en cinco categorías” (Teixidó, J., 2007:14):

- i.de logro de objetivos y acción
- ii.de liderazgo
- iii.de dirección de recursos humanos
- iv.de dirección de subordinados
- v.de relación con los demás

“Boyatzis realizó su trabajo a partir del análisis de acontecimientos (*behavioral events*) descritos por unos 2000 directivos que desempeñaban puestos de mando distintos en una veintena de empresas anglosajonas. La dificultad, por tanto, estriba en elaborar listados (catálogos) de competencias que permitan efectuar un diagnóstico de la situación en la que

se encuentra cada directivo. Ante este reto, se plantea ¿es posible establecer un listado universal de competencias directivas? O, por el contrario, ¿debe adaptarse a cada contexto, a cada tipo de organización e, incluso, a cada puesto de trabajo? La respuesta no es sencilla dado que exige una triangulación de informaciones. Por un lado, pueden delimitarse aptitudes y rasgos de personalidad asociados al comportamiento directivo eficaz [ ]". (Teixidó Saballs, J., 2007:14)

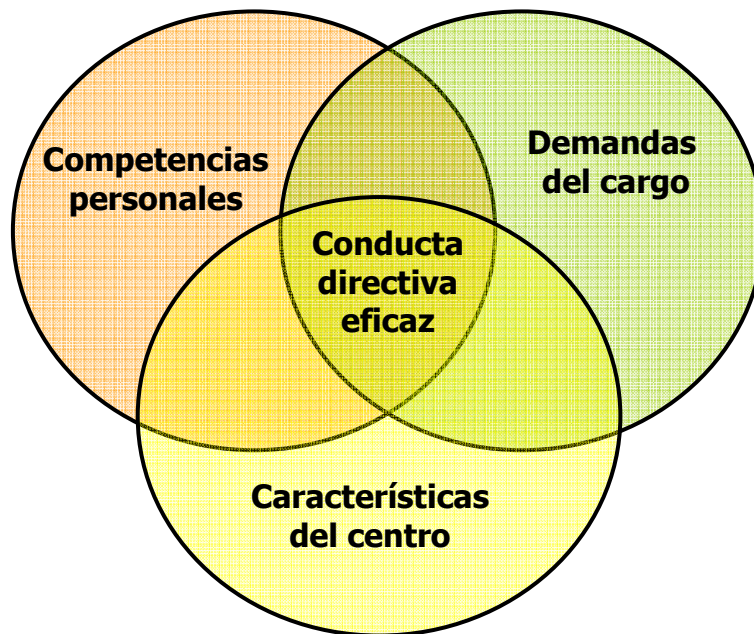


Fig. 13. Modelo de Boyatzis de Conducta Profesional Exitosa. Fuente: Teixidó, J. (2007:14)

En una línea semejante, Spencer y Spencer, establecen la existencia de seis grandes grupos de competencias:



<b>Competencias de logro y acción</b>
Orientación al logro Preocupación por el orden, calidad y precisión Iniciativa Búsqueda de información
<b>Competencias de ayuda y servicio</b>
Entendimiento interpersonal Orientación al cliente
<b>Competencias de influencia</b>
Influencia e impacto Construcción de relaciones Consciencia organizacional
<b>Competencias gerenciales</b>
Desarrollo de personas Dirección de personas Trabajo en equipo y cooperación Liderazgo
<b>Competencias cognoscitivas</b>
Pensamiento analítico Razonamiento conceptual Experiencias técnica / profesional / de dirección
<b>Competencias de eficacia personal</b>
Autocontrol Confianza en si mismo Comportamiento ante los fracasos Flexibilidad

Tabla 8. Seis grandes grupos de competencias (Spencer y Spencer). Fuente: Teixidó, J. (2007:15)

“Desde esta perspectiva, se han construido listados de competencias directivas que obedecen a las necesidades de selección y de desarrollo de directivos en diversos entornos. El contraste de tales listados permite identificar coincidencias y, también, singularidades en función del contexto, del sector de actividad, etc.” (Teixidó Saballs, J., 2007:16)

“La Asociación Americana de Directores Escolares (American Association of School Administrators AASA) a través del Instituto de Liderazgo para Directivos Escolares ofrece una visión panorámica del trabajo de los directivos. Aunque, a nivel terminológico, en la traducción al castellano se ha utilizado el término “destrezas”, los autores (Hoyle, English y Steffy, 2002) consideran el desarrollo de los directivos de una manera integral para lo cual postulan la existencia de diez grandes áreas competenciales que los directivos deben desarrollar para alcanzar la máxima eficacia en el desempeño de su función”. (Teixidó, J., 2007:17-18)

Liderazgo visionario
Política
Comunicación y relación con la comunidad
Gestión organizativa
Planificación y desarrollo del currículum
Gestión del proceso de instrucción
Evaluación del personal y gestión de recursos humanos
Desarrollo y actualización profesional
Investigación educativa, evaluación y planificación
Valores y ética del liderazgo

Tabla 9. Aptitudes del directivo de centros docentes (Hoyle, English y Steffy). Fuente: Teixidó, J. (2007:18)

Desde una perspectiva bien distinta, Visscher (1999) se propone establecer líneas de conexión entre los resultados de la investigación sobre eficacia y mejora escolar a la realidad cotidiana de los directivos. Para ello, tras plantear la bases teóricas de la organización y de la eficacia escolar, selecciona cuatro grandes ámbitos que plantean dilemas prácticos a los directivos: a) la coordinación y el control del trabajo que llevan a cabo los diversos miembros de la organización; b) la motivación, la participación activa y el compromiso del profesorado; c) la construcción de liderazgo educativo y d) la relación de la escuela con la comunidad. Se trata de un enfoque general que, al adecuarse a las peculiaridades del sistema educativo español y al perfil de los directivos, sugiere ámbitos competenciales clave.

En España, una línea de trabajo interesante en torno a las competencias directivas, siguiendo a Teixidó, se desarrolla en la Universidad de Deusto. Aurelio Villa (2003), realiza un análisis de las competencias directivas clave para el desarrollo de la LOCE. Para ello parte de un modelo de calidad aplicable a los centros educativos (el Proyecto Integrado de Calidad, PIC), en el cual se establecen seis grandes ámbitos de progreso:

1. Ámbito de los planteamientos institucionales.
2. Ámbito de las estructuras organizativas.
3. Ámbito del sistema de relaciones y convivencia.
4. Ámbito de la orientación y tutoría.
5. Ámbito del desarrollo curricular.
6. Ámbito de la familia y el entorno.

A partir de ahí, postula la existencia de tres ejes transversales que intervienen en cada uno de los ámbitos: a) cultura institucional, b) gestión por procesos y c) resultados y logros, en relación a los cuales establece las competencias directivas necesarias que considera clave para el logro de mayores niveles de calidad (Teixidó Saballs, J., 2007:18-19):

<b>Ejes transversales</b>	<b>Competencias directivas clave</b>
Promoción del cambio cultural	Liderazgo Innovación y cambio Trabajo en equipo
Gestión por procesos	Planificación y desarrollo del currículum Aprendizaje continuo Comunicación y relación con la comunidad
Resultados	Orientación a resultados Orientación al aprendizaje Productividad

Tabla 10. Ejes transversales y competencias directivas clave (Villa). Fuente: Teixidó, J. (2007:19)

“[Poblete (2004), partiendo del análisis de la función directiva realizado por García Olalla y Poblete (2002), procede a relacionarlas con las competencias que considera clave en su desarrollo teniendo como referencia el modelo de competencias de la Universidad de Deusto. Selecciona catorce competencias a partir de las cuales elabora el “Cuestionario sobre comportamiento en el trabajo” que aplica a 100 directivos de centros educativos y a 50 directivos de organizaciones empresariales con el fin de detectar comportamientos diferenciales y analizarlos”. (Teixidó Saballs, J., 2007:19)

Teixidó (2007) cita el inventario de competencias directivas del cual parte en la realización del estudio es el siguiente:

CATEGORÍA	FUNCIÓN	COMPETENCIA
	PLANIFICACIÓN	PLANIFICACIÓN TOMA DE DECISIONES
	COORDINACIÓN	RELACIONES INTERPERSONALES TOMA DE DECISIONES TRABAJO EN EQUIPO
	CONTROL-EVALUACIÓN	PENSAMIENTO ANALÍTICO/SISTÉMICO PLANIFICACIÓN
	GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS	PLANIFICACIÓN TOMA DE DECISIONES
	INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN RELACIONES INTERPERSONALES
	MOTIVACIÓN	ORIENTACIÓN AL LOGRO RELACIONES INTERPERSONALES
	REPRESENTACIÓN	COMUNICACIÓN RESISTENCIA AL ESTRÉS
	INTEGRACIÓN	RELACIONES INTERPERSONALES TRABAJO EN EQUIPO LIDERAZGO
	REGULACIÓN DE PARTICIPACIÓN Y PODER	RESISTENCIA AL ESTRÉS LIDERAZGO NEGOCIACIÓN TRABAJO EN EQUIPO COACHING
	DINAMIZACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO	ORIENTACIÓN AL LOGRO TRABAJO EN EQUIPO
	INTERVENCIÓN EN CONFLICTOS	NEGOCIACIÓN RESISTENCIA AL ESTRÉS
	LIDERAZGO DE PROCESOS	ESPÍRITU EMPRENDEDOR ORIENTACIÓN AL LOGRO LIDERAZGO
	INNOVACIÓN Y MEJORA	ESPÍRITU EMPRENDEDOR ORIENTACIÓN AL LOGRO INNOVACIÓN
	REVISIÓN Y REFLEXIÓN CRÍTICA	PENSAMIENTO ANALÍTICO/SISTÉMICO ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE
	FORMACIÓN	ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE COMPORTAMIENTO ÉTICO
RELACIONES EXTERNAS	RELACIONES EXTERNAS	RELACIONES INTERPERSONALES COMUNICACIÓN

Tabla 11. Relaciones entre funciones y competencias (Poblete). Fuente: Teixidó, J. (2007:20)

Luego, Teixidó (2007) analiza *cómo se establece un perfil competencial*. Establece tres momentos:

1. Análisis del puesto de trabajo.
2. Establecimiento de un borrador de competencias.
3. Contratación de borrador y establecimiento de las competencias clave.

En la elaboración de la *propuesta de perfil de competencias* se han tenido en cuenta algunos diccionarios (Alles, 2005; HayGroup, 2003; Marzaro y otros, 2005); los diversos trabajos descritos en el epígrafe anterior, así como los resultados del trabajo de análisis individual y debate grupal realizado en GROC.

En cuanto a las *personas que deben intervenir* en el establecimiento del perfil de competencias, pueden establecerse tres categorías:

- a) Los directivos en ejercicio. Aportan informaciones relevantes sobre el desempeño cotidiano de la función directiva basadas en la práctica del momento.
- b) Quienes se encuentran en los niveles superiores del sistema (inspección, cargos de la Administración Educativa) y, posiblemente, ex directivos. Poseen una visión evolutiva de la función y, por tanto, pueden aportar una visión proyectiva de las competencias que van a ser necesarias en el futuro.
- c) Los colaboradores directos (miembros del equipo directivo, del Consejo Escolar, profesorado) pueden aportar informaciones del desempeño profesional basadas en el contacto cotidiano, desde una perspectiva externa.

Los dos últimos grupos presentan el *handicap* no conocer suficientemente la función por dentro y, también, de tener una visión parcial del ejercicio directivo que puede ignorar o no tener constancia de ciertas competencias. Aportan, no obstante, un cierto distanciamiento crítico.

En cuanto a los *métodos para la obtención de información*, cabe recordar que no se trata de fijarse en las tareas que realizan sino en la integración de los procesos mentales, las características individuales, los conocimientos, las destrezas y su contribución al logro de niveles de funcionamiento óptimos.

Los principales métodos disponibles son la entrevista o el panel de expertos, el método del incidente crítico y el cuestionario.

La propuesta es sometida al criterio de informadores cualificados mediante la técnica de cuestionarios en el marco de las *XVIII Jornadas del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* celebradas en Toledo, el 26 y 27 de octubre de 2007.

Se obtiene un listado inicial de 17 competencias que se presentan por orden alfabético. En este caso, se desestimó la posibilidad de establecer un perfil competencial asociado a las diversas funciones directivas:

	<b>Competencias</b>	<b>Algunos comportamientos observables</b>
1	<b>Adaptación al cambio.</b>	Anticipa las necesidades, prevé los riesgos y genera respuestas. Comunica su visión a cerca de la estrategia ante lo imprevisto y busca el compromiso de los colaboradores. Modifica la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades. Es versátil. Imagina situaciones, escenarios, procesos y estructuras originales.
2	<b>Autogestión</b>	Planifica el uso del tiempo. Establece prioridades, programa actividades, prevé imprevistos. Ejecuta con disciplina lo previsto. Delimita el tiempo profesional y el personal. Controla el estrés, etc.
3	<b>Autonomía</b>	Muestra suficiencia en las tareas a realizar; sin necesidad de supervisión. Decide y lleva a cabo las cuestiones que son de su competencia, sin dejarse condicionar por intervenciones o interferencias externas que puedan condicionar su resolución. Se muestra confiado en sí mismo.
4	<b>Compromiso ético</b>	Se siente comprometido con los objetivos del centro. Desarrolla su trabajo consecuentemente con los valores morales y las buenas costumbres. Evalúa las repercusiones que se derivan del ejercicio de la función directiva desde una perspectiva ética. Respeta los derechos de las personas. Cumple con los compromisos contraídos, tanto los profesionales como los personales. Es íntegro/a,

		cabal.
5	<b>Comunicación</b>	Se dirige a otras personas y se integra en un grupo de manera efectiva. Formula preguntas u observaciones dirigidas al meollo de la cuestión. Se comunica con claridad y precisión. Alienta el intercambio de informaciones e ideas. Muestra interés por las personas. Mantiene informadas a las personas que pueden verse afectadas por una decisión. Es hábil explicando las razones que le han llevado a tomar una decisión. Es sensible a los consejos y puntos de vista de los demás.
6	<b>Control emocional</b>	Tiene dominio de sí mismo. Mantiene controladas las propias emociones. Evita reacciones negativas ante provocaciones, oposición y hostilidad. Es resistente al trabajo en condiciones de estrés.
7	<b>Desarrollo personal</b>	Analiza críticamente su comportamiento. Es consciente de sus fortalezas y reconoce sus debilidades. Selecciona y asiste a acciones de formación adecuadas a sus necesidades. Se plantea retos de mejora profesional. Se plantea y ensaya nuevos comportamientos ante situaciones de dificultad. Piensa y actúa con sentido común.
8	<b>Desarrollo profesional de colaboradores</b>	Contribuye al desarrollo profesional y personal de los miembros del equipo directivo y del claustro. Ayuda a los colaboradores a identificar sus puntos débiles y a plantearse retos de mejora. Asesora y anima a sus colaboradores.
9	<b>Energía</b>	Actúa de manera proactiva. Marca el ritmo de los acontecimientos mediante acciones concretas, no sólo palabras. Capacidad para modificar las rutinas de la organización. Capacidad para trabajar duro en situaciones cambiantes, con interlocutores diversos, en jornadas laborales prolongadas.
10	<b>Fortaleza interior</b>	Se muestra sereno en circunstancias adversas. Justifica o explica los problemas, los fracasos o los acontecimientos negativos. Es firme y constante en los propósitos. Comunica las intenciones y los sentimientos de manera abierta, noble. Actúa de manera coherente con lo que piensa y declara. Es honesto incluso en negociaciones difíciles con agentes externos. Es sensato, moderado en la aplicación de la normativa. Transmite credibilidad
11	<b>Liderazgo</b>	Influye en las personas para conducir al grupo hacia un determinado fin. Comunica de forma convincente visión de futuro. Transmite entusiasmo e ilusión. Motiva a las personas a comprometerse en proyectos. Inspira confianza y confía en el equipo docente. Ampara al profesorado ante situaciones de abuso. Se constituye en modelo y referente para los demás. Delega responsabilidades
12	<b>Organización</b>	Establece claramente los objetivos. Delimita funciones, tareas y responsabilidades aprovechando los valores de las personas. Asigna los recursos necesarios para realizar el trabajo. Vela por la coordinación entre las diversas unidades. Supervisa el trabajo realizado por las diversas unidades: ciclos, departamentos, comisiones...
13	<b>Orientación al aprendizaje de los alumnos</b>	Pone énfasis en el aprendizaje de los alumnos como factor determinante en la toma de decisiones. Planifica la actividad del centro en función de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Encamina las actuaciones al logro de la mejora educativa. Fomenta el análisis en profundidad de los resultados escolares. Procura conocer y contribuir a la resolución de los problemas de las familias y de los alumnos.
14	<b>Participación</b>	Fomenta la participación de los diversos segmentos de la Comunidad Educativa. Plantea abiertamente los conflictos para optimizar la calidad de las decisiones tomadas buscando el compromiso de las partes. Considera y es respetuoso con los argumentos e intereses de las partes.
15	<b>Relaciones interpersonales</b>	Desarrolla y mantiene una amplia red de relaciones con personas cuya cooperación es necesaria, tanto en el interior del centro (profesorado, alumnado y PAS) como en el exterior (familias, administraciones, sindicatos, entidades sociales...).
16	<b>Resolución de problemas</b>	Identifica las dificultades (tanto externas como de la propia organización) clave de una situación compleja. Recaba y contrasta información. Analiza y pondera las diversas alternativas. Elabora y propone estrategias de actuación oportunas en el tiempo. No se siente vulnerable cuando le toca afrontar situaciones difíciles.
17	<b>Trabajo en equipo</b>	Fomenta la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del equipo directivo y del equipo docente. Crea ambiente de trabajo amistoso. Plantea el trabajo individual en función de su contribución al logro de un objetivo común. Resuelve los conflictos que se crean dentro del equipo. Comparte los resultados con los demás. Fortalece el espíritu y genera adhesión al equipo.

Tabla 12. Competencias directivas básicas. Propuesta de GROC. Fuente: Teixidó, J. (2007:26)

## **1.6 EL LIDERAZGO DE UN DIRECTOR DE CENTRO**

Aquí vamos a centrar nuestra atención en una de las competencias clave que debe poseer el director de un centro: el Liderazgo.

### **1.6.1 EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE LIDERAZGO EN LA ESCUELA**

Realizaremos una breve reseña sobre la evolución del liderazgo en la organización escolar siguiendo a M. T. González (2007).

#### ***a) La visión tradicional del liderazgo***

La visión “tradicional” abarca del liderazgo abarca una serie de teorías, desarrolladas básicamente en ámbitos empresariales, caracterizadas por entender que el liderazgo es un proceso a través del cual una persona que ocupa una determinada posición ejerce influencia sobre otras personas (“subordinados”) en orden al logro de metas de la organización (o grupo). Desde una consideración de la organización como entidad racional, y del líder como la persona que ocupa un cargo formal en la misma, la preocupación de estas teorías está en determinar qué es lo que hace que un líder sea eficaz, de acuerdo con criterios como consecución de metas, nivel de compromiso y motivación, satisfacción de los subordinados, permanencia y aceptación del líder.

El interés por conocer y acotar qué es lo que constituye un liderazgo eficaz, definido en los términos señalados, fue dando lugar a muy diversas investigaciones que comúnmente aparecen agrupadas en tres grandes categorías: las teorías de rasgos, las de estilo y conducta y las de contingencia.

Presentan una serie de rasgos comunes en su modo de entender y abordar el tema de liderazgo, cuyas influencias en el campo de la organización escolar son notorias:



- Tienen a considerar al líder como la persona de rango superior en la organización. En ese sentido se tiende a equiparar gestión y liderazgo.
- Entienden que el liderazgo es un proceso básicamente centrado en el logro de metas, de modo que la razón para ejercer liderazgo es lograr ciertas metas organizativas (metas configuradas básicamente en función de las necesidades de la organización). Las metas, en este caso, no constituyen objeto de análisis y consenso, en la medida que se asume que son aceptadas y comprendidas. Las metas pertenecen al ámbito de “lo político” y la organización ha de ejecutarlas; como mucho el líder habría de procurar que sean aceptadas “de buen grado” por los subordinados.
- Centran su atención en el comportamiento de líder. Lo importante es qué hacer, qué habilidades desplegar para una “gestión” eficaz: el líder es quien determina cómo pueden hacerse las cosas de modo eficiente y eficaz.
- Subrayan fundamentalmente lo que podría denominarse los aspectos “técnicos” del liderazgo. El líder vendría a ser algo así como “un ingeniero de la gestión” preocupado por que la organización funcione sin grandes problemas administrativos formales y, al tiempo, por conseguir un buen clima humano en la misma, en orden al logro de una mayor eficacia organizativa.

### ***b) La visión cultural del liderazgo***

La concepción tecnológica del liderazgo va a ser de algún modo cuestionada a mediados de los años 70. Contribuirá a ello el desarrollo en el campo de la Organización Escolar de perspectivas teóricas de corte interpretativo así como diversos planteamientos provenientes del mundo empresarial en los que se defiende la necesidad de que la organización, para ser exitosa, no sólo ha de estar gestionada sino liderada. Es en estos momentos cuando en el campo de la Organización Escolar se revisan los modelos organizativos predominantes, de corte científico-racional, y se empieza a elaborar un discurso de corte más interpretativo centrado en la escuela como un “artefacto cultural”, como una organización peculiar en la que los componentes culturales y valorativos

desempeñan un papel importante. A su vez, desde diversos planteamientos provenientes del mundo empresarial e interesados en la excelencia organizativa, se defiende la necesidad de un liderazgo que vaya más allá de las exigencias técnicas de gestión y cuyo ejercicio se articule en torno a establecer una visión de futuro para la organización – una dirección en la que moverse-, comunicar esa visión – conseguir la conformidad, asentimiento y compromiso por parte de los miembros de la organización con la visión establecida-, y motivar e inspirar a las personas para el logro de la misma – asegurar que habrá disposición y energía para superar los obstáculos-.

La idea de liderazgo cultural, por tanto, subraya que el líder se mueve en un marco de valores, propósitos, creencias, en general dentro de una visión de lo que pueda ser la organización y trabaja de cara a ir cultivando, sosteniendo y tratando de llevar a cabo con los demás esa idea de organización.

Pero también estos planteamientos culturales de liderazgo se han cuestionado. Y se ha hecho desde perspectivas que entienden que la organización escolar no “tiene” una cultura que pueda ser moldeada, sino que “es” una cultura (cuya posible modificación se asienta en procesos interactivos e interpretativos desarrollados por todos los miembros que la constituyen) y, particularmente, desde perspectivas críticas.

### *c) La visión crítica del liderazgo*

Las perspectivas críticas de liderazgo cuestionan tanto las visiones tradicionales como las culturales y plantean una visión del mismo como proceso que ha de ser crítico, reflexivo, transformador y educador (Smyth, 1989).

En general, una perspectiva crítica entiende que el liderazgo se ha venido considerando en términos de gestión, eficacia, productividad y que, como señala Codd (1989:157): “es una visión del liderazgo que no valora la reflexión crítica, la autonomía personal o la deliberación colectiva., Es, por tanto, una visión del liderazgo particularmente inadecuada para las instituciones educativas, ya que niega los propósitos *educativos* de esas instituciones”.

El liderazgo crítico, según González (1997), viene configurado básicamente por dos notas:

- 1) Promueve en la organización una dinámica de análisis, reflexión, problematización de la realidad organizativa en la que se está inmerso, lo cual implica reconocer, indagar, penetrar las bases profundas – los supuestos dados por sentado- sobre las que se asienta el modo de ser y el funcionamiento organizativo.
- 2) Además de posibilitar la exploración y análisis de la estructura profunda (Benson, 1977) de la realidad organizativa (y cómo la organización ha llegado a ser lo que es), el liderazgo crítico posibilita que en el seno de la organización se exploren posibilidades alternativas con vistas a mejorar esa realidad: no sólo contribuir a que los miembros analicen críticamente la situación, también cultivar en ellos la capacidad de transformar esas prácticas. Eso conlleva utilizar el poder para que sean los propios miembros de la organización los que decidan vías y ámbitos de mejora y transformación.

***d) El concepto de liderazgo en la teoría organizativa***

En este apartado, para Coronel Llamas (1996), desde luego ciertas cuestiones parecen estar claras. El concepto de liderazgo, - como era de esperar-, al igual que la propia teoría organizativa queda imbuido por el influjo adormecedor, persistente y casi asfixiante de un enfoque positivista, dominador en la época industrial y moderna. Rost (1994; 4) expresa las consecuencias derivadas de ello en los siguientes términos:

- 1) El paradigma industrial y moderno del liderazgo ha quedado asentado sobre bases individualistas.
- 2) Acepta y se nutre de los rasgos propios de la sociedad industrial: una visión estructural y funcionalista de las organizaciones; un papel protagonista del individuo (sólo los grandes líderes desarrollan el liderazgo); un sentido de propósitos orientados al logro de metas; un auto interés en la vida; aceptación de un modelo de conducta y poder masculino (que ha sido llamado estilo de liderazgo), una ética utilitaria y materialista; una epistemología racional, tecnocrática, lineal, cuantitativa y positivista; una perspectiva de gestión para el funcionamiento organizativo.
- 3) Las ideas básicas del liderazgo apenas han cambiado en 90 años; han sido recicladas durante décadas en la literatura.
- 4) Al parecer la mayoría de los estudiosos del tema no parecen estar muy interesados en articular una definición del liderazgo o en contribuir una comprensión del fenómeno.
- 5) Los estudios sobre liderazgo y gestión han estado inextricablemente unidos a lo largo de este siglo.
- 6) Los conceptos liderazgo y líder han sido empleados como sinónimos, indicando que la persona individual (el líder), es el que hace el proceso (liderazgo).
- 7) El liderazgo ha sido identificado como “buena gestión”, expresión empleada comúnmente para conceptualizarlo. (Coronel Llamas, J. M., 1996:122)

La teoría de los rasgos supone un primer acercamiento que busca encontrar la personalidad ideal partiendo de la premisa de que los líderes nacen, no se hacen. Entre los años 1930-50 se sitúan los principales trabajos buscando correlacionar la conducta de liderazgo con rasgos físicos (estatura, por ejemplo) y de la personalidad (apariencia, inteligencia). A pesar del enorme atractivo que aún en la actualidad sigue teniendo el acudir a explicaciones basadas en rasgos en su conceptualización (Watkins, 1989), la evidencia de la investigación es contundente en este sentido (Pascual, 1987):

- Falta de pruebas científicas para poder edificar una teoría del liderazgo basada exclusivamente en la personalidad, bien sea en sus aspectos intelectuales o físicos.
- No existe el perfil de personalidad del líder ideal, por lo que se ha podido distinguir, con suficiente validez a los líderes de los que no lo son.
- No se ha llegado a determinar con suficiente fiabilidad la relación entre determinados rasgos y la eficacia o éxito del liderazgo.
- No existen rasgos de personalidad universalmente válidos para todas las situaciones; no hay acuerdo entre los investigadores sobre qué rasgos hay que estudiar y cuáles abandonar. (Coronel Llamas, J. M., 1996:122-123)

“[] La interacción líder, seguidores y situación se convertirán en pieza clave en el estudio del liderazgo, a partir de la teoría conductual”. (Coronel Llamas, J. M., 1996:124)

Desde esta corriente el liderazgo se contempla fundamentalmente en términos de conducta. Se buscan acciones individuales pero comienza progresivamente a reconocerse el papel de las demandas de la situación. Los conocidos trabajos realizados en las Universidades de Ohio y Michigan, las aportaciones de autores tan conocidos como McGregor, Lewin, Likert, Blake y Mouton, fueron dando cuerpo a la idea de “estilos” de liderazgo. Por ejemplo, Graumann y Moscovici (1986),

destacan la importancia de los trabajos de K. Lewin y su teoría del campo para la comprensión del concepto.

El liderazgo como cualidad dinámica, exige prestar atención a la forma o estilo en que se ejerce influencia sobre los individuos o grupos de cara al logro de los objetivos, distinguiéndose ciertas orientaciones (a la tarea/producción o a las personas/relaciones), empleando términos como autocrático, democrático, laissez faire, sin descuidar, por otra parte, la vertiente operativa y de medicación (por ejemplo, el cuestionario para la medición de la conducta del líder (“*Leader Behavior Description Questionnaire*” – LBDQ -) empleado por Halpin en 1955, o la Rejilla de Dirección de Blake y Mouton para la identificación de estilos de liderazgo). (Coronel Llamas, J. M., 1996:124)

Para Coronel Llamas (1996) son valiosas las aportaciones desde el enfoque conductual a la teoría sobre el liderazgo, en particular en el campo educativo.

Algunas limitaciones:

- En líneas generales se aprecia poca consistencia en los resultados de las investigaciones, no avanzándose más allá de un estado descriptivo.
- Suelen excluirse, a pesar de tanta insistencia en la situación, variables como el poder o las relaciones de clase.
- Se ofrece una visión simple y estática del liderazgo así como de los subordinados y su papel en el proceso.

Más tarde, en un intento de sintetizar los resultados de la investigación precedente y asumiendo el postulado sobre la imposibilidad de encontrar un adecuado estilo de liderazgo, a pesar de los esfuerzos realizados desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial, comenzaron a aparecer trabajos con el propósito de identificar condiciones específicas que permitiesen al líder influenciar la actuación del grupo.

Paisey (1984), entiende que los gobiernos totalitarios de Europa dejaron un ejercicio del liderazgo directivo, jerárquico, centralizado, deificando al líder y asociándolo con la destrucción y sufrimiento de la sociedad de posguerra. A pesar de ello, los trabajos e investigaciones continuaron desarrollándose.

En concreto, la teoría de la contingencia o situacional prescribe un estilo de liderazgo adecuado, contingente con factores como las relaciones líder-miembros, los miembros o seguidores en sí mismos, el clima o cultura organizativa y otros factores ambientales. Fiedler (1967), quizás sea el autor más representativo de esta corriente []. (Coronel Llamas, J. M., 1996:124)

De este modo, podemos avanzar desde un enfoque próximo a la psicología cognitiva que ponía énfasis en las cualidades personales, a una visión que contempla la escuela como un contexto de trabajo determinante del proceso de liderazgo educativo.

Los tipos o estilos de liderazgo denominados transaccional y transformacional surgieron a la luz de la teoría contingencial y sobre todo, a éste último, se le ha prestado mucha atención (Bass, 1985; Tichy y Devanna, 1986; Bensimon, 1989). En el ámbito educativo, trabajos como los de Leithwood y Jantzi (1990) o Leithwood y Steinbach (1993) muestran que los directores escolares contribuyen al logro de objetivos vinculados con el cambio cultural y la resolución de problemas organizativos poniendo en funcionamiento algunos aspectos vinculados con lo que entendemos por liderazgo transformacional.

“En definitiva, el liderazgo se presenta como un proceso dinámico, variante en función de las situaciones y generador de cambios a tres niveles: líderes; seguidores; situaciones. Pero, al igual que su predecesora, adolece de ciertas deficiencias, que, en parte, han tratado de ser paliadas con la aportación del propio Fiedler y la teoría de los recursos cognitivos (1986) []” (Coronel Llamas, J. M., 1996:125-126)

“Con el paso del tiempo, se intensificaron los trabajos donde el componente de interacción era pieza clave a la hora de adentrarse en la complejidad de este concepto [ ]”  
(Coronel Llamas, J. M., 1996: 126)

Coronel Llamas (1996), ejemplifica con el estudio de Muth (1987) sobre las definiciones recogidas en una amplia gama de artículos aparecidos en tres revistas (Administrative Science Quaterly, Educational Administration Quaterly y Planning & Changing) durante el período 1976-86. Clasificó un total de 39 artículos de acuerdo a los criterios siguientes:

- a) sí y cómo el concepto es definido
- b) que sujetos eran identificados
- c) quienes respondían
- d) técnicas de recogida de datos

Algunos resultados y conclusiones extraídas son valiosos de cara a situarnos adecuadamente en este escenario que tratamos de construir:

- Las definiciones son confusas, contradictorias y no pueden complementarse; en la mayoría de los trabajos revisados, particularmente, en organizaciones educativas, aparece una correspondencia lineal y directa entre la posición que se ocupa y el liderazgo.
- Suelen aparecer problemas cuando se asocia liderazgo con gestión, autoridad y poder.
- Las definiciones son poco claras cuando se establecen, y no suelen completarse.
- Los jefes de las organizaciones son generalmente, el foco de atención.
- La posición de liderazgo es asumida por los que la ocupan.



- Los que responden a los instrumentos son generalmente subordinados de la posición ocupante.
- La posición ocupante no suele estar escogida por los que supuestamente lideran.
- La mayoría de la investigación revisada esta basada en instrumentos estandarizados, y los autores dependen en primer lugar de ellos para proporcionar una definición textual del concepto.
- Los estudios tienden a no diferenciar bien entre lo que parece ser más mundano y de andar por casa (gestión y administración) y lo que aparece como un fenómeno más raro en las escuelas (liderazgo). (Coronel Llamas, J. M., 1996: 126-127)

Se asume, el hecho de que el liderazgo remite a un nebuloso y complejo concepto.

Resumiendo, destaca tres enfoques de liderazgo, a partir de la investigación:

- a) Liderazgo como una colección de rasgos del carácter y personalidad.
- b) Liderazgo como conducta.
- c) Liderazgo como una función del entorno y de las situaciones.

[ ] Ogawa y Bossert (1989; 2 y ss), tratan el concepto como una característica sistémica. Emplean 4 presunciones sobre el liderazgo a partir de la revisión de estudios y trabajos. La intersección de las cuatro presunciones revela que el liderazgo es una cualidad de las organizaciones. Los autores expresan la necesidad de que los investigadores presten atención a la multiplicidad de eventos para su desarrollo.

- 1) Función: atiende a la totalidad de los procesos organizativos, y en este sentido, es sistémicamente causal, afectando más que a las acciones de los individuos al sistema en que las acciones ocurren, esto es, influencia las cualidades organizativas o estructuras, de ahí que liderar es organizar.

- 2) Rol: al ser sistémico, el liderazgo no afecta sólo a unas pocas posiciones, la unidad de análisis es la estructura de relaciones entre los roles. El liderazgo no surge de la posición organizativa o rol, por ello, la cantidad de liderazgo varía en las organizaciones.
- 3) Individuo: los líderes son individuos, si bien es necesario cambiar el foco desde las acciones solidarias a las interacciones sociales, ya que así el liderazgo afecta al sistema de interacciones que son las organizaciones. El liderazgo es relacional, recíproco.
- 4) Cultura: los líderes operan dentro de culturas organizativas, en un contexto cultural. Las estructuras adoptadas en respuesta al medio proveen fuentes simbólicas de solidaridad, enraizada ésta en valores, opiniones compartidas por los miembros de la organización. (Coronel Llamas, J. M., 1996:130)

[ ] Rost (1994:7) entiende el liderazgo como relación de influencia entre el líder y los colaboradores que intentan cambios reales que reflejen sus objetivos comunes:

- 1) La relación está basada en la influencia de carácter multidimensional y no coercitiva.
- 2) Líderes y colaboradores son actores en esta relación; todo el mundo desarrolla el liderazgo.
- 3) Líderes y colaboradores intentan llevar a la práctica cambios reales.
- 4) Los cambios son reflejo de los deseos comunes.

En definitiva, el liderazgo exige la concurrencia de elementos como la influencia, el cambio intencionado y los propósitos comunes. Con estos elementos estamos en condiciones de apreciar la distinción entre liderazgo y gestión:

- Liderazgo es una relación de influencia; la gestión es una relación de autoridad.
- El liderazgo se hace por los líderes y colaboradores, la gestión por los gestores y los subordinados.

- El liderazgo implica el propósito conjunto y común de llevar a la práctica cambios reales en la organización. La gestión implica la coordinación de la gente y los recursos para desarrollar las actividades de la organización.
- El liderazgo no requiere una posición desde la que operar; la gestión sí.
- El liderazgo es un asunto episódico, la gestión es más permanente. (Coronel Llamas, J. M., 1996:132)

“La definición que nos da Foster (1989:49) se orienta hacia la crítica social y el logro de la comunidad humana: “Ciertos agentes pueden comprometerse en prácticas transformadoras que cambian las estructuras sociales y formas de comunidad, y a esto, le podemos llamar liderazgo”. Son cuatro los criterios empleados por este autor para representar esta nueva forma de pensar sobre el liderazgo, para su definición y su práctica (Id; 50 y ss)” (Coronel Llamas, J. M., 1996:132-133):

- a) El liderazgo debe ser una práctica crítica.
- b) El liderazgo debe ser transformador.
- c) El liderazgo debe ser educativo.
- d) El liderazgo debe ser ético.

#### 1.6.2 LIDERAZGO, MEJORA Y CENTROS EDUCATIVOS

##### *a) Algunas líneas para situar el liderazgo*

Según Antonio Bolívar (1997), “cualquier propuesta medianamente compleja sobre el liderazgo debiera situarse entre concebirlo como un gestor eficiente (rol de liderazgo "profesional"), identificable con la posición formal ocupada por una persona (dirección); y como tarea moral amplia, expresión cualitativa de una organización dinámica y comunitaria, y -como tal- una función difusa entre todo el profesorado (liderazgo moral o "funcional"). El dilema de un discurso crítico -por tanto, con claros referentes transformadores de la realidad- se sitúa, pues, entre la visión profesionalizada, y las propuestas de unas organizaciones

escolares en que las funciones del liderazgo sean compartidas y dispersas. El problema a que nos enfrentamos es, en suma, cómo hacer compatible el liderazgo múltiple de los profesores, en diferentes espacios y tareas, con el liderazgo formal de determinadas personas". (Bolívar, A., 1997:1)

Para Bolívar (1997), estamos en un momento de reconceptualización del liderazgo escolar (Leithwood, 1995; Smylie, 1995), ya sea porque enfoques emergentes nos inducen a extenderlo más allá de las posiciones ocupadas formalmente en la organización (el liderazgo como algo a "estimular" inductivamente entre todos los miembros), ya porque el liderazgo como algo a "ejercer" (imponer deductivamente a otros) está en una profunda crisis, en organizaciones convencionales, pero especialmente en organizaciones "educativas". Igualmente se discute si el liderazgo es algo individual, a promover en el grupo, o -mejor- un fenómeno o cualidad de la organización (Ogawa y Bossert, 1995).

El movimiento de reestructuración escolar está dando la vuelta a los planteamientos tradicionales.

El tema del liderazgo se presenta, entonces, con una mezcla de planos y ángulos, que impiden una reflexión seria, sobre todo cuando se sustancializa, en lugar de inscribirlo en el marco de los centros como organizaciones y en el contexto de mejora. Un modo para situar contextual/históricamente las distintas visiones del liderazgo, al tiempo que para comprenderlo como algo multidimensional, es el cruce entre, por una parte, los modos de concebir el cambio educativo y las reformas, por otro, los distintos enfoques sobre las organizaciones escolares, congruentes con los modos de pensar la enseñanza. Unido a ellos, en tercer lugar, las distintas concepciones de la profesionalidad docente y el ejercicio de la enseñanza, si es que ya no vienen dadas por los anteriores ángulos. Se centra en M. Teresa González y J.M. Escudero quienes abordan, respectivamente, otras dimensiones.

Cualquier discurso sobre el liderazgo es dependiente de una comprensión de la peculiaridad de los centros escolares como organizaciones y de una teoría del cambio

educativo, entendiendo -como quiere dar a entender el texto de Sykes y Elmore- que es a nivel organizativo donde ha de situarse adecuadamente lo que deba ser el liderazgo. A menudo, como es sabido, las mayores limitaciones que presentan las teorías/propuestas del liderazgo provienen de haber transferido estilos/modos eficientes de liderazgo a los centros escolares, procedentes de otros contextos (políticos, industriales), ignorando su especificidad como organizaciones "educativas". Si las formas tradicionales de gestión basadas en el control burocrático y en la autoridad técnico-racional no son por sí mismas suficientes, ni legitimables; es necesario ampliar la noción de liderazgo para incluir en ella la autoridad moral y profesional, el acuerdo y colegialidad, y el liderazgo múltiple de los profesores.

Por eso los problemas que plantea un enfoque crítico del liderazgo son, entre otros, (a) El "desafío de la difusividad": eliminar el liderazgo formal para difuminarlo entre todos, en la práctica puede dar lugar a que florezcan liderazgos morales incontrolados, según las cualidades carismáticas de imponerse a los restantes miembros del grupo. (b) Lograr una comunidad ideal de comunicación, en que todos los miembros tengan igual grado de competencia comunicativa para consensuar constructivamente valores e intereses de lo que deba ser el centro, es más bien un ideal contrafáctico (como en la propuesta de Habermas) que una utópica realización real.

No obstante apostar por unos valores educativos en sí mismos como guía para la acción, en un proceso dialéctico, dialógico y deliberativo representa una apuesta legítima por sus intereses generalizables. Dialéctica en el sentido de construir y reconstruir el conocimiento mediante un proceso, generado y usado en el contexto de la práctica. Dialógica y deliberativa, más que como una colección de "profesionales reflexivos"

Si bien el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos, creencias) en función de unas tareas o proyectos comunes; cabe poner el acento en las cualidades del líder como clave de este poder de influencia, en la propia situación, o si pudiera haber

estructuras y procesos que posibilitaran un ejercicio múltiple y dinámico del liderazgo []. (Bolívar, A., 1997:1-3)

Para que cada profesor llegue a ser un líder; se trata de que los valores, prácticas y normas del grupo vayan generando procesos hacia la mejora y cambio, cuyo "testigo" es tomado por distintos profesores.

[] Fullan (1993: 127) señala: "En la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro escolar más allá del director, su función debe contribuir a crear las condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder". Precisamente la ausencia de tales procesos dinámicos es lo que, normalmente, posibilita que tenga que existir un liderazgo personalizado.

Los propósitos de incrementar el liderazgo de los profesores, en nuestras coordenadas actuales, son congruentes (Hart, 1995) con un sentido más democrático y comunitario de la gestión de la enseñanza. A su vez estaríamos aprovechando los recursos internos del personal del centro para la mejora, constituyendo el centro escolar como un lugar de aprendizaje y motivación mutua entre los profesores. El desarrollo del currículum e innovaciones funciona mejor cuando, en lugar de ser dirigido por líderes o administración externa, se capacita a los propios profesores para tomar decisiones sobre cómo implementarlo. (Bolívar, A., 1997:3)

### ***b) Características del liderazgo***

Bolívar (1997), nos dice, que con motivo de la reunión, en forma de "panel", de importantes miembros del Centro Nacional para el Liderazgo Educativo en USA, Bolman y Deal (1994) han sumariado un conjunto de caracteres consensuados por dichos expertos, que configuran lo que solemos entender por liderazgo:

1. Liderazgo y posición formal ocupada en la organización no son sinónimos.

2. Liderazgo y gestión son diferentes.
3. El liderazgo es inevitablemente político.
4. El liderazgo es inherentemente simbólico.
5. El liderazgo tiene algo que ver con un conjunto de cualidades humanas y éticas.

Desde una concepción ampliada, que aquí vamos a sostener, el liderazgo puede ser ejercido por todos aquellos que, independientemente de la posición institucional que ocupen, son capaces de motivar, dirigir, apoyar a otros en torno a determinadas propuestas o proyectos.

Es cierto que la estabilidad y continuidad de la organización exige unas posiciones formales. Pero el cambio y la renovación en una organización implican que puedan emerger diferentes liderazgos, al margen de dicha posición institucional (Bolman y Deal, 1994).

Ni ejercer de líder es ser un héroe, ni -en el otro extremo- se puede igualar liderazgo y gestión técnico-administrativa. Al igual que en el caso anterior (liderazgo y posición) uno y otro no son excluyentes (un buen gestor puede ser un buen líder y viceversa), cada uno tiene -en principio- diferentes papeles en la organización. Por otra parte el gestor suele limitarse a que las cosas funcionen tal y como están prescritas, de manera reproductiva; mientras que un liderazgo para el cambio exige -por definición- ir más allá de la propia gestión.

El ejercicio del liderazgo es también, inevitablemente, político. Tiene que lidiar, normalmente, entre diferentes puntos de vista enfrentados, intentando -por diversas estrategias consensos o acuerdos, con el fin de que las tareas de la organización puedan ser productivas.

Esto hace que su trabajo no pueda reducirse a una actividad racional; al contrario, el "poder" debe ser ganado, al margen de la posición ocupada, luchando entre el

conflicto y los intereses opuestos. En lugar de ver este papel micropolítico -en sentido negativo- como "disgregador" de la labor conjunta, suele ser un medio positivo para lograr la cohesión e integración.

Se ha destacado la importancia de la cultura, valores y visión en las organizaciones. El ejercicio del liderazgo es contextual, de ahí la importancia para los líderes de comprender profundamente la cultura en que trabajan. Por eso un liderazgo efectivo requiere una cultura organizativa de base, y -además- una cultura escolar fuerte requiere un liderazgo.

Por último se ha resaltado, por la llamada "*teoría de los rasgos*" (estilo, conducta, contingencia), el lado humano del líder (teoría de las relaciones interpersonales) por medio de la que llega a ejercer influencia en sus seguidores/subordinados. Si bien hemos sido críticos, por las consecuencias que tendría, que sólo las personas (normalmente hombres, pues ha sido dominante el modelo masculino) con especiales rasgos o cualidades puedan ejercer el liderazgo; hemos de reconocer que el ejercicio del liderazgo conlleva algunas cualidades humanas y éticas, inmanejables, como compromiso ético, carácter, visión a largo plazo, valentía, provisión de apoyo afectivo a los miembros del grupo, contar con metas moralmente defendibles, etc.

Nuestro punto de vista tradicional sobre los líderes (gente especial que ocupa la dirección, que toma las decisiones clave, y que dinamiza a la tropa), como acertadamente señala Peter Senge (1992) en *La quinta disciplina*, está profundamente arraigada en una visión del mundo individualista heredada de la modernidad, no adecuada a las organizaciones escolares. Estos irreales "héroes carismáticos" es un punto de vista que es preciso abandonar, por ser dependiente de presupuestos no legitimables (los profesores son personas con un conjunto de déficits y capacidades que necesitan ser movidos por alguien). En su lugar, hemos de ver la complejidad y peculiaridad de los centros escolares como organizaciones, así como lo que hemos aprendido sobre los procesos de cambio, para contextualizar adecuadamente el liderazgo. (Bolívar, A., 1997:3-5)



**c) *El liderazgo desde el cambio y mejora en la escuela***

“Es cierto que contamos con un amplio saber acumulado (Fullan y Miles, 1992; Fullan y Hargreaves, 1992; Fullan, 1993) sobre los procesos de cambio: no es un suceso puntual, sino un largo proceso para corredores de fondo; la política educativa no puede prescribir el núcleo del cambio, para que éste suceda (modos de hacer) deben antes cambiar los modos de pensar; planificar de modo progresivo es mejor que los diseños programados de antemano; es mejor pensar globalmente que por pequeñas parcelas o parches; las estrategias de puesta en práctica funcionan mejor cuando logran integrar las propuestas de los centros, que cuando son impuestas desde una instancia central; o que el conflicto y los problemas son compañeros inevitables de cambios reales, no superficiales o cosméticos[]”.(Bolívar, A., 1997:5)

“Tras la crisis de los modelos técnico-burocráticos de innovación educativa, sucesivas "olas" sobre cómo lograr que la mejora escolar (y no sólo el cambio) tenga lugar en los centros escolares han recorrido en las últimas décadas el campo educativo []”. (Bolívar, A., 1997:5-6)

Reynolds *et al.* (1997) nos presentan las diferencias que se establecen entre el Movimiento de Escuelas Eficaces y el Movimiento de Mejora: (*School Improvement Research*) constituyó en palabras Hopkins *et al.* (1994: 3, en Reynolds *et al.*; 1997: 80) un enfoque para el cambio que mejora los resultados de los estudiantes además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio. Este movimiento va unido a la idea de cambio y de gestión del mismo. El centro educativo se convierte en proyectos de acción y reflexión conjuntos; de ahí que de entre las funciones principales del líder -de nuevo encarnado por el director- destaquen la dinamización y la promoción del cambio.

Movimiento	Lema	Metas del cambio	Liderazgo
1. <b>Escuelas eficaces</b> (1975-85)	"Hacer más de lo mismo".	Conseguir mejores resultados en lo que ya se hace.	Liderazgo "instructivo" fuerte, capaz de articular una visión conjunta
2. <b>Mejora de la escuela</b> (1980-90)	"Hacer lo mismo, pero de modo conjunto mejor".	Mejora a nivel organizativo de centro como totalidad.	Lider como dinamizador y promotor del cambio organizativo
3. <b>Reestructuración escolar</b> (1987-Hoy)	"Crear roles y estructuras que promuevan la mejora que deseamos".	Rediseñar los centros escolares de modo que hagan posible la mejora.	Liderazgo "transformacional", moral y cultural.

Tabla 13. Olas sucesivas de entender el cambio y la mejora escolar. Fuente: Bolívar, A. (1997:6)

## 1. Escuelas eficaces

“El movimiento de *"Escuelas eficaces"* (*Effective School Research*) acentúa aquellos elementos/indicadores que "marcan la diferencia", como resultados de alumnos socialmente desfavorecidos en contextos urbanos y del Centro en su conjunto, rendimiento de cuentas del profesorado o de la institución[]”. (Bolívar, A., 1997:6)

“El informe de la OCDE (1991) sobre Escuelas y calidad de la enseñanza se acoge a este movimiento, pues -tras recoger los diferentes enfoques de la calidad- se decide al final ("la escuela como el meollo de la cuestión") por las "escuelas eficaces" y sus características como clave de la calidad: "la motivación y los logros de cada estudiante -afirma- se hallan profundamente afectadas por la cultura o clima peculiar de cada escuela []”. (Bolívar, A., 1997:7)

“Desde las "escuelas eficaces" el liderazgo se sitúa como un elemento decisivo en la eficacia y calidad de este tipo de centros. El ejercicio del liderazgo se centra: (a) como un liderazgo instructivo capaz de apoyar a los profesores en los recursos metodológicos de una enseñanza efectiva, al tiempo que centrar las tareas en el curriculum, supervisarlas y dinamizar el trabajo conjunto del profesorado. Este liderazgo instructivo debía tener una fuerte preparación pedagógica para poder ejercer de mediador entre lo que la investigación

didáctica ha mostrado como eficaz y su aplicación en el aula por el profesorado. (b) Por otro, dependiente de una comprensión de los centros escolares como organizaciones con una cultura propia, pero también derivado de este movimiento de reforma en la medida en que los centros escolares eficaces se caracterizan por tener una identidad, cultura o misión diferenciada, el líder posee una "visión" clara de los fines del centro, que logran articular y compartir por los demás miembros de la comunidad educativa [ ]". (Bolívar, A., 1997:8)

“El discurso de la eficacia nos lleva a que, para que un centro alcance buenas cotas de calidad, debe tener una cultura organizativa propia, lo que ha confluído a tomar al centro escolar como unidad del cambio; o a propugnar una identidad formativa propia que pueda generar, por competencia mercantil, la calidad buscada”. (Bolívar, A., 1997:8)

## **2. Mejora de la escuela**

“En segundo lugar el movimiento de "Mejora de la escuela" (*School Improvement Research*) pretende capacitar organizativamente al propio Centro para resolver de forma relativamente autónoma sus problemas. Moreno (1992) señala que "mejora de la escuela" es el término utilizado para referirse a "todo esfuerzo de desarrollo que tiene como foco de atención definido el Centro educativo considerado en su totalidad"[ ]” (Bolívar, A., 1997:8)

El *Movimiento de Mejora de la Escuela* (*School Improvement Research*) constituyó en palabras Hopkins *et al.* (1994:3, en Reynolds *et al.*; 1997: 80) un enfoque para el cambio que mejora los resultados de los estudiantes además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio. Este movimiento va unido a la idea de cambio y de gestión del mismo. El centro educativo se convierte en proyectos de acción y reflexión conjuntos; de ahí que de entre las funciones principales del líder -de nuevo encarnado por el director- destaquen la dinamización y la promoción del cambio.

"Un esfuerzo sistemático y sostenido dirigido al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internamente relacionadas en una o más escuelas, con el

propósito de lograr más eficazmente las metas educativas" (Miles y Ekholm, 1985: 48).  
(Bolívar, A., 1997:8)

La conocida definición conjuga que el cambio debe afectar en último extremo a la actividad educativa del aula, pero para que esto tenga lugar tendrá que incidir en las condiciones organizativas del Centro escolar como unidad de mejora. Este cambio se sitúa, pues, a un doble nivel: (i) aula, e (ii) institucional. Si bien la definición anterior acentúa el nivel del centro, la direccionalidad del cambio es la mejora deseable en el aprendizaje de los alumnos. Todo proceso de cambio orientado a la mejora tiene, entonces, un componente personal e institucional.

Al tomar como foco de innovación al centro escolar como totalidad, ciertas características internas del centro (como metas compartidas o liderazgo) parecen estar en la base de la mejora [].

Las tareas del liderazgo como dinamizador y promotor de dicho cambio deben dirigirse a:

(a) Con el posible apoyo externo, el liderazgo actúa como agente interno que promueve condiciones organizativas internas que posibiliten el desarrollo del centro como organización y base del cambio.

(b) El liderazgo como dinamizador y promotor del cambio organizativo, con procesos tales como autorevisar la acción anterior (cuestionar prácticas vigentes) para determinar déficits, necesidades o problemas, clarificar expectativas, implicar a los miembros en compromisos y planes para la mejora, redirigir las resistencias, y la autoevaluación institucional. (Bolívar, A., 1997:8-9)

Hablar de "*reconstruir*" culturalmente los centros escolares significa entender que el cambio curricular/educativo debe ser asumido por los miembros como propio hasta lograr

institucionalizarse, formando parte -tras un proceso de resocialización – de las nuevas pautas, actitudes y prácticas de acción cotidiana. En esta medida la visión cultural confluye, en diversas versiones, con una segunda etapa del movimiento de escuelas eficaces, pero sobre todo con "mejora de la escuela" y, en parte, con la reestructuración escolar.

### 3. Reestructuración escolar

Desde que el famoso informe (A Nation prepared, 1986) de la Carnegie apelara a la necesidad de reestructurar los centros escolares, el movimiento por la reestructuración escolar, aparte de haberse convertido -por su vaguedad- en un paraguas bajo el que acoger cualquier propuesta reformista, viene a expresar cómo podemos gestionar las escuelas en unos tiempos (postmodernos) de retraimiento y recensión del papel del Estado en la educación, por lo que se cede la responsabilidad a los propios centros, a los padres o a la iniciativa privada []. Tyack (1990) ha puesto de manifiesto los múltiples referentes prácticos a los que se aplica el concepto de "reestructuración" y -sobre todo- los múltiples referentes prácticos a los que se aplica, concluyendo que "La gente considera reestructurar como un sinónimo del mecanismo mercantil de elección, o como profesionalismo y capacitación docente, o como descentralización y gestión basada en la escuela, o como implicar más a los padres en la educación de sus hijos, o como los estándares nacionales en el curriculum con la realización de tests o pruebas, o como desregulación, o nuevas formas de rendir cuentas los centros, o como cambios básicos en el curriculum y la instrucción, o como alguna de estas o todas en combinación" (Tyack, 1990: 170-171). (Bolívar, A., 1997:10)

El *Movimiento por la Reestructuración escolar* constituye una nueva ola que pretende reconstruir o reestructurar los centros y la política curricular. Bolívar (2000) apunta que a nivel organizativo este movimiento implica: a) una gestión y toma de decisiones basada en el centro; b) transformar los roles y trabajo del profesorado con lemas como capacitación ("*empowerment*") o re profesionalización de la fuerza del "trabajo"; c) cambios en el gobierno escolar y d) introducción de mecanismos neoliberales de mercado; y

añade que el liderazgo propicio ha sido designado como transformacional o -por el anglicismo- mejor decir "transformador" o transformativo.

“Cabe repensar los roles de los equipos directivos para responder a las tendencias actuales en el movimiento "reestructuración" escolar (Murphy, 1991).[]” (Bolívar, A., 1997:10)

“Además en una situación en que los centros escolares están acercándose cada vez más a las demandas del entorno y padres, los líderes se ven forzados a preocuparse por ofrecer una buena imagen pública del centro, de modo que pueden atraer y retener a mayor número de alumnos”. [] (Bolívar, A., 1997:10)

La reconversión/ reestructuración escolar se dirige a cómo alterar la organización burocrática anterior, para que los centros puedan funcionar en este contexto postmoderno.

Según A. Bolívar (1997), Murphy (1994) delimita cuatro grandes dilemas de los directivos en la reestructuración escolar, que exponemos a continuación:

- (a) El dilema de la complejidad.
- (b) El dilema de la búsqueda.
- (c) El dilema del yo.
- (d) El dilema del rendimiento de cuentas.

Por otro lado, si bien una gestión basada en el centro incrementa la participación de los profesores en la toma de decisiones y, en menor medida, promueve el trabajo conjunto de los profesores en cuestiones de enseñanza; en los últimos años se han suscitado razonables dudas, desde el análisis de experiencias realizadas, sobre cómo la

descentralización y autonomía no ha alterado sustancialmente la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje ofrecidos a los alumnos.

Es evidente que una mera descentralización administrativa o curricular no genera por sí misma una mejora en los resultados de los alumnos, o sin limitarse a metas eficientistas, tampoco una mayor calidad educativa total. Es una expectativa poco realista creer que la descentralización provoque una mejora escolar. La Gestión Basada en la Escuela es un simple mecanismo o medio por el que se pueden tomar decisiones a nivel local del centro para implementar determinadas reformas que podrían aumentar la calidad educativa, sin existir una relación de medio-fin.

#### ***d) Implicaciones para el desarrollo del liderazgo educativo en los centros escolares***

Para Coronel Llamas (1998), los nuevos acercamientos tratan de dibujar un paisaje más prometedor para el desarrollo de un liderazgo educativo democrático y comprometido con el cambio la relación construida entre el liderazgo y el desarrollo de procesos de cambio y mejora escolar, en la medida en que si existe el liderazgo éste debe encaminarse no al mantenimiento, orden y control, sino al cambio entendiendo éste en sentido lato. Entendemos la relación entre liderazgo y cambio como uno de los pilares básicos sobre los que construir una visión comprensiva de lo que podemos entender por liderazgo educativo.

El papel del profesorado en el ejercicio del liderazgo educativo aparece pues, como elemento clave a la hora de explicar la emergencia de nuevas relaciones de trabajo entre los diversos agentes implicados y como plataforma desde la que iniciar procesos de gestión democráticos. Bien sea a través de los programas de formación, de la profundización en el liderazgo pedagógico y las relaciones equipos directivos-profesorado, de la constitución de equipos de apoyo a la mejora escolar o bien, acercándonos a la parcela institucional.

Un liderazgo democrático define la democracia más que como un sistema de participación en la gestión. La democracia se relaciona con los asuntos de igualdad y justicia y afecta a todos los niveles de la vida social e institucional. El peligro viene cuando el

discurso de la participación se instrumentaliza para enmascarar un uso del “poder sobre”, o se emplea en la obtención de la confianza del profesorado en el desarrollo de políticas encaminadas a la productividad.

Siguiendo con el concepto de gestión basada en la escuela, Blase y Anderson (1995) observan tres tipos de discursos sobre la participación. El primero y más conservador es el discurso sobre el *profesionalismo del profesor*, centrado en el logro de un respeto profesional y mejora en las condiciones profesionales de la profesión. El segundo ha sido la *participación en la toma de decisiones* escolares, como un medio de obtener mayor poder. Sin embargo, este discurso asume un sistema jerárquico que impide la extensión del mismo a la comunidad quedando confinado en las fronteras de la escuela y la clase. El tercer discurso es el de “*teacher empowerment*”, que indica un concepto de poder diferente (“poder con”), puesto que éste es ejercido con otros en un esfuerzo colaborador que incluye a los estudiantes. Este tipo de discurso insiste en la exigencia del proceso democrático de crear resultados democráticos. Todo ello nos invita a realizar una reflexión sobre la transición desde la participación, a tener y emplear el poder y el papel subsecuente del liderazgo educativo en dicho proceso.

En todas las investigaciones: Brookover (1979), Edmonds (1979), Blumberg y Greenfield (1980), Lipham (1981), Purkey y Smith (1983), Rutherford (1985), Achilles (1987), Habben y Hughes (1987), Creemers (1990), Mortimore (1991), CER, OCDE (1994), se ha subrayado de forma evidente la necesidad incuestionable de un perfil de carácter instructivo para conseguir centros de calidad. Desgraciadamente el núcleo fundamental de estos programas se inspira en los modelos organizativos científico-rationales, de tendencia claramente administrativa y burocrática, impartidos por inspectores en ejercicio.

“El proceso educativo de enseñanza-aprendizaje y el alumnado como protagonista fundamental del mismo deben ser el núcleo de atención de los actos del liderazgo dentro de una escuela que trabaja por la calidad. Esto significa que se impone la priorización de las funciones y tareas de la dirección. El tiempo es escaso, la demanda de atención del director por parte de todos los interlocutores sociales e institucionales es enorme y absorbente. Para



ser eficaz sólo queda un camino: priorizar en función de la importancia y necesidad que proporcionan la misión y la visión de la escuela”. (Álvarez, M., 1998:86)

“Ibarzábal (1996) comenta lo que casi todos los investigadores sobre calidad educativa consideran como cambio básico de actitud si el centro quiere caminar hacia la calidad. Nos referimos a dar la vuelta a la pirámide jerárquica de la organización poniendo en primer lugar lo que actualmente está en último lugar y en último lugar en preocupaciones y gasto de energía lo que hoy está en primer lugar”. (Álvarez, M., 1998:87)

Sugiere, que veamos el siguiente gráfico y veamos qué resulta si lo invertimos:

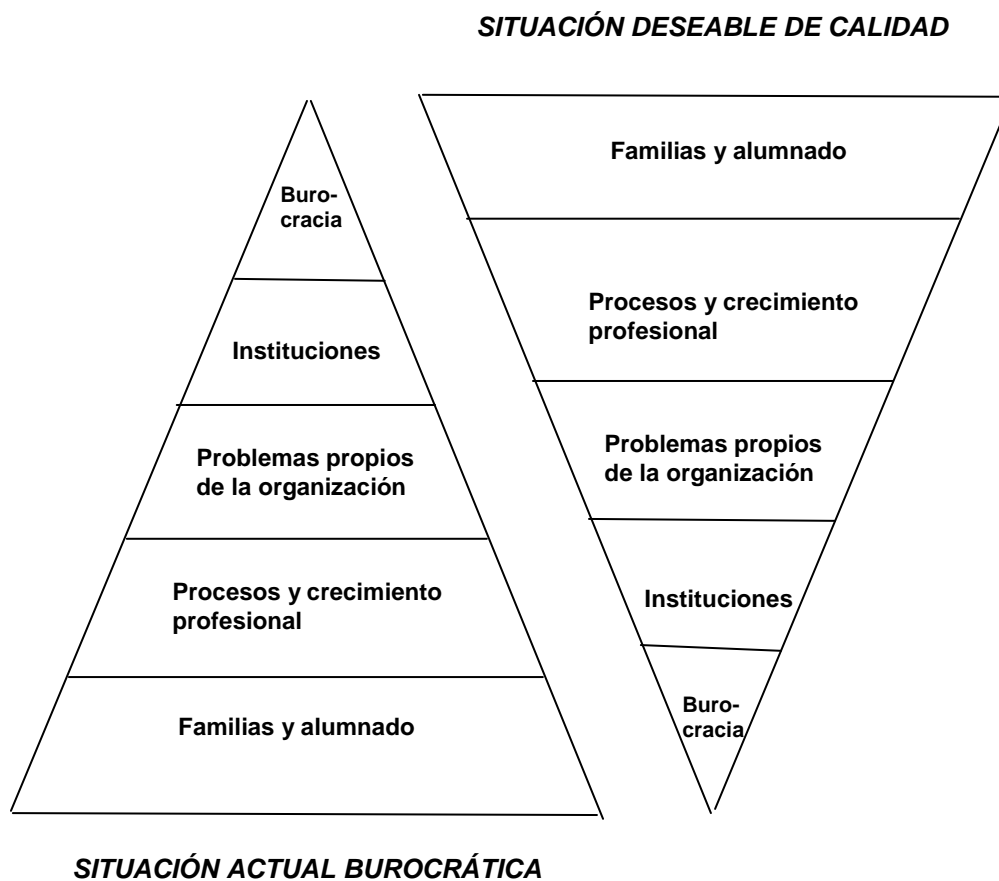


Fig. 14. Situación actual burocrática vs. Situación deseable de calidad. Fuente: Álvarez, M. (1998:87)

### ***e) Cómo definimos el liderazgo de la instrucción***

“Greenfield (1987) define en muy pocas palabras este tipo de líder como *aquella persona que posee capacidad de convencimiento para conseguir que los profesores se entusiasmen con su trabajo de profesores*. Como consecuencia, dedica la mayor parte del tiempo disponible a crear un ambiente de trabajo satisfactorio entre los profesores facilitándoles todos los recursos posibles a su alcance para que realicen bien su trabajo con los alumnos. También dedica la mayor parte del tiempo posible a crear un clima ordenado y unas condiciones educativas aceptables para que se desenvuelva el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos”. (Álvarez, M., 1998:87-88)

M. Álvarez (1998) comenta que a pesar de que nuestra cultura organizativa en España no proporciona este tipo de director y mucho menos de liderazgo, sin embargo sorprende la cantidad de autores que en los últimos años convienen en presentar este modelo de dirección como perfil más deseable para una escuela de calidad en l que parece todo el mundo coincidir: Pascual y Villa (1993), Lorenzo Delgado (1994), Gairín (1995), Álvarez (1996), Gorrochategui (1997). Dice que casi todos están de acuerdo en señalar las cinco dimensiones que mejor definen este tipo de liderazgo:

- a) Dimensión del proyecto de dirección que define y comunica la visión que tiene de la enseñanza orientada hacia el aprendizaje. Esto exige, sin duda, poseer ideas, tener planteamientos, ser capaz de soñar un tipo de centro escolar comprometido con valores educativos.
- b) Dimensión de la instrucción que comprende el tiempo que debe dedicar a la coordinación, articulación del currículum, como elemento esencial de su trabajo como directivo.
- c) Dimensión de la formación para asesorar, orientar y apoyar al profesorado desde el punto de vista del desarrollo de los programas educativos, tanto curriculares como de orientación, como de actividades extraescolares. Esto quiere decir que con el estudio y la experiencia se va haciendo un experto en algo fundamental en

un centro educativo: saber cómo aprende el ser humano y cómo se desarrollan los distintos tipos de inteligencia.

- d) Dimensión de interacción y las relaciones humanas. Muy importante para promover un clima positivo y ordenado de aprendizaje. Esto exige también ejercer con valentía y sin pudor la autoridad institucional que le es propia.
- e) Dimensión de la evaluación. Es el espacio propio del seguimiento y la supervisión de todos los procesos educativos del centro facilitando al profesor un *feedback* enriquecedor mediante la observación clínica de su actividad educativa.

Se sugiere que el perfil del liderazgo instruccional que otros llaman educacional recaiga en el miembro del equipo que asuma el liderazgo institucional, es decir, sobre el director. El jefe de estudios que, como su nombre lo indica, debería responsabilizarse de los programas de estudios rara vez hace algo más que confeccionar horarios, sobre todo en los centros públicos; las más de las veces se ocupa íntegramente de la disciplina. Nadie se responsabiliza de funciones tan elementales en la dirección y coordinación de un equipo docente como sugerir y proponer nuevas ideas, ofrecer información técnica sobre la enseñanza y el aprendizaje, asesorar y orientar a los profesores jóvenes o no tan jóvenes, con problemas de enseñanza, hacer el seguimiento de los procesos más vitales del centro, supervisar los resultados de cada área de forma creativa y no meramente burocrática.

Cuando se conoce desde dentro la dinámica de trabajo de un claustro, enseguida puede identificarse al director que ejerce este rol de impulsor del proceso educativo. Basta observar cuánto tiempo dedica a hablar con los profesores en su despacho sobre los problemas que éstos tienen en sus clases o sobre los resultados de sus evaluaciones.

Lo que en este país es absolutamente excepcional es sorprender a un directivo, igual da el jefe de estudios que el director, estudiando después de cada junta de evaluación los resultados de cada asignatura para comentarlos con los profesores y tomar las decisiones que convenga de cara a la mejora de los procesos. (Álvarez, M., 1998:88-89)

“El líder instruccional no tiene porqué ser un generalista, ni un especialista en cada una de las innumerables materias que se imparten en el centro, pero sí tiene la obligación, si quiere ser un verdadero profesional, de saber cómo se enseña y cómo aprende el ser humano”. (Álvarez, M. 1998:89)

“Es importante conocer lo que hacen los directores instruccionales, a qué dedican el tiempo y cuáles son sus preocupaciones fundamentales. Esto nos ayudará a identificar mejor el perfil del liderazgo educacional, que la mayor parte de los autores relacionan con los centros de calidad. Cawelti (1987) señala, en un informe presentado en la asociación americana de administradores de la educación, los resultados de una investigación sobre las conductas eficaces de los líderes instruccionales. Este autor describe las conductas de los líderes instruccionales señalando cuatro ámbitos a los cuales este tipo de líderes dedica la mayor parte de su energía profesional” (Álvarez, M. 1998:89):

- a) Ámbito de proyecto.
- b) Ámbito de las relaciones humanas.
- c) Ámbito propio de la enseñanza-aprendizaje.
- d) Ámbito de la supervisión.

Villa y Auzmendi (1996) hacen una observación muy perspicaz sobre el perfil que acabamos de definir. Vienen a decir que a pesar de este elenco de actividades que desarrollan los líderes instruccionales y del tiempo que dedican al ámbito de la gestión y animación puramente docente, sin embargo cuando se les observa en su

medio cotidiano su trabajo revela que el modelo de actividad diaria es turbulento, distribuido a través de muchas labores diferentes, impredecible y espontáneo.

Ocupan, además, la mayor parte del tiempo en resolver problemas que, individualmente considerados, parecen triviales. Si esto lo hacen los directores eficaces que tienen muy claro su objetivo educacional, ¿qué es lo que verdaderamente les distingue de los directores ineficaces? Parece ser que lo que les diferencia radicalmente es que en medio de la turbulencia diaria tienen cierta habilidad para acumular los efectos de muchas decisiones que parecen triviales en una dirección que ellos personalmente tienen muy clara: su visión del centro y la misión que han negociado con el personal del centro y la comunidad escolar. Saben dónde van en función del alumno y de su aprendizaje. (Álvarez, M. 1998:91-92)

J. M. Escudero Muñoz (1997), concluye sus reflexiones en torno a cinco puntos que podría significar una concepción de los equipos directivos como dinamizadores pedagógicos.

1. La función directiva bien podría ser entendida como una función que participa de un *liderazgo general* y más amplio de los centros.
2. Podría ser conveniente, entonces, una visión menos estructural, organizativa y gerencial, y, en su lugar, otra más interactiva, dinámica, constructiva y negociada.
3. Un equipo que realmente pretenda desarrollar esta faceta de su actuación en el centro ha de asumir que su capacidad, poder e influencia tienen que surgir desde sutiles procesos de construcción interna, de legitimación por el conjunto de la comunidad escolar. Ni siquiera bastará, en este caso, con ser elegido formalmente por los compañeros. Tal función habrá de ir siendo validada, dotada de credibilidad y generada en el devenir cotidiano, progresiva y paulatinamente.
4. El equipo directivo no tiene por qué ser visto como el que dirige a otros que siguen directrices, ni como el propietario de las iniciativas de mejora,

ni como el portavoz de la visión de lo que son y han de ser vuestros centros. Capacitar, estimular, exigir y comprometer a otros en la dirección del centro puede ser fundamental.

5. Ser un dinamizador pedagógico no equivaldría a asumir por parte de los equipos directivos la función de liderazgo pedagógico en los centros, sino, más bien, la tarea de procurar que otros, los profesores y profesoras, lo sean con todas sus consecuencias una buena práctica de dinamización pedagógica.
6. Un equipo directivo debe velar, en el seno y contexto del liderazgo escolar a que antes aludía, porque la dirección, el norte, los propósitos y lo que se hace y enseña en las escuelas tome en consideración el papel social, político y cultural de las mismas hacia dentro y también en relación con su entorno.

A Escudero Muñoz (1997), esta reflexión final le parece fundamental. Nos dice: podemos pensar en el liderazgo escolar como paraguas para el liderazgo correspondiente de los equipos directivos. Podemos hacerlo también destacando su carácter interactivo, dinámico y constructivo, o su función de capacitación de otros y potenciación de equilibrios entre el quehacer personal y cooperativo. Si no articulamos, sin embargo, la función de los equipos directivos, que a la postre es lo mismo que decir de vuestros centros, sobre qué tipo de educación y servicio social se presta desde ellos, cómo crean oportunidades y relaciones para el aprendizaje de los alumnos, o cómo de hecho se empeñan en crear condiciones también sociales para el desarrollo y mejora de la profesión docente, estaríamos incurriendo en algunas de las críticas formuladas a lo largo de esta conferencia sobre ciertos riesgos del gerencialismo que pueden afectar a cómo pensemos la dirección escolar.

Hablar de dinamización pedagógica de los centros no debiera distraer la atención de lo más fundamental y genuino que se juega en los centros como espacio de socialización y mediación cultural: Qué educación ofrecemos, a quién y para qué, ha de constituir el eje de indagación y cuestionamiento fundamental en torno al que bien podría intentar componerse esa propuesta a pensar e ir concretando la tal dinamización pedagógica, y las distintas

contribuciones, también de parte de los equipos directivos, necesarias para responder a estas cuestiones de modo adecuado.

Coronel Llamas (1996), cita a una serie de autores que han abordado diferentes aspectos de la gestión eficaz:

[ ] Everad y Morris (1985) publicaron un trabajo sobre la gestión eficaz de la escuela. Se apresuraron por distinguir el término gestión de su homólogo administración, en las primeras páginas, cuando afirmaban: “*Nosotros vemos al manager*” como aquel que:

- Conoce lo que quiere y se encamina hacia ello
- Es responsable del control y buen uso de los recursos
- Alienta la eficacia en el trabajo y busca continuamente mejorar
- Es responsable de las realizaciones de la unidad que gestiona y de sí mismo como parte de ella
- Promueve un clima o tono conducente a que la gente de lo mejor de sí”.

Los autores dividen los requisitos asociados con una gestión eficaz del cambio en tres áreas:

Conocimiento de:

- Las personas y de sus esquemas motivacionales.
- Las organizaciones como sistemas sociales.
- El contexto que rodea a la organización y sus demandas.
- Estilos de gestión y sus efectos sobre el trabajo.
- Su propio estilo de gestión e inclinaciones.

- Procesos organizativos como la toma de decisión, control, comunicación, sistemas de recompensas, planificación, gestión de conflictos.
- El proceso de cambio.
- Teoría educativa y métodos de formación.

1) Habilidades en:

- Análisis de sistemas complejos.
- Recoger y procesar, sintetizar y usar gran cantidad de información.
- Establecer metas y planificar.
- Obtener decisiones consensuadas.
- Gestión de conflictos.
- Empatía.
- Comportamiento político.
- Relaciones públicas.
- Consulta y asesoramiento.
- Formación y enseñanza.

2) Características personales como:

- Un fuerte sentido de la ética personal que ayude a consolidar un posicionamiento frente a las cosas.
- Algo de intelectual tanto en formación como en temperamento.
- Un sentimiento de positividad hacia las cosas.
- Un disfrute en las recompensas intrínsecas del trabajo sin necesidad de reconocimiento público.
- Disposición vigilante para calcular los riesgos y acarrear con las consecuencias sin experimentar estrés.



- Capacidad para aceptar los conflictos y sentirse cómodo trabajando con ellos.
- Maneras suaves.
- Alto grado en el autoconocimiento.
- Tolerancia de la ambigüedad y complejidad.
- Tendencia a evitar polarizar los asuntos en dos polos, blanco o negro, verdad o mentira.
- Ser un excelente oyente. (Coronel Llamas, J. M, 1996:151-152)

Van der Vegt y Knip (1988) destacan cuatro funciones estratégicas básicas de la dirección para la puesta en práctica de mejoras en las escuelas:

- 1) Dirección / Clarificación: Se relaciona con el alcance del liderazgo escolar para proporcionar a los profesores una imagen coherente de los propósitos de la puesta en práctica y asentarla en el conocimiento y habilidades de los profesores.
- 2) Presión direccional: Hacia el éxito, tanto de forma personalizada como empleando mecanismos formalmente aceptados.
- 3) Latitud: El control que se hace sobre las tareas concretas se realiza, en relación a la mejora y las consideraciones exteriores sobre la misma.
- 4) Asistencia / Apoyo: Capacidad de la dirección para movilizar recursos y expertos. (Coronel Llamas, J. M, 1996:152)

Blumberg y Greenfield (1986), en un estudio con 8 directores de primaria y secundaria acerca de su trabajo cotidiano, insisten en el papel de las habilidades interpersonales eficaces como ingrediente esencial de su trabajo. Los elementos de la eficacia del director giran sobre los siguientes puntos:

- Construir una visión para la escuela.
- Promover iniciativa.
- Ser recursivo ante las demandas del contexto.
- Metas claras y orientadas.
- Seguridad personal y tolerancia a la ambigüedad.
- Consideración de los límites.
- Sensibilidad a las dinámicas del poder.
- Aproximación analítica.
- Orientación a las personas.

“Los “materiales” con los que el director trabaja son, esencialmente de tipo social, de ahí, la importancia de la cultura escolar y el contexto, el ethos de los profesores como grupo y el amplio contexto social y político dentro del cual esta inmersa la escuela”. (Coronel Llamas, J. M, 1996:154)

Southworth (1990:14), por su parte, presenta una serie de aspectos asociados a un director eficaz de primaria, después de revisar un número de investigaciones, todas ellas, provenientes del contexto británico:

- Se centra en la enseñanza y el aprendizaje; mantiene un interés persistente en el trabajo de los alumnos prestando atención a los planes, prácticas, reflexiones y evaluaciones de los profesores.
- Asegura la explicitación de los objetivos curriculares y su utilización por el personal de la escuela con vistas al logro de su continuidad, coherencia y consistencia.
- Él mismo es el ejemplo: esta pendiente de los asuntos, conduce las reuniones, trabaja largo y tendido para la escuela.

- Se marca expectativas altas para sí mismo, para los profesores y alumnos.
- Implica al resto de la dirección en la toma de decisión, alentando a los otros a asumir posiciones de responsabilidad.
- Implica a los profesores en la organización y desarrollo del curriculum, adoptando, generalmente una perspectiva de consultor en la toma de decisiones.
- Es consciente de las necesidades individuales y de la escuela, prestando especial atención a la formación y perfeccionamiento del personal de la misma.
- Es considerado con el profesorado y convirtiéndose en elemento de apoyo y mediador.
- Investiga sobre los aspectos de la escuela como una organización; está en contacto con los profesores, percibe la escuela desde diferentes perspectivas; observa y escucha.
- Desarrolla y mantiene una perspectiva de conjunto sobre la escuela compartida y adoptada por el personal haciendo que la cultura de ésta facilite la colaboración social y profesional.
- Personalmente, es tolerante con la ambigüedad.
- Asegura que la escuela tenga un plan de trabajo claro; posee sentido de dirección y anticipa futuros desarrollos.
- Implica a los padres y autoridades en el trabajo y vida de la escuela; suele comunicar eficazmente los éxitos y cambios de la escuela, presentando una imagen positiva de la misma, de sus profesores y alumnos. (Coronel Llamas, J. M, 1996:154)

Si nos situamos en una perspectiva general de análisis y consideramos al director en tanto líder organizativo, uno de los aspectos que aparecen con más frecuencia en la literatura sobre eficacia organizativa es la importancia de la “Visión”. Una prueba de ellos la tenemos en la relevancia otorgada a este concepto desde los presupuestos que fundamentan la conocida “Gestión de Calidad Total” (Murgatroyd, 1992). Aspectos como la adaptación al medio, el logro de objetivos, la coordinación e integración de diversas actividades que tienen lugar en la organización, la atención al componente cultural que impregna la vida organizativa constituyen elementos esenciales a la hora

de definir y articular el concepto de visión y su importancia para la organización, y de paso, alejan el ejercicio del liderazgo del omnipresente y familiar componente administrativo y burocrático.

Sashkin (1988) y Sashkin y Sashkin (1990) señalan los siguientes aspectos de un liderazgo visionario en acción:

- 1) Construcción de la visión, creación de una imagen ideal de la escuela y su cultura. Este proceso exige pensar en términos de períodos de tiempo, en términos de acciones a llevar a cabo a lo largo del mismo.
- 2) Desarrollo de una filosofía organizativa que sustente esta visión y que impregne el desarrollo de programas y políticas, al objeto de poderse llevar a la práctica.
- 3) Puesta en práctica de la visión a través de las acciones personales. Las acciones de los directores deben ser consecuentes con la visión que desarrollan de la escuela. El apoyo de la escuela a esta visión, la implicación de la gente a la hora de articular la filosofía en la acción se constituyen en tareas críticas de un liderazgo eficaz.

Manasse (1986) identifica cuatro tipos de visión necesarias en los líderes: organizativa / de futuro / personal / estratégica. La relación entre ellas la expresa del siguiente modo: “La visión estratégica implica la conexión de la realidad presente (visión organizativa) a las posibilidades futuras (visión de futuro) en un sentido particular (visión personal) adecuado para la organización y el líder”. (Coronel Llamas, J. M, 1996:155)

Coronel Llamas, J. M, (1996:160), dice que las relaciones entre director y eficacia, quizás hayan recibido un tratamiento más sistemático a partir de los trabajos publicados por Leithwood y Montgomery (1982; 1986). Partiendo de la evidencia del papel crítico del director en la mejora escolar, por un lado y, por otro, de que la mejora de la eficacia de éste no es algo aislado sino que debe contemplarse desde múltiples estrategias interdependientes,

los autores desarrollan el *Perfil del Director (Principal Profile)*, como medio de obtención de información sobre su eficacia. Las 4 dimensiones de conducta son, resumidamente:

- 1) Metas: Son aspiraciones a largo plazo que emplean los directores para trabajar en sus escuelas. Es la dimensión de conducta más consistente relacionada con la mejora por la investigación actual.
- 2) Factores: La realización de las metas dependen de la habilidad de los directores para identificar esos elementos escolares llamados factores. El Perfil del Director identifica un total de 17 factores a nivel de clase y de organización que los directores eficaces intentan influenciar.
- 3) Estrategias: Son las acciones o intervenciones asociadas con el logro de los propósitos y la investigación muestra que los directores eficaces emplean un repertorio para el logro de las metas que van desde las más generales hasta las más específicas.
- 4) Toma de decisión: Es el proceso que filtra el resto de las dimensiones de la conducta del director y ayuda a lograr la calidad de la misma. Hay dos aspectos que deben destacarse en este proceso: a) el contexto donde las decisiones se llevan a cabo y b) el modo en que éstas se definen, los criterios que se consideran relevantes, que suelen derivarse de las metas, y el uso de información.

“Los directores eficaces definen los problemas en términos de que sean resolubles y recogen información de forma rutinaria, empleando tanto la proveniente del contexto escolar como la independiente del mismo. Por otra parte, suelen emplear diferentes formas de toma d decisión, crean contextos para la decisión descentralizada y participativa y son más proactivos, positivos y sistemáticos hacia la toma de decisión”.[] (Coronel Llamas, J. M, 1996:161)

Por otro lado, los cuatro niveles de conducta identificados de mayor a menor nivel de eficacia, son los siguientes:

- 1) Resolutor de problemas: alta eficacia; se centra sobre los alumnos.
- 2) Gestor del curriculum: eficacia notable; se centra sobre el programa.
- 3) Humanitario: eficacia relativa; se centra en el ambiente o relaciones interpersonales.
- 4) Administrador: eficacia escasa; se centra sobre las regulaciones.

En éste contexto de responsabilidad compartida como condición deseable del funcionamiento de la escuela, no es de extrañar que entre en juego los patrones de interacción entre los miembros de la institución que tienen lugar entre investigación y estudio. Dichos patrones de interacción que tienen lugar entre los miembros de la escuela determinan y, a la vez, son determinados por las condiciones organizativas en las que dichos miembros realizan su trabajo.

La importancia de las interacciones directores-profesores arrastra tras de sí todo el marco conceptual proveniente de la teoría sobre el liderazgo en la que se presta atención a la identificación de las condiciones específicas que permitiesen al líder influenciar la actuación del grupo y desarrollar conductas particularmente centradas en la llamada variables “consideración”. De nuevo los conceptos de poder, toma de decisión, autoridad, influencia, control estarán presentes en la explicación de la naturaleza de las interacciones.

En el campo de las organizaciones escolares, aparecieron algunos trabajos representativos. La imagen que hemos recogido de gran parte de la investigación nos muestra a los profesores como participantes pasivos en la construcción del significado, oscurecidos por la prepotencia y dominio de los directores en tanto conductores y gestores de la cultura de la escuela.

Cadwell y Lutz (1978) trataron de descubrir las relaciones entre la administración de reglas por el director, las percepciones del profesorado y las consecuencias para las relaciones del trabajo entre directores y profesores.

Garland y O'Reilly (1976) y más tarde High y Achilles (1986) focalizaron sus trabajos en las conductas de influencia del director sobre el profesorado con criterios y eficacia organizativa y de la enseñanza, respectivamente.

Adoptando un enfoque un poco más descriptivo, Rossmiller (1989) observó y entrevistó a directores, vicedirectores y jefes de departamento de 8 escuelas durante 22 días para determinar la influencia que ejercían en la calidad de vida en el trabajo de los profesores. Las acciones que potencialmente la afectan eran:

- Trabajo con la administración de educación (falta de respeto, selección y asignación de profesores).
- Trabajo con los padres y miembros de la comunidad (proteger y mediar en las relaciones padres-profesores y mejora de las relaciones escuela-comunidad).
- Trabajo con los profesores (construyendo cohesión organizativa e implicando en la toma de decisión).
- Trabajo con los estudiantes (problemas de conducta) para que los profesores puedan controlar mejor el ambiente de aprendizaje. (Coronel Llamas, J. M, 1996:248)

“La construcción de relaciones más colegiales, más horizontales entre profesores y equipos directivos es un proceso reflexivo y activo privado de público, inclusivo y exclusivo, natural y planificado (Poole, 1995), que favorece la construcción del significado de la realidad organizativa. Además, a nuestro juicio el tema de relaciones entre directores y profesores, y entre los miembros de la escuela deben entenderse y desarrollarse en el terreno de la reciprocidad mutua. Desde esta posición debemos partir de enfoques más culturales y cualitativos para el estudio de las interacciones entre los colectivos”. (Coronel Llamas, J. M, 1996:248-249)

### ***f) Liderazgo educativo y reestructuración escolar***

Para Bolívar (2001), “el proceso de racionalización característico de la modernidad, como teorizó Max Weber y la Escuela de Francfort, nos ha legado *organizaciones burocráticas* que, progresivamente, se han ido mostrando incapaces de hacer frente a las condiciones más volátiles o turbulentas en nuestra situación postmoderna, caracterizada por flexibilidad, adaptabilidad, creatividad, complejidad, continuo cambio o incertidumbre”.

Frente a la tendencia planificadora dominante en la segunda mitad del pasado siglo, que Darling-Hammond (1995) llama la “falacia de la inteligencia jerárquica”, donde los niveles más altos del sistema creen estar más informados (además de autorizados) para la toma de decisiones que las propias bases; se produce una quiebra (cuando no desengaño), surgiendo la visión de que la política estandarizada es –por sí misma– incapaz de provocar la deseada mejora. En su lugar, en un nuevo paradigma para estimular y apoyar el cambio educativo, las políticas educativas deben posibilitar y apoyar que los actores locales y los propios centros (*bottom-up*) tengan capacidad para tomar sus propias decisiones, pues sólo ellos están en condiciones de analizar y responder a los problemas y necesidades de sus propios contextos.

El “nuevo liderazgo” se sitúa en este marco actual. En efecto, como analizaremos, en una organización no burocrática, que debe capacitar e involucrar a sus miembros, el mito del héroe individual que dirige a la tropa, como ha dicho Peter Senge, ha dejado de ser creíble y, menos aún, legitimable. []

[] en los últimos quince años se ha empezado a cuestionar cómo las escuelas están organizadas y, consecuentemente, cuál deba ser el papel del liderazgo. Ambos precisan –se argumenta– ser “reinventados”, pues las actuales estructuras escolares no apoyan suficientemente una enseñanza y aprendizaje efectivos. Si se propugna rediseñar las estructuras organizativas y relaciones en los centros, esto necesariamente repercute en cómo haya de ser la dirección de los centros. Como señalan dos especialistas sobre el tema (Hart y Murphy, 1994: 152),



“consecuentemente, la interacción entre escuelas reestructuradas, capacitación de profesores y padres, y directivos llegan a ser componentes críticos de una reforma exitosa”.

Lo que sucede es que si ya el término “liderazgo” es indefinido, por el poder seductor e hipnotizador que suele ejercer; en nuestro caso, le pasa algo parecido a “reestructuración”, que ha venido a significar cualquier propuesta de reforma en los noventa, agrupando un amplio espectro de tendencias, no todas congruentes e incluso ideológicamente contradictorias. Ambos términos se prestan a toda suerte de equívocos. Por eso, un doble reto inicial, será precisar los contornos que los delimitan. (Bolívar, A., 2001:1-2)

Por lo pronto para Bolívar (2001), cabe decir, que el movimiento de “reestructuración” supone de entrada, *un doble cambio en el marco de plantear el liderazgo*:

- 1) En lugar de ver (según sucedía en el “liderazgo pedagógico” o instructivo) cómo en una estructura organizativa ya dada (no puesta en discusión), qué tipo de conductas directivas están positivamente asociadas con la satisfacción o compromiso en el profesorado y con niveles más altos de consecución de aprendizajes del alumnado; se da la vuelta al asunto, para concentrarse en *“crear los roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos”* (Sikes y Elmore, 1989: 78). El problema, pues, se plantea al revés: no se pretenden ver qué prácticas de liderazgo son adecuadas en un contexto organizativo dado, y prescribir una lista de atributos exhortando a llevarlos a cabo; más radicalmente, se propone cambiar las estructuras para que tengan lugar las acciones deseadas. Las estructuras organizativas actuales –se diagnostica– impiden los roles deseados, por lo que cambiar las prácticas docentes para hacerlas más efectivas (cambios de “primer orden”) debe situarse al nivel más básico de modos y estructura organizativa de la escuela (cambios de “segundo orden”).[]

- 2) El segundo marco, no propiamente organizativo o pedagógico, es *social y político*: cambios en el final de milenio (descentralización, autonomía, transferencia de modos de gestión privados, entre otros). Se pretende configurar los centros educativos como “sistemas más abiertos”, donde se vean influenciados e impelidos por las demandas y relaciones con el entorno, para hacerlos que se “muevan” en unos casos, o se esfuercen por sobrevivir en otros. Todo ello se inscribe, por un lado, dentro de una mercantilización del espacio social y de los servicios públicos. El discurso retórico acerca de la escasa efectividad de las burocracias del sector público, y –por contraposición– la calidad generada por la “mano invisible” del mercado, conduce a entender que la “calidad” de los servicios educativos vendrá dada cuando se subordinen a las demandas de los clientes. Por otro, unido a lo anterior, están las nuevas formas de *gestión de las organizaciones y del trabajo*: modos postfordistas de organización, caracterizadas por la flexibilidad, adaptabilidad al cambio, colaboración, competitividad, descentralización y autonomía de cada unidad organizativa, aprendizaje conjunto y continuo, orientación hacia la resolución de problemas, innovación internamente generada, pocos niveles de jerarquía formal, etc.

Este conjunto de condiciones están motivando una cierta reconversión, rediseño o “reestructuración” del lugar y papel de la escuela, tal como quedó configurada en el proyecto ilustrado de la modernidad. Esta reconversión afecta a elementos nucleares del sistema, como son los modos de enseñanza y aprendizaje, los roles y responsabilidades, y –muy especialmente– las relaciones con padres y comunidades, que confluyen en lo que se ha dado en llamar movimiento de reestructuración o reconversión del sistema escolar.

Si por un lado, para llevar a cabo el primero (cambiar estructuras para mejorar las prácticas docentes), era preciso un marco político y administrativo más flexible; por otro, esta flexibilidad se ha puesto al servicio de la *ideología neoliberal* en alza. Una de las tesis que mantendremos es que este bienintencionado marco, aparte de haber

olvidado algunas dimensiones (qué currículum y para qué ciudadanía), ha acabado siendo atrapado por el segundo (marco político, económico y social). [] (Bolívar, A., 2001:2-3)

Leithwood (1994:53) propone el "*liderazgo transformacional*" como modelo en la reestructuración escolar, de modo que recoja las dimensiones significativas utilizadas en otras conceptualizaciones ("*aplicación global de todas esas dimensiones, dice, persistir en una o varias dimensiones del liderazgo e ignorar las restantes no nos conduce a ninguna parte*"). De este modo ha efectuado una buena síntesis (Leithwood, 1994:57-60) de algunas de las características del ejercicio del liderazgo para los próximos años en la reconversión escolar en cuatro ámbitos: propósitos (visión compartida, consenso, y expectativas), personas (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional), estructura (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores), y cultura (promover una cultura propia, colaboración).

#### *Liderazgo Transformador vs. Transaccional* (Bass)

El modelo de liderazgo transformacional se basa en uno de los factores de Bass, en la oposición –dentro del continuum– entre transaccional y transformacional, que destacó en primer lugar la excelente obra de Burns (1978), posteriormente popularizada por la obra de Peters y Waterman, donde las empresas excelentes se caracterizaban por un líder transformador de su estadio de desarrollo. Bass presenta como opuestas o separadas ambas dimensiones (transaccional y transformacional), aunque actualmente (Bass, 2000) piensa que en su formulación ideal deban ser complementarias.

Según Bass (1990), el *liderazgo transformador* incluye cuatro componentes (Cuadro 2): carisma (desarrollar una visión), inspiración (motivar para altas expectativas), consideración individualizada (prestar atención, respecto y responsabilidad a los seguidores), y estimulación intelectual (proporcionar nuevas ideas y enfoques). El *liderazgo transaccional*, por contra, se define por dos componentes: hacer

concesiones a los intereses personales mediante recompensas contingentes (en función de consecución de resultados) y gestión-por-excepción (corrección, retroalimentación negativa, crítica, sanciones) para que se cumplan los requerimientos. (Bolívar, A., 2001:16)

***Líder transformador***

- *Carisma*: Proveer una visión y sentido de la misma, engendrar orgullo, respeto y confianza
- *Inspiración*: Motivar por creación de altas expectativas, emplear símbolos para enfocar los esfuerzos, modelar las conductas apropiadas, expresar de modo simple metas importantes.
- *Estimulación intelectual*: Promover inteligencia, racionalidad y cautela en la resolución de problemas. Inducir a los miembros con nuevas ideas y enfoques.
- *Consideración individualizada*: Prestar atención al personal, tratarlo de modo individualizado, con respecto y responsabilidad.

***Líder transaccional***

- *Recompensa eventual*: Recompensar al personal de acuerdo con niveles de consecución en objetivos definidos.
- *Gestión por excepción (activa)*: Actuar cuando ha habido una desviación de las reglas o estándares para corregir las acciones.
- *Gestión por excepción (pasiva)*: Intervenir sólo si los estándares no han sido conseguidos, una vez han surgido los problemas.
- *Dejar hacer (laissez-faire)*: Abdicar de las responsabilidades, evitar tomar decisiones.

Tabla 14. Características de los líderes transformativos y transaccionales según Bass.

Fuente: Bolívar, A. (2001:16)

En el liderazgo “transaccional” la relación entre líder y seguidores viene marcada por una transacción contractual de intercambio, guiada por intereses (por ejemplo, coste-beneficio). El grupo se puede mover por intereses o por aportar recompensas. Frente a éste (Álvarez de Mon, 1997), justo el “transformativo” se define por “transformar” las actuales aspiraciones, ideales, motivaciones y valores de la gente, normalmente redirigiéndolas en un sentido superior o ascendente, en objetivos de más largo alcance. Articular algún tipo de visión superior, reorientando la mirada y propósitos de los implicados, invariablemente supone una transformación de los inmediatos objetivos de los miembros. Como dice Bass (2000: 335) “animan a los seguidores a que vayan más allá de sus propios intereses en beneficio de su grupo, organización o comunidad”. En ese sentido, según Kotter (1990) “liderazgo es el proceso de

movilización de un grupo de gente en una dirección que genuinamente satisface los intereses a largo plazo reales de todo el colectivo”. Sin embargo, el modelo de Burns y Bass debe ser seriamente reformulado para no aplicar a las escuelas caracteres extraídos de líderes políticos o militares, como frecuentemente –de modo un tanto ingenuo– se ha hecho.

En el fondo, en su sentido “genérico”, el liderazgo transformador viene a sacar las últimas consecuencias del liderazgo. Si dirigir es hacer las cosas bien (mayor eficiencia y control efectivo), mantener que la escuela funcione dentro del marco preestablecido; “liderar” es desarrollarla, tener un propósito definido (si no queremos decir “visión”), convincente, articulado, motivador, capaz de involucrar a los demás en dicha tarea y, de este modo, hacerlos crecer. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para “transformarlas” en función de dichas metas. El liderazgo transformacional no se limita a conseguir las metas dadas, dentro de un marco de estabilidad y control, sino de innovación y cambio. A esto, el liderazgo transformador une todo lo que se ha aprendido en los últimos tiempos: compartido y democrático (“líder de líderes”, que dice Bennis), relevancia de la cultura organizativa, tener una visión y comunicarla o compartida, incidir en los procesos, desarrollo de la organización, etc. (Bolívar, A., 2001:17)

***g) Liderazgo transformador vs. “instructivo” (Leithwood)***

Kennet Leithwood y su equipo (1999) en el Centro para el Desarrollo del Liderazgo en el Instituto de Estudios de Educación de Ontario, creo que ha sido uno de los autores que, dentro de las “nuevas” formas de liderazgo, ha relacionado mejor la modalidad “transformacional” como adecuada al movimiento de “reestructuración” de las escuelas. Leithwood (1994) estima que ante los desafíos en que se encuentran las escuelas y a los que deberán enfrentarse en el futuro, el liderazgo “instructivo” se ha ido agotando y quedado insuficiente, siendo más adecuada la imagen “transformadora”: “esta teoría es potencialmente más poderosa y sugestiva como descripción de liderazgo eficiente en el contexto de reestructuración de la escuela”, afirma (pág. 37). El liderazgo instructivo, piensa Leithwood, era coherente con el

movimiento de “eficacia escolar”, donde la supervisión pedagógica era una estrategia de control de las prácticas docentes. Pero ahora precisamos, más bien, estrategias de compromiso, y no limitarse a nivel de aula (cambios de primer orden) sino hacer frente a cambios estructurales y organizativos (segundo orden), como pretende el movimiento de reestructuración de la escuela. Todo ello hace que se requiera un liderazgo en coherencia con el desarrollo y aprendizaje de la organización (visión compartida, culturas de trabajo colaborativas, distribución de las funciones del liderazgo, profesionalización de los enseñantes), sobre las que no entraba el liderazgo “instructivo”.

El foco de esta forma de liderazgo se centra en el compromiso y las capacidades de los miembros de la organización. “Niveles más altos de compromiso personal con las metas organizativas y mayores capacidades para conseguirlos, se asumen como resultado de un esfuerzo extra y una mayor productividad” (Leithwood, 2000: 324). A su vez, este liderazgo no va unido a ocupar una posición formal en la cumbre de la pirámide, más bien el poder está distribuido entre todos los miembros. (Bolívar, A., 2001:17-18)

El modelo de Leithwood comprende ocho dimensiones de liderazgo y cuatro de gestión que se presenta en la siguiente figura:

### ***Dimensiones de liderazgo***

1. *Construir una visión de la escuela.* A falta de una visión de la escuela, que aglutine los esfuerzos de cambio, no habrá una línea común de mejora. El liderazgo, en esta dimensión, identifica para los demás lo que es importante (a nivel conceptual y operativo), aportando un sentido y propósito a la realidad organizativa, articulando los distintos puntos de vista. Es tarea del líder proveer dirección y guía para poner en práctica dicha visión, clarificando los procedimientos individuales para llevarla a cabo.

2. *Establecer las metas.* Uno de los focos centrales del liderazgo debe ser establecer las metas y propósitos centrales de la escuela.

3. *Proveer estímulos intelectuales.* Los líderes contribuyen a que el personal reexamine algunos de los supuestos de su práctica habitual, proveen nuevas ideas, incentivos y experiencias de desarrollo profesional.

4. *Ofrecer apoyos individualizados.* Incluye la adquisición de recursos (tiempo, materiales, asesores) para el desarrollo no sólo de los miembros del personal de la escuela, sino también organizativo o institucional. El profesorado precisa sentir que la dirección les apoya, está detrás de ellos cuando surgen problemas y reduce la incertidumbre.

5. *Proporcionar modelos de las mejoras prácticas, de acuerdo con los valores importantes de la organización.* Proponer prácticas, como modelos ejemplares, a seguir por el personal.

6. *Inducir altas expectativas de realización (resultados).* Transmitir al personal altas expectativas de excelencia, consecución, calidad; de desarrollo profesional, exigir “profesionalismo” y comprometer a la escuela en el centro del cambio.

7. *Construir una cultura escolar productiva.* Contribuir a que el centro se configure como una cultura que promueve el aprendizaje continuo, como “comunidad profesional” donde, “desprivatizada” la práctica en el aula, se comparta el trabajo y experiencias con los colegas.

8. *Desarrollar estructuras para una mayor participación en las decisiones escolares.* Crear oportunidades para que todos los grupos implicados participen efectivamente en las decisiones.

<p><b><i>Dimensiones de gestión</i></b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. <i>Preocuparse por el personal.</i> Proveer los recursos necesarios (tiempo, personal, fondos, materiales y facilidades) para desarrollar a gusto el trabajo.</li><li>2. <i>Apoyo instructivo.</i></li><li>3. <i>Monitorizar las actividades de la escuela.</i></li><li>4. <i>Construir relaciones con la comunidad.</i> Además de organizar actividades que faciliten la participación de familias y comunidad, es preciso tender a que la escuela se configure y opere como parte de una comunidad más integral.</li></ol>
---

Tabla 15. Dimensiones del liderazgo transformativo. Fuente: Fuente: Bolívar, A. (2001:18)

Cada una de estas 12 dimensiones debe ser entendida como funciones y no como roles, estando asociadas con prácticas específicas. A su vez, las dimensiones de gestión y liderazgo están relacionadas de esta forma: “ciertamente, la mayoría de las prácticas manifiestas de los líderes transformacionales parecen tener carácter de gestión. Los efectos transformacionales dependen de que los líderes de las escuelas infundan un significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos mismos como para sus colegas” (Leithwood, 1994: 55). Se trata, en suma, como ven muchos profesores, en una cierta dialéctica, de que se gestionen –establemente y bien– los aspectos necesarios y positivos del funcionamiento del centro (como se ha destacado desde la “eficacia escolar”), y –al tiempo– se tienda a movilizar al personal para transformar lo existente hacia un futuro deseable. Una acción directiva orientada a la mejora se juega, en efecto, entre resolver las tareas más apremiantes de gestión y reaccionar a los numerosos requerimientos administrativos (paradójicamente, incrementados, de modo más complejo, en los últimos tiempos), induciendo un sentido proactivo a la acción colectiva.



Leithwood ha subrayado, en paralelo a Bass, la necesidad de pasar del liderazgo, como aquel que hace “transacciones” en un contexto cultural dado, por una orientación transformadora que altere el contexto cultural en que trabaja la gente. Leithwood (1994: 57-60) ha efectuado una buena síntesis de algunas de las características del ejercicio del liderazgo para los próximos años en la reconversión escolar en cuatro ámbitos (Cuadro 4): *propósitos* (visión compartida, consenso, y expectativas), *personas* (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional), *estructura* (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores), y *cultura* (promover una cultura propia, colaboración). (Bolívar, A., 2001:19)

<p>1. Propósitos</p> <p>1.1 <i>Desarrolla una visión que es ampliamente compartida por la escuela:</i> Adopta una visión, clarifica su significado, inicia procesos y utiliza oportunidades para transmitir dicha visión.</p> <p>1.2 <i>Establece el consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela:</i> Promueve desarrollar una coherencia entre los objetivos y la visión de la escuela.</p> <p>1.3 <i>Tiene expectativas de una excelente actuación:</i> Espera que el personal (profesorado y alumnos) tengan altas expectativas de su actuación o niveles de consecución.</p> <p>2. Personas</p> <p>2.1 <i>Presta apoyo individual:</i> Anima al personal, reconoce su trabajo y esfuerzo, responde positivamente a las iniciativas, es accesible y acogedor, comparte preocupaciones.</p> <p>2.2 <i>Presta estímulo intelectual:</i> Estimula experimentar prácticas y búsqueda de ideas nuevas, compartirlas, reconocer el trabajo bien hecho.</p> <p>2.3 <i>Modelos de buen ejercicio profesional:</i> Se involucra en todos los aspectos de la actividad profesional, trabajando con los profesores, dando ejemplo de cómo hacer bien las cosas.</p> <p>3. Estructura</p> <p>3.1 <i>Distribuye la responsabilidad y comparte la autoridad del liderazgo:</i> Comparte con el personal la toma de decisiones.</p> <p>3.2 <i>Concede a los profesores (individuales y grupos) autonomía en sus decisiones:</i> Permite y anima a organizar grupos para toma de decisiones, toma en consideración sus opiniones, resolución eficaz de los problemas.</p> <p>3.3 <i>Posibilita tiempo para la planificación colegiada:</i> Modifica las condiciones de trabajo en tiempos y espacios.</p> <p>4. Cultura</p> <p>4.1 <i>Fortalece la cultura de la escuela:</i> Clarificar la visión y compartir los modos de hacerlo mejor.</p> <p>4.2 <i>Favorece el trabajo en colaboración:</i> Crear oportunidades para la colaboración, mediante fondos, proyectos y personas.</p> <p>4.3 <i>Entabla comunicación directa y frecuente:</i> Utiliza todas las oportunidades para dar a conocer la visión y los objetivos de la escuela.</p> <p>4.4 <i>Comparte la autoridad y la responsabilidad:</i> Elimina las fronteras entre administradores y profesores.</p> <p>4.5 <i>Utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales:</i> Facilita ocasiones para compartir y fortalecer los valores propios del centro.</p>
--

Tabla 16. Factores e indicadores del liderazgo transformacional. Fuente: Fuente: Bolívar, A. (2001:20)

“Desde esta conceptualización, las perspectivas "transformadoras" del liderazgo, como se ha descrito, en lugar de limitarse a hacer transacciones en un contexto cultural dado, pretenden –más proactivamente– incidir en cambiar el contexto cultural en que trabaja la gente, pensando que ésto alterará las dimensiones individuales. En la formulación de Leithwood, Tomlinson y Genge (1996), el liderazgo transformador tiene como metas fundamentales: identificar, consensuar y establecer metas claras, estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras”. (Bolívar, A., 2001:20)

En los siguientes puntos nos situaremos en los modelos de liderazgo elegidos para el desarrollo del trabajo de campo a fin de verificar aplicación en la práctica educativa, en concreto: liderazgo transformacional y liderazgo que subyace en el enfoque de las organizaciones que aprenden.

### 1.6.3 PERSPECTIVAS PARA ABORDAR EL LIDERAZGO

En este epígrafe trataremos los enfoques sobre los cuales nos centraremos en el marco teórico al referirnos a aquellos que tendremos como referencia en el desarrollo del estudio de caso correspondiente a la fase de trabajo de campo (Cap. 2 y 4, respectivamente).

Según el Prof. Dr. J. L. Bernal (2000), desde las primeras investigaciones sobre liderazgo allá por los años 30 hasta los tiempos actuales ha pasado mucho tiempo y ha variado enormemente el contexto en el que se mueven las organizaciones.

“Situándonos ya en las instituciones educativas, la turbulencia, las presiones internas y externas, la complejidad de las variables, la competitividad, etc., que condicionan actualmente nuestras organizaciones educativas ponen de nuevo sobre la mesa la necesidad de valorar y estudiar las características del tipo de liderazgo que debería plantearse en los centros educativos para adecuar su dirección a los tiempos actuales, para dirigir en una época de cambios acelerados y continuos”. (Bernal, J. L., 2000:197)

En dicho artículo J. L. Bernal analiza un tipo de liderazgo como es el transformacional como forma más adecuada para dirigir los centros educativos en el contexto de cambio en el que se mueven actualmente. Es el resultado de una investigación becada por el CIDE en el marco del concurso de Ayudas a la Investigación Educativa 1997, en la que pretenden lograr esencialmente dos objetivos:

- a. Determinar aquellas variables en la conducta del líder que se perciben como más adecuadas para el mejor funcionamiento del centro, o sea que producen mayor satisfacción por un lado y un mayor grado de eficacia por otro.
- b. Elaborar un cuestionario que recoja aquellas variables que se aprecien adecuadas e importantes para la actuación del líder en nuestros centros educativos.

La escuela siguiendo el discurso del artículo, es una organización impredecible y muy vulnerable a todas las fuerzas, tanto externas como internas, y vive inmersa en un entramado de relaciones interpersonales, que hay que tener en cuenta, si queremos conocer qué pasa ahí.

#### ***a) Liderar versus dirigir***

“El liderazgo representará la autoridad informal, el énfasis en recursos emocionales y espirituales, mientras que la dirección sería autoridad institucional, los atributos propios del cargo haciendo énfasis en recursos físicos. La dirección trata de afrontar la complejidad

de una organización, mientras que el liderazgo afronta el cambio. Así, la dirección como tarea de gestión hace frente a la complejidad planificando, creando una organización dotada de personal, así como controlando y resolviendo los problemas”. (Bernal, J. L., 2000:199)

Por otra parte, el liderazgo hace frente a la necesidad de cambio proyectando una visión y estableciendo estrategias, desarrollando equipos de trabajo, así como motivando y apoyando.

Comparte el acercamiento a la idea de liderazgo que plantean Drake y Roe (1999), entendiéndolo como un proceso que consigue los siguientes resultados en la comunidad del centro educativo en el que se trabaja:

1. Trabajar de forma colaborativa hacia la excelencia para conseguir los objetivos propuestos tanto organizacionales como personales / profesionales.
2. Crear un ambiente libre de amenazas para crecer de tal modo que los talentos y las habilidades de cada uno puedan ser aprovechadas al máximo.
3. Animar y construir unas relaciones de trabajo que individualmente satisfagan, unifiquen y fortalezcan para la realización de determinados objetivos y metas. Tales relaciones resultan efectivas en la toma de decisiones en grupo.
4. Optimizar los recursos humanos y materiales.

#### ***b) Situación de cambio***

Según Bernal (2000), nuestra sociedad actualmente está marcada por esta variable (cambio), de tal modo que cualquier directivo deberá tener en cuenta esa característica y todas las consecuencias que conlleva. Es lo que podríamos llamar “liderar el cambio”. Esto nos lleva a una serie de variables que marcan cualquier actuación de los directivos en los centros para dirigir en una época de cambios acelerados y continuos. Entre las cuales destacamos:

- Nueva generación de alumnos.
- Hay que rediseñar toda la educación.
- Poder en el dominio y acceso a la información.
- Múltiples aplicaciones de las nuevas tecnologías.
- Profesores (Enseñanza orientada a la búsqueda y selección de información).
- Materiales (Cambio de formato CD-ROM / Disquetes).
- Diversificación de la población del alumnado (Diferentes étnicas).
- Movilidad real y virtual de los estudiantes (Videoconferencia).
- Glocalismo.
- Sustancial cambio del entorno educativo.
- Cambio de las etapas y edades del aprendizaje.
- Contenidos (Más prácticos e interrelacionados).

¿Qué implica el cambio? Implica liderazgo, no sólo gestión. Para Bolívar (1997: 29) un liderazgo para el cambio exige ir más allá de la propia gestión. Que todos participen en el cambio y lo reconozcan. San Fabián (1992: 86) aseveran que la aceptación del cambio es una condición necesaria para la eficacia del cambio y además, tal y como indica Fullan (2004: 97) no se puede modificar un sistema complejo, si no se moviliza una masa crítica de distintos grupos que trabajen juntos. Con frecuencia esta es la tarea más difícil para los líderes a la hora de llevar a cabo el cambio: motivar a todos los empleados de la organización para que hagan una labor de adaptación (Heifetz y Laurie, 2002: 183) Cambiar desde la práctica. La implementación del cambio educativo implica “cambio en la práctica” (Fullan, 2002: 69) Cambiar no significa desechar todo el trabajo anterior.

Mientras que para otros, es un elemento facilitador del cambio, es decir, es intrínseco al cambio. Coronel Llamas (1996:115) destaca el ejercicio del liderazgo como una de los elementos constitutivos del proceso de cambio. Del mismo modo, Álvarez (2004) indica que uno de los principios que construye el proceso de cambio es el liderazgo y, afirma que: “liderar un proceso de cambio significa conocer previamente los mecanismos de resistencia

y comprender a la gente que se resiste. Si mi liderazgo cambio”. Fernández et al. (2002) engloban entre los factores de cambio necesarios para el desarrollo de las organizaciones educativas el liderazgo educativo.

### *c) El Liderazgo transformacional*

De acuerdo con Leithwood, K.; Begley, P.; Cousins, J. B (1992), Bernal (2000) plantea tres ideas como punto de partida:

1. Las escuelas son instituciones.
2. Las escuelas son instrumentos de cambio social.
3. El objetivo de un liderazgo en esta línea tendrá tres aspectos:
  - Desarrollar una amplia participación.
  - Desarrollar una Visión.
  - Asistir a los miembros de la comunidad escolar para que superen los obstáculos en su esfuerzo por conseguir los objetivos de la organización. Incrementar su capacidad para superar los diferentes obstáculos que se vayan presentando.

Este tipo de liderazgo es el que denominamos *liderazgo transformacional*, que implica el incremento de las capacidades de los miembros de la organización para resolver individual o colectivamente los diferentes problemas y lo que entiende como toma de decisiones. El liderazgo transformacional es pues la cultura del cambio, el agente transformacional de su cultura organizativa.

El liderazgo transformacional, igual que el liderazgo democrático y distribuido, cobra protagonismo en nuestras organizaciones, erigiéndose, frente a otros estilos de liderazgo, como el más adecuado.

Podríamos definir el liderazgo transformacional como el rol que desarrolla un tipo de líder capaz de ayudar a tomar conciencia a los demás de sus posibilidades y capacidades, a liderar sus propias actividades dentro de la organización pensando en su crecimiento y desarrollo profesional (Álvarez, 1998:95). Bernard Bass (1988) citado por Álvarez y López (1999) lo define como el comportamiento de ciertos directivos que tienden a convertir a sus profesores en líderes de la actividad que educativa que llevan a cabo.

En la nutrida literatura se puede observar numerosos razonamientos que exaltan la relevancia de este planteamiento teórico frente a otros. Bernal (2000) entiende que el liderazgo transformacional es el que mejor responde a las exigencias y demandas de los centros escolares en la actualidad. Además, se asocia de forma más positiva y elevada con la eficacia en el centro (Prado Suárez, 2002: 1026) y, enriquece y dota de fluidez y posibilidades de expansión al cambio educativo. De este modo, en educación, el modelo de directivo transformacional es visto como el liderazgo del futuro, responsable de la transformación de las organizaciones (Arias y Cantón, 2006: 67)

El líder transformacional destaca por las siguientes características: creatividad; interactividad; visión; conocer el *empowerment*; pasión; ética; prestigio, orientación hacia las personas; desarrollo de los colaboradores; formación y asesoramiento a los colaboradores; coherencia entre sus actuaciones y la misión, visión y valores de la organización; y actitud de colaboración y participación (Paloma Vadillo, 2001).

El “*liderazgo transformacional*” transforma a través del empleo de cuatro estrategias: la influencia idealizada con la que el líder sabe que es el ejemplo para los seguidores; la motivación por inspiración, con la que el líder inspira a los seguidores dándoles motivos y sentido a lo que hacen; la estimulación intelectual, con la que el líder, a través de la crítica constructiva y cuestionamiento, fomenta la creatividad y búsqueda de nuevas soluciones en los seguidores; y la consideración individualizada, con la que se adapta a las necesidades de cada seguidor (Gorrochotegui, 1997: 47).



Indica los factores ya clásicos que se incluyen en el liderazgo transformacional (Bass, 1994):

- a. Carisma.
- b. Consideración individual.
- c. Estimulación intelectual.
- d. Inspiración.

El propio Bernard Bass añade un quinto factor propio del ámbito educativo, que él mismo le concede especial importancia, aunque piensa que en el marco de nuestros centros es relevante:

- e. Tolerancia psicológica: usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos duros.

Estos factores se desarrollan nuevamente en el marco teórico.

#### ***d) El liderazgo en el marco de las “organizaciones que aprenden”***

Bolívar (2000), ha vuelto al tema con motivo del dilema entre estructura y cultura, o dentro del campo de las organizaciones que aprenden. Más recientemente, Bolívar (2001), ha realizado una revisión crítica de lo que ha dado de sí la llamada a configurar los centros como comunidades, uno de los componentes de la reestructuración.

### **1.- Enmarcando la “Reestructuración”**

“Reestructurar” (*restructuring*) o rediseñar se relaciona con otros términos como reconstruir, reinventar, reformular, transformar o alterar. El profesor Juan Manuel

Escudero (1994; Escudero y otros, 1997: 78) sugirió que, más castellano o familiar, sería traducirlo por “reconvertir”, pues –aunque pareciera un tanto fuerte, como le mostré–, en último extremo, comentaba –con razón– lo que está en juego es un drástico trastocamiento del sistema, alterando el modelo de escuela y escolarización vigentes. De ahí, señala, que suponga una remodelación de todos los elementos nucleares de los sistemas educativos; transformando o reinventando la educación en la nueva centuria.

En los noventa el término impreciso, ambiguo o vago de “reestructuración” escolar –como ha dicho Tyack (1990) – llega a convertirse en uno de los más en boga. Comienza una ola en que gran cantidad de trabajos educativos emplean el término, permitiendo acomodar “reestructuración escolar” a una variedad de propuestas sobre las soluciones a la educación americana. []

De este modo, en la pasada década, ha llegado a aglutinar todos los planteamientos sobre qué aspectos fundamentales de la educación deben ser “reestructurados”(o “reconvertidos”) para responder a los retos del siglo XXI. Como eslogan y lema educativo, se convierte en un paraguas bajo el que se acogen una plétora de prácticas, con significados muy diversos y plurales. Las razones de esta ambigüedad provienen, básicamente, entre otras razones, como hemos apuntado antes, de que se mezclan una orientación *política* (reformulación de la gestión del servicio público) con otra propiamente *pedagógica* (mejora de la acción educativa). No diferenciarlas podría inducir a pensar que la segunda se pueda lograr con la primera, cuando –aparte de que las motivaciones y lógicas de acción son distintas– lo más fácil, como ha sucedido, es que la orientación pedagógica quede atrapada instrumentalmente por la lógica política.

Frente a medidas *intensificadoras* del período anterior, la reestructuración propone una autonomía de gestión de los centros escolares, junto a una redefinición de roles y funciones de todos los actores del sistema. El compromiso y la apropiación del cambio (*ownership*) y una mayor capacitación y poder (*empoverment*), quieren ser la antítesis de una burocracia y visión jerárquica de las organizaciones. Se incluyen, así,

dentro de la ola de reestructuración, mecanismos mercantiles de elección, profesionalización y capacitación del profesorado, descentralización y gestión basada en el centro, desregulación y autonomía, implicar a los padres en la educación de sus hijos, estándares y test nacionales de currículum, nuevas formas de rendimiento de cuentas, cambios básicos en el currículum y la enseñanza, etc. Con todo, el núcleo de la reestructuración estaría tanto en un lado estructural (descentralización).

Estos cambios afectan, como dice Raywid (1996), a la manera como están dirigidas las escuelas, pues de otro modo dichas mejoras no tendrán lugar. Como veremos *infra*, alteran el papel de la dirección y amplían el “locus” donde se haya de situar el liderazgo. Por su parte, Hart y Murphy (1994: 152) argumentan “que las reformas de deregulación y tener que dar cuentas se está viendo como algo que altera significativamente el trabajo y expectativas del rol de los directivos”. [] (Bolívar, A., 2001:4-5)

## **2.- Conceptualizando esta (“Segunda”) ola de reformas**

Con “reestructuración” nos referimos –en primer lugar– a un fenómeno y discurso político y educativo propiamente norteamericano, que –no obstante– tiene derivaciones y coincidencias paralelas e importantes en Australia, Nueva Zelanda y Gran Bretaña (*Better School*, 1985). Y en la medida en que estas orientaciones se han extendido en el mundo occidental, estarían representadas en diversas medidas en políticas educativas europeas, y en los nuevos lemas que en España han entrado con motivo de la Reforma Educativa, especialmente a partir de 1994-95.

Se ha dado en llamar “primera ola” (*first wave*) de reforma, la política promovida en los ochenta (1982-86) por los gobiernos conservadores basada en una estrategia de control (presente en el alarmista informe “Una nación en riesgo” de 1983, realizado por la National Commission on Educational Excellence). Se pretende restaurar la calidad del sistema educativo mediante mandatos *top-down* y, de este modo, recuperar la preeminencia económica (y militar) de los Estados Unidos. Es el momento en que,

a partir de comparaciones internacionales del nivel educativo de la población americana, se diagnostica un bajo nivel que impide una competencia internacional, por lo que –con un modelo burocrático de instituir la mejora– se establecen controles centralizados y estándares. “A lo largo de la centuria, dice Tyack (1990), los americanos han empleado las estadísticas para demostrar crisis sociales y, de este modo, justificar los remedios educativos”. Los reformadores creen que el “laissez faire” de los sesenta y setenta, época de los proyectos curriculares primero y de la implementación a nivel de centro después, ha fracasado, siendo necesario imponer requerimientos desde un nivel central, volviendo a lo básico (“back to basics”).

[ ] Como concluye en una revisión del asunto Fullan (1994:187): “los mandatos de reformas centralizadas han tenido un escaso impacto en la mejora educativa. Este fracaso ha llevado a concluir que sólo reformas descentralizadas, localmente dirigidas, pueden ser exitosas. La Gestión Basada en la Escuela ha sido la manifestación más prominente de este énfasis”. (Bolívar, A., 2001:5-6)

	“Primera ola” (1983-86)	“Segunda ola” (1986-95)
Reformas	Centralizada. Gerencialista. La mejora es dependiente de programas diseñados por expertos, generalizable a los centros.	Descentralizada. Dar protagonismo a los centros y profesorado. Mercantilización de los servicios públicos.
Centros	Organizaciones burocráticas uniformadas. Implementación de las políticas educativas.	Realidades construidas socialmente. Autonomía y gestión basada en el centro.
Dirección	Gestión jerarquizada. Cumbre de la pirámide.	Decisiones compartidas. Liderazgo dinamizador y transformador.
Profesorado	Ejecutar y aplicar programas externos, prácticas docentes uniformes.	Reprofesionalización y capacitación. Agentes activos, líderes en su respectivo ámbito.
Currículum	Plan determinado, diseñado por expertos para implementar fielmente por los centros.	Reconstrucción de manera abierta por los centros. Enseñanza para la comprensión.

Tabla 17. Diferencias entre la primera y segunda ola de reformas. Fuente: Bolívar, A. (2001:6)

Comienza entonces, como ha sucedido en otros tiempos, en un cierto viaje de ida y vuelta, como las olas, un nuevo diseño organizativo de los centros, donde se espera que la mejora de la enseñanza en el aula provenga, más que del “control”, del “compromiso” activo del profesorado, lo que supone estrategias descentralizadas de cambio. Esta “segunda ola” (*second wave*) se centra en ajustar las estructuras educativas y las prácticas docentes, para lo que se proponen cambios fundamentales en el gobierno de las escuelas, currículum, enseñanza, e interacción entre los centros escolares y sus respectivas comunidades. Sólo con un rediseño a este nivel estructural, la excelencia y calidad podría ser asegurada de modo continuo. Por todo ello, se han planteado nuevos diseños organizativos de los Centros, que posibiliten un re profesionalización de la fuerza de trabajo mediante un desarrollo profesional. Como destacó en su Informe el Holmes Group (1986: 67) “si queremos la construcción de una genuina profesión de la enseñanza, los centros escolares tendrán que cambiar”.

El diseño y desarrollo local del currículum puede, en efecto, provocar un mayor *compromiso* y capacidad para cambiar de los centros.[]

Las escuelas deben “reinventar” la enseñanza y el aprendizaje, los roles y responsabilidades, las relaciones con padres y comunidad, en modos que provoquen un mejor y más productivo aprendizaje de los alumnos.[]

Esta propuesta de hacer cambios estructurales, lógicamente, fue bien acogida por políticos y administradores. Pero, como señala Escudero (1999: 90), “la sustitución de políticas de mejora de la educación centralizadas por la actual recomposición interna de responsabilidades y cometidos de los centros y profesores está suponiendo, de un lado, la adopción de nuevas y necesarias perspectivas sobre qué deben ser los centros como instituciones, así como también qué tipo de profesionales han de ser los docentes, sin olvidar aquellas que formulan diversos interrogantes sobre los modelos de funcionamiento y organización de los centros en orden a buscar una mejor educación”.

Más allá de esta historia interna, el verdadero contexto, son los cambios significativos a que estamos asistiendo en la forma como el Estado deba hacerse cargo de la educación de los ciudadanos, que altera el modelo surgido en la postguerra con el Estado de Bienestar. []

La llamada para reestructurar la escuela, según Lieberman y otros (1991:2), ha surgido de la necesidad de hacer frente a cambios sociales así como propiamente educativos. Mientras que las escuelas actuales están equipadas por la uniformidad, pasividad y orden; cambios masivos en nuestro mundo nos inclinan a la diversidad, iniciativa e inventiva. Un mercado global competitivo, cambiante demografía de la población estudiantil, la sociedad de la información, etc., en fin, en esta era de la información y la tecnología, las escuelas –en esta segunda (o “tercera ola”, si seguimos a Toffler)– deben esforzarse por incrementar la calidad. Nuestra sociedad basada cada vez más en la información, requiere formar a ciudadanos que sean capaces de situar los problemas, establecer soluciones y adaptarse continuamente a nuevas necesidades:

"Estos cambios demandan nuevos modos de trabajo en una institución que ha sido históricamente reacia al cambio. Requieren perspectivas visionarias para los agentes educativos empleando nuevos modelos de trabajo colaborativo que reinventen lugares conocidos previamente como burocracias y toma de decisiones jerárquicas".  
(Bolívar, A., 2001:6-8)

Según Bolívar (2001), parece evidente que el consenso que prevaleció en la segunda mitad del siglo pasado sobre el valor del servicio público de la educación, planificado centralmente, empieza a esfumarse.

[] Se exige ahora que, las grandes inversiones públicas deben mostrar su eficacia, y esto implica rediseñar el sistema de monopolio burocrático que ha sido el sistema público de educación. En último extremo, yo diría, lo que define la reestructuración es alejar progresivamente el sistema escolar del servicio público, para acercarlo a un modo de gestión privado, al menos –por lo que conozco– así se presentó oficialmente desde sus primeros momentos (Education Commission of the States, 1989). Todo ello –como mostraremos después– plantea nuevas demandas a los directivos, en especial cómo responder a las demandas de los clientes: “los directivos deben redefinir sus roles e identificar los comportamientos que se esperan de ellos” (Hart y Murphy, 1994: 155).

En cualquier caso, como ya se habrá intuido por lo dicho, una grave deficiencia que acusa, en conjunto, el movimiento de reestructuración es promover cambios estructurales como fines en sí mismos sin entrar en los objetivos y metas educativas de tales cambios según el tipo de ciudadanía que deseamos (Goodman, 1995). Como reconoce un cronista del movimiento (Murphy, 1991: 17), “*se ha dedicado un considerable menor trabajo al tema de aprendizaje para comprensión o a redefinir los procesos de enseñanza-aprendizaje*”. Dando por supuesto que éste es el núcleo de trabajo en los centros, como mostraremos en la evaluación de lo que ha dado de sí, no concentrarse en él, ha sido fuente de problemas. Es cierto que hay presente un funcionalismo social de hacer más eficiente el sistema, sin plantearse para qué metas, a no ser las que marquen los consumidores (clientes). (Bolívar, A., 2001:6-8)

### **3.- Caracteres: núcleos de reestructuración**

Murphy (1993), uno de los mejores tratadistas del movimiento de la reestructuración, ha señalado que existen tres grandes formas de describirlo: (a) revisar la investigación sobre los aspectos centrales de esta estrategia de reforma; (b) describir las realizaciones políticas y regulaciones legislativas en EE.UU., Australia y Canadá; y (c) estudios de caso de lo que está ocurriendo en distintos países, distritos o centros. Nosotros aquí vamos a seguir la primera y, en parte, la segunda, especialmente alguna de la literatura relevante sobre el tema.

En el Informe de la Comisión de Educación de los Estados (Education Commission of the States, 1989), que marca uno de los primeros documentos programáticos sobre la reestructuración, se señala que si el cambio educativo ha sido durante décadas pasadas dependiente de directivas externas, ahora se propone menor regulación con una toma de decisiones descentralizada, y responder por los resultados, no por los procedimientos empleados. Vamos a resumir algunos de los núcleos de la reestructuración, siguiendo la literatura sobre el tema y presentaciones que hemos realizado en otras ocasiones (Bolívar, 1996; 1999: 33; y Escudero *et al.*, 1997: 80-81; Murphy, 1991: 16). En una buena presentación sintética de las principales dimensiones, Murphy señala (pág.14): "Las escuelas reestructuradas, en esta etapa incipiente de desarrollo, se caracterizan por una mayor descentralización, un grado más alto de diferenciación interna, y por unidades de trabajo más autónomas. Hay poca rigidez en las estructuras internas, las responsabilidades están poco fijamente unidas a roles específicos, y el control y coordinación tienen menos que ver con la autoridad jerárquica que con esfuerzos por un trabajo cooperativo".(Bolívar, A., 2001:9)

La reestructuración “[ ] con cinco instancias claves en los sistemas educativos (administración, padres, directivos, profesorado y alumnado). En relación con ellas, aparecen cuatro dimensiones nucleares componentes de la "reestructuración": (a) descentralización y gestión basada en la escuela, (b) elección de centros (c) incremento de la capacitación del profesorado, y (d) reconstrucción del currículum por los centros. Hemos reseñado siguiendo a Murphy (1991) en cada una de las instancias el lema extendido que los representa, y mediando los agentes educativos (directivos, profesorado, alumnos) está el *rediseño del trabajo*, mediante la organización y gobierno o procesos de enseñanza-aprendizaje”. (Bolívar, A., 2001:10)



#### **4.- Un liderazgo transformacional**

El liderazgo propicio en la reestructuración ha sido designado como *transformacional*, o –por el anglicismo– mejor decir “transformador” o transformativo. Aunque ya, por su generalización, sea quizá una empresa imposible oponerse al término, en otros campos (sociología o teoría empresarial), más estrictos que el educativo, se emplea “transformador” (Alvarez de Mon, 1997; Kaufmann, 1997). Para describir este tipo de liderazgo contamos con dos grandes conceptualizaciones: mientras que autores como Burns o Bass, desde el campo no educativo, desarrollan la imagen transformativa como un estadio superior del “transaccional”; desde el ámbito educativo, Leithwood y su equipo la presentan como una superación del liderazgo “instructivo”. Vamos a recurrir, por tanto, para su conceptualización, a ambas presentaciones.

Con todo, hemos de ser precavidos, después del sucesivo “pase de modelos” que los nuevos “gurus” del mundo empresarial han ido haciendo desfilar de liderazgos (rasgos, contigencia, visionario, carismático, etc.), para no transferirlas a organizaciones específicas como son las educativas. Es preciso una relación estrecha entre liderazgo y los contextos organizativos de las escuelas, pues –en más ocasiones de las deseables– la investigación se ha concentrado en el liderazgo “de”, en lugar del liderazgo “en”, las organizaciones. Ha habido, igualmente, escaso análisis situacional, hablando de cualidades (casi universales) de los líderes de un modelo u otro, concentrándose en los líderes exitosos más que lo que sucede en las situaciones normales (Bolman y Heller, 1995). []

De acuerdo con la excelente historia de Bryman (1992, 1996), el liderazgo “transformativo” se inscribe dentro de los enfoques de “nuevo liderazgo” que aparecen en la reconceptualización de los ochenta (carismático, visionario, transformativo), de un modo más flexible e inclusivo, comunitario o democrático, en cualquier caso “postheroico”. En lugar de acentuar la dimensión de influencia en los seguidores o en la gestión, estos nuevos enfoques se mueven –más bien– en una línea de ejercer el liderazgo mediante significados (visión, cultura, compromiso, etc.) de

un modo compartido con los miembros, imbuyendo un sentido más alto a los propósitos inmediatos.

Por un lado, el liderazgo transformador se inscribe dentro de las estrategias de cambio educativo basadas en inducir el compromiso organizativo de los implicados, una vez fracasados los intentos de control (Rowan, 1990, 1996). Por otro, se separa sensiblemente de la imagen de “liderazgo pedagógico” (por evitar “instructivo”) que había emergido dentro de la investigación sobre “escuelas eficaces”. El liderazgo pedagógico se relaciona, en sentido amplio, con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el nuevo contexto de cambio, Leithwood ha defendido que la imagen “transformadora” es más adecuada. Las oposiciones, sin embargo, no nos llevan muy lejos, y de hecho formas y conductas destacadas en la orientación de “liderazgo instructivo” pueden tener una naturaleza transformadora (Sheppard, 1996), al incrementar el grado de compromiso, profesionalidad o innovación del profesorado. (Bolívar, A., 2001:15-16)

El ejercicio de esta forma de liderazgo no deja de presentar dilemas y tensiones. Mientras, por una parte, debe compartir el poder y la responsabilidad, implicando al profesorado y a la comunidad; por otra, es quien tiene la responsabilidad última de que el centro funcione, en un contexto de creciente autonomía y competencia intercentros. Si su capacidad ejecutiva ha sido devaluada, tiene que combinar adecuadamente –en un contexto inestable– la presión para hacer las cosas y el apoyo para realizarlas. Si limitarse a la gestión ha sido discutido en los últimos tiempos, las demandas de dar cuentas del rendimiento del centro mediante evaluaciones externas conducen, con un “nuevo” modo de gestión, a acentuar la preocupación porque el centro trabaje eficientemente.

Por su parte, si contar con una “visión” ha sido una de las características más destacadas en el nuevo liderazgo (Bryman, 1992), como en nuestro contexto ha resaltado María Teresa González (en prensa), hay un conjunto de supuestos discutibles en las afirmaciones de que el líder deba cambiar la cultura de una organización en función de *su* visión. Ni un posible control “ideológico” de los miembros, ni la manipulación de la variable cultural, ni la imposición de la “visión” del director, serían, en efecto, defendibles. Hay en estos supuestos, además de una concepción jerarquizada de la vida escolar, una deficiente concepción de la cultura organizativa, al entenderla como una posible variable a manipular. En efecto, ¿en función de qué cabe considerar que “los directivos son personas más visionarias que las demás, y que sólo ellas poseen la visión más valiosa y pertinente para la organización?”.

Dentro de estos dilemas iniciales, se habla de que el liderazgo ha de ser *distribuido*, que dice Handy, o *compartido*. Por una parte, la gestión basada en la escuela conlleva por sí misma un fortalecimiento y acumulación de funciones de la dirección; pero si queremos que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir funciones de liderazgo y autoridad en ellas. Su trabajo cada vez está menos diferenciado del profesorado: estos ocupan roles de liderazgo, y el directivo se tiene que preocupar también, como los profesores, de la enseñanza-aprendizaje.

Las necesidades de liderazgo de cada escuela deben ser redistribuidas en modos que las responsabilidades sean compartidas por toda la comunidad y prevalezcan valores de cooperación en la toma de decisiones. Revisando lo que ha sido el planteamiento de dirección de las escuelas, Sergiovanni (1998) señala que ni la dirección *burocrática*, que determina lo que hay que hacer y los resultados a alcanzar, ni la dirección *visionaria*, que desde su visión añora que los demás la realicen, ni la dirección tipo *empresarial*, que aplica los principios de mercado a la escuela (competencia, incentivos, sanciones), pueden contribuir a la creación de capacidades y al desarrollo de la organización. Por ello propone una dirección propiamente pedagógica o educativa, “que invierte en la creación de capacidades desarrollando el capital social y académico para los alumnos, y el capital profesional e intelectual de

los profesores. Esta dirección se apoya gestionando el capital para mejorar el aprendizaje y desarrollo de los alumnos, el aprendizaje de los maestros y la efectividad del aula” (pág. 38).

Cada ámbito de trabajo (Departamentos, ciclos, padres, etc.) ha de asumir los roles de liderazgo en las áreas en las que son competentes o están preparados (Elmore, 2000). El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido con su consentimiento por distintas personas según los momentos. Cada equipo y área conoce las habilidades y conocimientos de los demás, y son capaces de elegir a la mejor persona que pueda liderar en cada situación.

Los líderes formales –en su orientación transformadora– se preocupan, en estos casos, de *desarrollar la propia capacidad* de liderazgo de los demás, estimulando su propio talento y motivación, e induciendo a que no sean dependientes de los líderes formales. Como dice Chris Argyris (1999: 39): “El liderazgo supone fomentar un entorno en el que las personas puedan producir información válida y hacer elecciones. Sin embargo, todas las personas de la organización deberían aprender a hacerlo”.

Un liderazgo distribuido, ampliado o compartido no se entiende como delegar o asignar, desde un lugar central, tareas o responsabilidades a los demás; cuanto en aprovechar las energías y capacidades de todos, pasando “el testigo” de unos a otros. El liderazgo, cuando es algo compartido, pasa funcionalmente, según las actuaciones requeridas en cada caso, de modo indistinto de unos miembros a otros. Como tal, no puede funcionar si no hay un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, que suponga la implicación, iniciativa y cooperación de todo el personal. []

De modo paralelo, esto implica cambios en los modos de ejercer el liderazgo y la dirección. Así, una organización más compleja requiere mayor coordinación. Si queremos que los demás asuman funciones propias, la dirección ha de ser más

cooperativa. [] el profesorado debe tener más capacidad para ejercer su creatividad y juicio profesional, sobre sus condiciones de trabajo, con frecuentes intercambios con los colegas, dentro de una comunidad de trabajo y aprendizaje. Si el profesionalismo individual es importante, hay que cuidar aún más el desarrollo de una “comunidad profesional” que colectivamente emprende esfuerzos colectivos por mejorar su práctica.

Murphy (1994) delimita cuatro grandes dilemas de los directivos en la reestructuración escolar:

(a) *El dilema de la complejidad*: Algunos de los cambios en la configuración de los centros escolares (elección, descentralización, gestión a nivel de centro, inhibición de la administración) están haciendo más complejo el papel de los directivos. Esto supone especiales dificultades en las condiciones de trabajo (falta de tiempo, o satisfacer expectativas en conflicto).

(b) *El dilema de la búsqueda*: Al no estar acostumbrados a trabajar de este modo se inicia una continúa búsqueda de nuevas formas. Si ya en sí mismo el concepto de reestructuración es "amorfo", lo que engendra falta de claridad de lo que se pretende, hay –además– dificultades para encontrar alternativas futuras al estatus quo actual. Estas dos condiciones (un cuadro poco claro del futuro y la inability para desearcirse de las prácticas habituales), comenta Murphy, hacen que el directivo inicie una búsqueda de su nuevo papel.

(c) *El dilema de la identidad*: El directivo tiene conciencia de que ha de revisar su propia personalidad para resituarse en sus nuevas funciones. En efecto, el incremento de toma de decisiones de los profesores, la búsqueda de colaboración, la innovación centrada en la escuela, entre otros engendran graves dilemas sobre su actuación como persona.

(d) *El dilema del rendimiento de cuentas*: Tener la responsabilidad última en el funcionamiento del centro, en un contexto de competencia entre centros, engendra la grave responsabilidad por que el centro marche del mejor modo y obtenga los mejores resultados en las evaluaciones externas.

Las escuelas están siendo bombardeadas con una plétora de requerimientos y demandas en un contexto heredado anterior donde, como decía un director, "*los compañeros piensan que los problemas en general son problemas del director*", que hace incómoda la dirección. Los centros educativos están acumulando ser responsables de su propio desarrollo, y supervivencia, en el futuro. Desde diferentes ángulos (presiones administrativas, demandas del entorno, autonomía y descentralización, incremento de responsabilidades, etc.), el centro escolar está siendo impelido a incrementar su capacidad innovadora y su propio desarrollo como organización. La organización burocrática de los centros incrementa los niveles de confusión e incertidumbre. Responder productivamente a lo impredecible es algo complejo, y en primer lugar para los directivos. (Bolívar, A., 2001:21-23)

## **5.- Revaluando los efectos de la reestructuración**

En definitiva, Bolívar (2001) resalta algunas dimensiones críticas que, en los últimos años, se están cuestionando el proyecto de "reestructuración. Como constata Escudero (1999: 309), "las políticas de reestructuración, pues, merecen balances mucho menos favorables que los prometidos, tanto si se presta atención a sus incidencias dentro de los centros y el currículum como si consideramos sus efectos sociales y políticos colaterales".

Para Gairín Sallán (1998), éste marco conceptual donde se da el autoaprendizaje constituye sin lugar a dudas la referencia que permite un impulso organizativo hacia el futuro. Las personas no se forman y desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos sino para ampliar su función. Este planteamiento nuevo puede llegar a cuestionar aspectos relacionados con el liderazgo, la toma de decisiones y los mecanismos de control que se establecen. También obliga a explorar nuevas estrategias de aprendizaje y a modificar los sistemas de formación.

Adquiere importancia el vencer las resistencias al cambio. Y para ello, es fundamental que se vea el cambio desde el lado positivo: ayudará a hacer el trabajo mejor y con menos esfuerzo, consiguiendo mayores niveles de calidad. Lo que tiene poco sentido es que pidamos aceptación de una modificación, que exige sobreesfuerzo y que no conlleva ninguna compensación.

“La organización que aprende exige por su propia naturaleza de estructuras y sistemas de funcionamiento flexibles, sólo posibles cuando pensamos en un curriculum abierto. La implicación del personal que busca conlleva, asimismo, el uso de estrategias de participación y negociación coherentes con planteamientos cooperativos y con el desarrollo de roles distintos de los tradicionales. Las transformaciones también implican cambio en sus sistemas de planificación y evaluación y en el papel reconocido a los diferentes protagonistas del hecho educativo”. (Gairín Sallán, 1998:7)

Aspectos de análisis	La organización como marco	La organización como contexto	La organización aprende
<b>ASPECTOS GENERALES:</b> • CURRÍCULUM • DISEÑO CURRICULAR • DESARROLLO ENSEÑANZA <b>ASPECTOS ORGANIZATIVOS:</b> • PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES • Objetivos misión • ESTRUCTURAS DE R. HUMANOS • Profesorado • Alumnado	Cerrado Esquema de trabajo Individualista Impuestos Predomina lo individual Burocratización Sujeto pasivo	Abierto y consensuado Excusa para el debate Cooperativa Consensuados Predomina lo colectivo Colaboración Protagonista	Abierto y contextualizado Instrumento de cambio Cooperativa, Innovadora Negociados permanentemente Se impone el sentido social Auto-regulación colectiva Agente activo del cambio
• ESTRUCTURA DE R. MATERIALES • Espacios, mobiliario, material • ESTRUCTURA DE R. FUNCIONALES • Horarios • Normas	Soporte de la enseñanza Rígido, tipo mosaico Instrumento de poder	Medios educativos Flexibles, adecuados al proyecto Defensa de decisiones colectivas	Medios para interactuar Adaptables Instrumentos de negociación
• SISTEMA RELACIONAL • Alumno • Profesor • Directivo • Participación de profesoras, familias y alumnado • Comunicación • Reuniones	Sujeto Pasivo Transmisor Controlador Centrada en la gestión Testimonial Vertical, unidireccional Sin compromisos	Participante Mediador Coordinada Centr. en propias expectativas Coparticipación Vertical y horizontal Participantes activo e interesados	Agente de cambio Guía, facilitador Transformador Centr. en los problemas Agentes activos Integrada, asertiva Compromiso con los acuerdos
• DIRECCIÓN • FUNCIONES ORGANIZATIVAS • Planificación • Toma de decisiones • Evaluación	Define, Normativiza Uniforme Centralizada, atiende la eficacia Normativa	Gestiona acuerdos comunes Diversificada, consensuada Per consenso, busca la satisfacción de las personas Criterial, coevaluación	Resuelve conflictos Contingente Autonomía responsable, busca la utilidad social Centrado en el cambio, autoevaluación

Tabla 18. Algunas implicaciones de los diferentes niveles organizativos.

Fuente: Gairín Sallán, J. (1998:8)

El aprendizaje se realiza dentro de la organización de muchas maneras. Puede existir un programa formalizado, incluso ordenado según una propuesta de innovación, pero no cabe desdeñar el proceso de aprendizaje informal y las aportaciones que da la propia experiencia. La organización que aprende integra las diferentes vías de aprendizaje y fomenta procesos mentales identificados con ellas. El proceso de aprendizaje es continuo, no segmentado, centrado en los problemas, vinculado al contexto y afectando a todos los miembros de la organización. Lo esencial no será el aprendizaje individual, sino el aprendizaje de la organización.



La realización de este aprendizaje, que pasa por la implicación de las personas, supone la atención a cinco aspectos que actúan conjuntamente y que tienen que ver con las capacidades de los miembros de la organización y con las características de esta (Senge 1992):

1. Pensamiento sistémico, por el cual se integran las otras disciplinas. Haría referencia a la preocupación por los procesos y a no tratar los problemas como compartimentos estancos.
2. Dominio personal, que permite aclarar y ahondar continuamente la visión personal, y ver la realidad objetivamente. Se dirigiría a conseguir las condiciones adecuadas que permiten el desarrollo personal y profesional adecuado.
3. Modelos mentales, que tienen que ver con supuestos arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre nuestra forma de ver el mundo y actuar. Parece una exigencia la apertura mental a nuevos planteamientos y la reflexión sobre la naturaleza del trabajo y su sentido.
4. Construcción de una visión compartida, como base para el análisis y la intervención sobre la organización
5. Aprendizaje en equipo, que supone priorizar la necesidad del “diálogo” y la capacidad de los miembros del equipo para “suspender los supuestos” e ingresar en un auténtico “pensamiento conjunto”.

La interrelación entre estas disciplinas se hace imprescindible y debe permitir reforzar sus actuaciones. Pero tan importante como la forma como se realiza el aprendizaje es el contenido y metodología. La aproximación que realizan Stahl y otros resulta bastante ilustrativa. (Gairín Sallán, 1998:10-11)

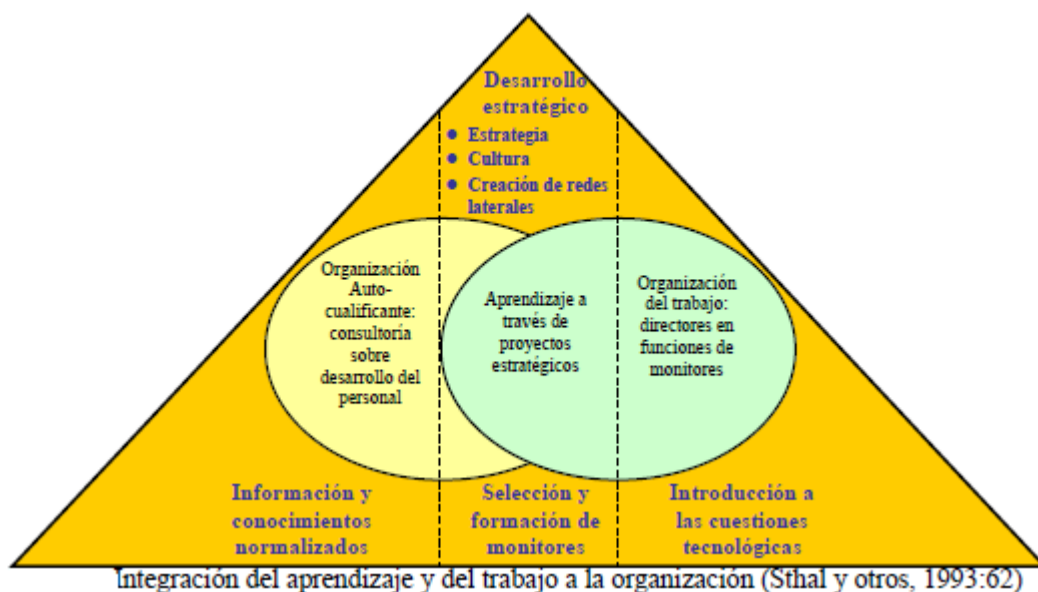


Fig. 15. Integración del aprendizaje y del trabajo a la organización. Fuente: Gairín Sallán, J. (1998:12)

Aparecen en este contexto las estaciones de aprendizaje, que acercan medios y materiales didácticos al puesto de trabajo. Paralelamente, los cambios en el entorno de trabajo y aprendizaje exigen de directivos que sean, a la vez, educadores y formadores.

#### 1.6.4 EL LIDERAZGO FEMENINO Y SU EJERCICIO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Vamos a centrarnos en el liderazgo femenino ya que quien dirige el CRA seleccionado en el trabajo de campo es una mujer.

Para Díez, E. J.; Valle, E.; Terrón, E. y Centeno, B., [] hablar de liderazgo femenino es muy ambiguo. De hecho toda categorización que conlleva atribuir una “cualidades” o “rasgos” a un colectivo, no sólo supone un enfoque psicologista e individualista, que ya cuestionamos anteriormente, sino que asume una visión estereotipada de la realidad.

No obstante, hay situaciones que nos es muy difícil evitar este tipo de categorización, especialmente cuando tenemos que hablar de tendencias, como es en este caso.

“Salvando de antemano esta cuestión, lo cierto es que podemos constatar en diversas investigaciones que las mujeres tienden a ejercer el liderazgo de una forma diferente a la mayoría de los hombres. Esto es lo que lleva a afirmar a numerosos autores y autoras (Apellániz, 1997; Coronel y otros, 1999; Santos Guerra, 2000, etc.), que la manera de pensar, sentir y actuar de las mujeres permite formular la tesis de que las mujeres tienen un estilo de dirección diferente al de los hombres”. (Díez, E. J.; Valle, E.; Terrón, E. y Centeno, B., [])

En definitiva, los rasgos más destacados que podríamos señalar y que hacen diferente el uso del poder por parte de las mujeres serían los siguientes:

1. Un estilo más democrático, dialogante, pedagógico, consensuador y mediador. Una actitud más receptiva y participativa.
2. Un liderazgo más multidireccional y multidimensional, favoreciendo el desarrollo de valores y acciones colectivas.
3. Un ejercicio del liderazgo más firme y constante.
4. Más creativas en las propuestas para ejercer la dirección.
5. Más comunicativas y abiertas a las relaciones personales, a las propuestas de sus compañeras y compañeros, a escuchar sin enjuiciar de una forma más comprensiva.
6. Desarrollan políticas de cooperación y participación.
7. Potencian relaciones interpersonales.
8. Disponibilidad para el cambio.
9. Crean un clima de colegialidad y gestión colaborativa con el profesorado.
10. Construyen redes informales, propiciando la cohesión y los vínculos entre los miembros, alentando a otros a compartir los recursos.
11. Les preocupa el abuso del poder y utilizan la coacción como último recurso.

12. Potencian el “aprender con los demás”.
13. Clara preferencia por enfoques consultivos y cooperativos.
14. Habilidad para combinar y reconciliar expectativas y experiencias contradictorias, promoviendo el compromiso colectivo de los miembros de la organización.
15. Desarrollo de políticas de cuidado y apoyo mutuo.
16. Mayor atención a los sentimientos y al uso de una “inteligencia emocional” más sensible a las emociones y situaciones personales de los demás.

En síntesis, Kaufmann (1996) dice, las mujeres ponen la parte emocional también en el trabajo. En general las mujeres se hallan más capacitadas para tener en cuenta el lado “humano” de las personas desarrollando para ellos sus dotes intuitivas naturales.

“En las investigaciones revisadas comprobamos cómo el trabajo relacionado con la gestión y el liderazgo desarrollado por las mujeres se caracterizaba por: a) énfasis en las personas y los procesos; b) liderazgo como responsabilidad de todos; c) constitución de estructuras menos burocratizadas, priorizando sobre lo burocrático las relaciones sociales y el sentido de comunidad; d) capacidad para activar conexiones con las personas y el "aprender con los demás"; e) "dejar hacer" potenciando profesionalmente a los colectivos a través de sus propios conocimientos e ideas; f) participación y diálogo como procesos educativos; g) clara preferencia por un enfoques cooperativos y consultivos; h) estilo colaborativo, compartido y no competitivo; i) énfasis en los procesos democráticos; j) desarrollo de políticas del cuidado y apoyo mutuo” (Coronel, Moreno y Padilla, 1999).

“En las organizaciones modernas, y con entornos turbulentos y cambiantes, como los que predominan en la mayoría de las sociedades avanzadas, una estructura menos formal y más flexible resulta indispensable. Se sustituiría la ideología militar subyacente por una ideología ‘ecológica’, enfatizando la importancia de la interpelación entre las cosas y personas. Por todo ello podemos concluir que las mujeres pueden llegar a ser mejores directivas que los hombres por su experiencia de implicación activa en la esfera doméstica, que les proporciona una amplia experiencia en la gestión de conflictos, enseñar, guiar, impartir información, gestionar demandas contradictorias, etc.” (Kaufmann, 1996, 186).

Pero, para que las mujeres puedan ejercer este liderazgo alternativo, aún hay un escollo previo que solucionar: el acceso de las mismas a esos puestos de poder. Si el liderazgo femenino cumple las expectativas de lo que debería ser un liderazgo positivo, tal como afirman los expertos, ¿por qué los cargos relevantes son desempeñados mayoritariamente por hombres? Tal como demuestran las estadísticas, en una sociedad, donde la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres parece conseguida legalmente en la realidad cotidiana de nuestras organizaciones, parece una contradicción que no haya paridad en el ejercicio de la dirección en todas las organizaciones e instituciones. Esto es especialmente significativo en las organizaciones educativas, donde las mujeres son mayoría entre los profesionales que ejercen su trabajo en las mismas y sin embargo, la proporción de las mismas en cargos directivos es minoritaria.

Por todo ello nos tenemos que hacer una pregunta previa a la posibilidad de este tipo de ejercicio de la dirección y el liderazgo de forma alternativa o diferente: ¿por qué hay tan pocas mujeres en cargos de responsabilidad y de dirección? O, en otras palabras, ¿qué es lo que dificulta a las mujeres el acceso a desempeñar puestos de dirección o a liderar organizaciones educativas? (Díez, E. J.; Valle, E.; Terrón, E. y Centeno, B., [])

## 1.7 LA CALIDAD EN EDUCACIÓN

### 1.7.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CALIDAD EN EDUCACIÓN?

El descenso de natalidad que se ha producido en nuestro contexto y la amplia oferta educativa existente sitúa a los centros docentes en una situación competitiva donde la calidad se convierte en un factor estratégico fundamental.

Pero por otra parte, los retos marcados de universalizar la escolarización inicial y de afrontar la formación permanente que la sociedad de la información demanda, solamente resultarán eficaces y tendrán sentido si se llevan a cabo desde una perspectiva de calidad.

La OCDE (1995) define la educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta”.

No obstante hay que tener en cuenta que no es lo mismo preparar para la vida adulta en un entorno rural, relativamente sencillo y estable, que en el entorno complejo y cambiante de una enorme ciudad; ni es lo mismo educar aceptando sin más el modelo actual de sociedad que considerando la posible construcción de un mundo mejor para todos.

Otra definición sería: “La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados”. (J. Mortimore)

Y la eficacia no estará en conseguir un buen producto a partir de unas buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a todos los alumnos a partir de sus circunstancias personales. En este sentido conviene enfatizar en la calidad de los procesos escolares, y evitar dar un valor absoluto a los productos obtenidos.

Según CLIMENT GINÉ (a partir del artículo de CLIMENT GINÉ: "*Des de l'esfera dels valors*". Publicado en el número 7 de la Revista de Blanquerna, URL-2002), desde la esfera de los valores, un sistema educativo de calidad se caracteriza por su capacidad para:

- Ser accesible a todos los ciudadanos.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que todos puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.
- Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado).
- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde todos se sientan respetados y valorados como personas.
- Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad.
- Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro. (Marqués, P., 2002)

## 1.7.2 GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y CALIDAD EDUCATIVA: APRENDEMOS COMO ORGANIZACIÓN

En éste apartado se reflexiona sobre las habilidades para gestionar el conocimiento y la información. Pero también en esta sociedad líquida, la crisis de valores, el factor migratorio, las distintas fuentes informativas y la propia velocidad de cambio evidencian más que nunca la necesidad de una acción educativa coherente y coordinada.

### *a) Centros educativos en la sociedad del conocimiento*

Si nos preguntamos qué quiere decir educar en la sociedad de la información y el conocimiento (SIC), de entrada se nos hace evidente que el arte de aprender a aprender o las habilidades para gestionar el conocimiento y el alud informativo se convierten en prioridades en un momento en el que la información navega a ritmo vertiginoso.

No podemos dar respuesta a las necesidades educativas de nuestros alumnos de forma individual, solos, en nuestra aula. Hay que sumar esfuerzos, compartir y aprender de la propia experiencia y de la de los demás. Hay que coordinar la acción más allá del horario escolar.

Es importante hablar de centros educativos capaces de aprender comunitariamente y en red. Los centros deben tener plena conciencia de que el conocimiento, el saber hacer, de sus profesionales es el recurso más valioso que poseen. Ser capaz de gestionar el conocimiento se convierte en una capacidad organizativa imprescindible.



***b) ¿Qué quiere decir gestionar el conocimiento?***

El conocimiento no siempre se halla disponible donde y cuando el centro o cualquier otra organización lo necesitan. Por este motivo ha surgido con fuerza en estudios de estos últimos años una nueva disciplina: la gestión del conocimiento. Esta disciplina se ocupa de cómo buscar, crear, compartir, difundir y aplicar el conocimiento. En definitiva, aprender como organización.

Pero hay que aclarar que, mientras buscar, almacenar o difundir podemos considerados procesos de apoyo instrumental en la gestión del conocimiento, la “creación de conocimiento” se convierte en el proceso esencial en las organizaciones que aprenden.

***c) Centros educativos: organizaciones que aprenden***

La creación de conocimiento en los centros educativos se ha centrado hasta ahora en la formación formal, la externa. Pero aprender en el lugar de trabajo significa hacerlo a partir del “saber hacer” del centro en vez de hacerlo a partir de informaciones descontextualizadas y discontinuas, como hasta hace poco se ha ido produciendo en la formación. Hemos tenido muy en cuenta que el conocimiento se encuentra en la mente de cada una de las personas que trabajan en un centro educativo, y que gestionarlo y compartirlo es una variable clave en la formación y creación del conocimiento. Estamos hablando de educación “informal”, aquella que obtenemos en los procesos de aprendizaje comunitario, desde la práctica reflexiva y la experiencia docente.

El pensar en la organización que aprende como un modelo integral de desarrollo de recursos humanos en el que todos los trabajadores de una organización se integran en un proceso de aprendizaje nos acerca a la perspectiva básica de la Calidad Total: abarca a todos y a todas las facetas de la organización.

La sección central representa la intersección de la organización del trabajo con la organización que aprende y es aquí donde se debe producir todo el aprendizaje relevante. Los procesos de innovación y cambio fomentan la transformación de la organización y generan respuestas creativas a los factores cambiantes del entorno. La apertura a nuevas aportaciones y la forma en que se producen contribuyen a cambiar estrategias y modos de trabajo, fomentando una nueva cultura.

“Una razón complementaria de que el lugar de trabajo sea el punto estratégico del aprendizaje es que el aprendizaje así realizado genera unos bucles de realimentación directos que conducen a la innovación de las estructuras de trabajo. La ruta ideal de la innovación en la Organización Autocualificante es la reestructuración creativa autónoma realizada por los trabajadores en sus respectivos lugares de trabajo, concepto que ya se ha implantado en muchas empresas mediante los círculos de calidad. Esta modalidad de aprendizaje en el lugar de trabajo significa igualmente la aplicación innovadora de las nuevas competencias con objeto de mejorar la eficacia en el lugar de trabajo, el departamento y la empresa en su conjunto”. (Stahl y otros, 1993:71-72. En: Gairín, J., 1998)

### 1.7.3 MODELOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA

Los modelos que actualmente se aplican en el ámbito educativo en diferente nivel son la Norma UNE-EN ISO 9001:2008 y el EFQM (Modelo Europeo de Excelencia Empresarial).

Veamos algunos aspectos importantes de cada uno de ellos y luego volveremos con aplicaciones de índole más bien práctica en el apartado correspondiente al marco teórico.

#### 1.7.4 LA IDONEIDAD DE LAS NORMAS PARA LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN

A finales de la década de 1980 algunos escasos institutos de enseñanza y formación comenzaron a implantar métodos "industriales" de la calidad (tales como la Gestión Total de la Calidad -GTC); a comienzos de los 90, algunas organizaciones pioneras aceptaron las ISO 9000. Desde entonces, son cada vez más los datos que indican que la adopción de los principios y los métodos GTC -incluyendo los integrados en los requisitos de las ISO 9000- pudiera ser de importancia y utilidad para las organizaciones educativas y formativas.

#### 1.7.5 SISTEMA DE GESTIÓN ISO 9001 EN LA ENSEÑANZA

Las normas ISO 9001 se idearon originalmente para empresas de la industria de fabricación. Desde comienzos del decenio de 1990, no obstante, su aplicación se está difundiendo rápidamente a otros sectores de la economía. La evolución experimentada en los últimos años ha llevado a un reconocimiento generalizado del valor de un certificado ISO 9001 y de su función como nivel de calidad.

Una serie de argumentos apuntalan la tendencia hacia una certificación ISO 9000. No es una sorpresa que las organizaciones de enseñanza o formación busquen de esta manera mejorar o mantener la calidad de la enseñanza o formación que imparten. Pero también se plantean con frecuencia otro tipo de argumentos, y en particular los siguientes:

- La promoción de una imagen de alta calidad, muy visible y de alta credibilidad.
- Una forma de responder a los factores externos y en particular a las presiones de los clientes (directas o indirectas), los gobiernos o los organismos de financiación.
- Un método para desarrollar un sistema completo de aseguramiento de la calidad que abarque a toda la organización.
- La necesidad de mejorar una serie de actividades específicas de la organización, mal organizadas en la actualidad.

En términos generales, se observa que los motivos para buscar una certificación en el mundo educativo no difieren fundamentalmente de los que se aprecian en otros sectores.

Por supuesto, los argumentos en favor de la certificación deben contraponerse a los contra argumentos e inconvenientes. Estos son numerosos y -teniendo en cuenta el limitado número de instituciones certificadas de enseñanza o formación- sobrepasan aún a los argumentos positivos. Los posibles inconvenientes son varios:

- Problemas interpretativos (la norma se halla diseñada y redactada inicialmente para la industria productiva).
- Insuficiente importancia de determinados componentes de la norma (y falta de mención específica de algunos temas que se consideran críticos para la enseñanza y la formación).
- Normalización inadecuada en cuanto a utilización y aplicación.
- Consumo de tiempo y costes.
- El riesgo de incrementar la burocracia.
- Problemas específicos relacionados con los tipos particulares de centros educativos o formativos.

Debemos pues reconocer que el sistema de las ISO 9000 presenta algunas desventajas intrínsecas para el sector educativo, y que requieren por ello una determinada capacidad y creatividad. Las implicaciones en cuanto a costes y tiempo constituyen un obstáculo real, y el riesgo de burocratización es también serio. Las diferencias globales que se aprecian al respecto entre los diversos tipos de instituciones educativas o formativas son las siguientes:

- Comparados con las escuelas o las instituciones de enseñanza superior, los ofertantes de formación continua constituyen candidatos más probables a obtener la conformidad con las ISO 9000 (por presión del mercado, de manera semejante a otros servicios industriales).
- Los ofertantes de formación profesional son también candidatos más idóneos a las ISO 9000 que los institutos o centros de enseñanza general (por su vinculación más estrecha con el mercado del empleo, con sus preocupaciones y cultura en torno a la calidad).
- Las ISO 9000 resultan probablemente más idóneas para los centros "grandes" que para los "pequeños" (por las economías de escala y la necesidad de un control más formalizado de procesos en los centros mayores).
- Cuanto más variada e individualizada sea la oferta de enseñanza o formación, más tiempo exigirá (y más costoso será) obtener un certificado ISO 9000.

Una característica particular de las normas ISO 9000 es la necesidad de interpretarlas. Muchas de las especificaciones que las normas plantean precisan de un análisis cuidadoso y de una interpretación adecuada antes de poderse aplicar a un contexto formativo particular. Ello tiene que ver tanto con la terminología como con los procesos interesados. Esta característica constituye tanto una ventaja (pues permite una flexibilidad y una individualización considerable a largo plazo) como un inconveniente (puede provocar la inseguridad y ser fuente de controversias y oposiciones).

Un punto crítico de la necesaria interpretación para el sector educativo es la definición del "producto": ¿se trata del "resultado formativo", del "proceso formativo" o más bien del programa de enseñanza o formación impartido? No se trata de un problema meramente académico, sino de algo que tiene implicaciones para toda la norma. Teniendo en cuenta las comparaciones con otros sectores de servicios, la dificultad real de controlar el proceso formativo y las opciones elegidas por numerosas organizaciones formativas certificadas en toda Europa, la forma más operativa de definir el "producto" en el contexto de las ISO 9000 es la siguiente: "los servicios educativos o formativos impartidos por la organización, incluyendo los productos asociados, como los materiales didácticos y los servicios".

Esta definición es rica en implicaciones cuando se interpretan toda una serie de cláusulas de la ISO 9001.

Hay un segundo conjunto de problemas de interpretación que plantea mayores desafíos. Nos referimos a la decisión de implantar eficazmente los requisitos con costes mínimos. De hecho, en numerosas situaciones no resulta evidente poder afirmar si un requisito particular se ha cumplido en su totalidad o no. Considérese, por ejemplo, la necesidad de definir y analizar los "factores de entrada al diseño" durante el proceso de un diseño de programa. La decisión de si se han considerado todos los factores críticos de entrada dependerá completamente del juicio de la institución y del auditor del organismo certificador.

La definición y consideración de estos temas tienen consecuencias fundamentales para la aplicación y el mantenimiento del sistema de la calidad. Las normas ISO 9000 contienen muchos puntos que requieren juicios subjetivos por parte de los ofertores educativos o formativos particulares. Ello constituye de hecho tanto una virtud como un defecto de las ISO 9000.

Una tercera categoría de dificultad interpretativa, relacionada con las anteriores, concierne al rigor y el grado en el que hay que cumplir los requisitos, como por ejemplo:

- El nivel de detalle necesario para los documentos (en particular para las instrucciones de procedimientos y de trabajo), lo que tendrá implicaciones considerables para el control documental.
- La naturaleza y la cantidad de los registros de la calidad, con frecuencia el elemento más difícil para un mantenimiento eficaz del sistema de la calidad, y fuente de problemas burocráticos o de exceso de documentación.
- La especificidad de la política y los objetivos de la calidad.
- La frecuencia de las auditorías internas y las revisiones por la dirección.

- La validez científica de los métodos de evaluación y examen utilizados.

No existen directrices definidas sobre estos temas. Los pasos necesarios en la práctica dependen de la complejidad de la organización, de las demandas de los clientes y del nivel educativo de la plantilla. Será aconsejable comprobar por anticipado que el organismo certificador coincide con la interpretación adoptada.

En el último decenio la noción de "calidad" se ha convertido en un tema central para empresas, servicios públicos y organizaciones no lucrativas en toda Europa. Uno de los hechos más visibles de esta "moda de la calidad" ha sido, particularmente en Europa, la certificación en organizaciones de mecanismos de garantía de la calidad, utilizando las denominadas Normas ISO 9001. Esta forma de certificación se está convirtiendo en la práctica en la norma básica de la calidad para numerosos sectores industriales de Europa.

#### 1.7.6 ¿CÓMO FUNCIONA LA CERTIFICACIÓN?

Uno de los rasgos interesantes de las ISO 9001 es que el cumplimiento de los requisitos que establece la norma debe certificarlo una tercera parte independiente. Esta certificación está organizada fundamentalmente a escala nacional. La mayoría de los países desarrollados poseen ya una organización nacional capacitada para "acreditar" a organismos nacionales de certificación. Una vez aprobado el proceso de acreditación, el organismo certificador recibe el permiso para conceder certificados "reconocidos" ISO 9001. Este proceso de acreditación requiere el cumplimiento de criterios muy estrictos por el organismo certificador, tanto en términos de las cualificaciones de sus auditores como en cuanto a su propia organización interna. Además, esta acreditación suele estar limitada a determinados sectores industriales, y tiene que renovarse periódicamente.

Si una organización aspira a obtener un certificado ISO, atravesará por regla general las siguientes fases, resumidamente:

- Creación por la organización de un sistema de la calidad que cumpla los requisitos estipulados por la norma (ISO 9001).
- Elección de un organismo acreditado de certificación; o pre-auditoria (opcional) del sistema de la calidad por el organismo certificador, seguida por medidas de corrección (en caso necesario).
- Auditoria de total cumplimiento por el organismo certificador, y concesión del certificado (en caso de aprobado).
- Diversas auditorias intermedias, de escala más limitada, durante un periodo de tres años (suelen tener lugar cada 6-8 meses, como mínimo una vez al año).
- Cada certificado vale exclusivamente para un período de tres años.

#### 1.7.7 EL MODELO EFQM APLICADO AL CENTRO EDUCATIVO

El objetivo esencial de la EFQM consiste en tratar de mejorar la competitividad de las empresas europeas y por tanto la economía de nuestro continente en un contexto económico global de enorme competencia. A pesar del poco tiempo pasado desde su creación, la mayoría de empresas del continente están tomando el Modelo Europeo como herramienta básica para la evaluación y mejora de su Gestión de Calidad Total.

Implantar el Modelo Europeo de Excelencia EFQM, significa utilizarlo como referente para producir un cambio cultural que incorpore e integre los valores y principios básicos de la excelencia empresarial, y como metodología de mejora permanente para alcanzar dicha excelencia. Además, la generalidad de sus planteamientos y la flexibilidad con que sus criterios pueden adaptarse al estilo y necesidades de cada organización, hacen que este Modelo sea válido para cualquier actividad, tamaño y tipo de organización.



Según Pere Marquès Graells (2002), el *proceso de aplicación del Modelo EFQM a la gestión de centros* conlleva los siguientes aspectos:

1. En cada centro se constituye un equipo de calidad en el que estará integrado el equipo directivo y también personal voluntario del centro y de la comunidad educativa).
2. El equipo de calidad recibirá formación en aspectos relacionados con la gestión de la calidad y la aplicación de éste modelo.
3. El equipo hará pasará encuestas entre los alumnos, las familias y el personal del centro, para obtener una primera información sobre la situación del centro.
4. Auto evaluación del centro. El equipo de calidad se dividirá en subgrupos que realizan independientemente una primera evaluación del centro. Luego harán una puesta en común.
5. El equipo de calidad seleccionará los ámbitos de mejora que sean críticos para el centro y que consideren asumibles. Los principales ámbitos a considerar son los siguientes:
  - Liderazgo del equipo directivo.
  - Gestión de personal.
  - Planificación y estrategia del centro.
  - Recursos utilizados.
  - Procesos que se siguen en el centro: efectividad, interacciones que se dan entre profesores y estudiantes, entre profesores, entre alumnos.
  - Satisfacción del personal.
  - Satisfacción del cliente.
  - Impacto en la sociedad.
  - Resultados del centro educativo.
6. A partir de estos ámbitos a mejorar, definirán unos planes de mejora que se presentarán al Claustro y al Consejo Escolar. Algunas de las características

de estos planes de mejora, elaborado a partir de una evaluación diagnóstica de la situación del centro, son las siguientes:

- Considera tanto a aspectos organizacionales como educativos.
  - Conviene que el plan sea de anual.
  - Los objetivos del plan deben ser realistas, concretos, medibles y alcanzables.
  - Explicita objetivos, actuaciones y personas responsables de su ejecución, así como también los recursos necesarios, el calendario para su ejecución, el plan de seguimiento y la evaluación.
  - Debe lograr la implicación de las personas, propiciando la participación activa de todos los sectores de la comunidad escolar.
7. El Claustro primero y el Consejo Escolar después, seleccionarán los aspectos que aceptan de los planes.
  8. Los acuerdos alcanzados se ratifican con la Administración y se incluye en la Programación General Anual.
  9. Se van ejecutando los planes de acuerdo con su calendario. Puede resultar interesante establecer comunicación con otros centros que sigan planes parecidos.
  10. Al final se realiza una auto evaluación (sistemática, objetiva, participativa, consensuada y flexible), que se incluirá en la Memoria Anual del Centro.
  11. La Administración articulará el seguimiento y la evaluación de las distintas fases: implantación, formación, auto evaluación, definición de los planes de mejora, ejecución de los mismos y auto evaluación final.



## **2 MARCO CONCEPTUAL**

Este capítulo es la base teórica para el desarrollo del estudio de caso que se presenta en el Trabajo de Campo (Cap. 4). Detallamos conceptualmente respecto a: Sociedad de la Información, Gestión del Conocimiento, Gestión de Competencias, Modelos de Liderazgo, Gestión de la Calidad y las particularidades propias de un Colegio Rural Agrupado, siendo el caso de estudio realizado en un CRA.

Cabe destacar que el núcleo central del presente trabajo es el Liderazgo y todo lo que implica el mismo, dentro de las competencias y el conocimiento necesarios para la labor del Director de un Centro y el impacto en la Calidad Educativa.

### **2.1 LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN**

#### **2.1.1 NUEVOS ESCENARIOS**

“La época actual se caracteriza por un aumento de la complejidad: la globalización sacude las antiguas reglas económicas y la revolución de las tecnologías de la información y de las telecomunicaciones acelera el ritmo de los cambios e impone nuevos condicionantes. Los mercados cambian, domina la incertidumbre, los competidores se multiplican, los productos y servicios se vuelven obsoletos rápidamente y las empresas exitosas se caracterizan por la habilidad de crear nuevos conocimientos e incorporarlos en sus nuevos productos o servicios. Para muchas organizaciones la posesión de información estratégica a escala global es un componente clave a la hora de mantener ventajas frente a su competencia” (Escorsa, P.; Maspons, R. y Ortiz, I., 2000).

<b>AYER</b>		<b>HOY</b>
Mercados locales	→	Globalización
Tecnologías limitadas	→	Redes tecnológicas
Activos y recursos materiales	→	Conocimiento y creatividad
Recursos humanos	→	Equipos de personas
Organización piramidal	→	Organización plana

Tabla 19. Diferencias conceptuales del mercado.

### 2.1.2 NUEVAS REGLAS DEL JUEGO

Tradicionalmente, nuestra sociedad ha cultivado como un valor muypreciado el empleo de por vida –ya en administraciones públicas o en las grandes empresas que operaban en un entorno de escaso dinamismo y fuertemente protegido- donde el derecho a un puesto de trabajo se conquistaba casi siempre a través de durísimas oposiciones. Pero todo esto ha cambiado, y sigue cambiando de forma radical. El entorno económico y empresarial de hoy viene marcado por una creciente competitividad, por la privatización de las empresas públicas, por procesos de fusión que no dejan de sorprendernos, aunque cada vez en menor medida, por la aparición de negocios, tecnologías y oportunidades emergentes, por las continuas reestructuraciones y por muchos otros aspectos que generan incertidumbre en el horizonte profesional.

Estas nuevas reglas del juego que dicta la competitividad de los mercados están calando deprisa entre los jóvenes profesionales. El concepto de estabilidad en el empleo, tal como lo hemos entendido hasta ahora, se va perdiendo; sencillamente, porque no existe empresa, por poderosa que sea hoy, que tenga asegurado su futuro sin un proceso de adaptación y transformación permanente. Surge, entonces, la idea de empleabilidad, de asegurar el futuro a través de las propias capacidades, puestas al servicio de un proyecto empresarial que proporcione nuevas oportunidades de crecimiento. Si estas posibilidades de desarrollo no son percibidas por los jóvenes profesionales, buscarán, sin duda, un nuevo

horizonte fuera de sus empresas, aunque dispongan de un contrato fijo y estén trabajando en organizaciones de prestigio.

La ausencia de flexibilidad en la organización puede propiciar un clima de trabajo desmotivador, especialmente para los profesionales jóvenes que encuentran limitada su capacidad de generar nuevas ideas. Son muchas las empresas en las que el peso de la tradición y de lo rutinario constituye un freno para que prosperen puntos de vista alternativos o maneras diferentes de realizar el trabajo. En este sentido la flexibilidad del directivo y de la organización debe buscar el equilibrio entre las normas, procedimientos y políticas de la organización que conforman un marco de actuación y posibilidad de llevar a la práctica enfoques novedosos.

### 2.1.3 LA SOCIEDAD DE LAS ORGANIZACIONES

“La función de las organizaciones es hacer que los saberes sean productivos; las organizaciones se han convertido en esenciales para la sociedad en todos los países desarrollados debido al paso del saber a los saberes. Cuanto más especializados sean esos saberes, más eficaces serán ellas”. (D’angelo, J., 2009)

El gurú de las organizaciones y de cómo se gestionan las mismas, ha sido Peter Drucker (1993). No podemos dejar de citar fragmentos de su obra *La sociedad postcapitalista*. En donde explica conceptos básicos de las organizaciones postmodernas, qué es la gestión, qué es una organización, nos habla de los trabajadores del saber, entendemos que todos estos conceptos son importantes para comprender la naturaleza de las instituciones en el marco de la sociedad del conocimiento, lo cual nos ha servido luego, en fases posteriores, para acercarnos a la realidad de la escuela seleccionada para el presente estudio.

[] El surgimiento de la organización ha sido un “cambio de paradigma” –para utilizar el término acuñado por el filósofo estadounidense Thomas Kuhn (n. 1922) en su libro *The Structure of Scientific Revolutions*, de 1962-; contradecía lo que los expertos políticos y sociales sabían que era la realidad. Además, como señalaba Kuhn, se necesitan entre treinta y cincuenta años, esto es para que una nueva generación ha crecido y tomado el poder, para que la nueva realidad sea vista, y no digamos aceptada, por la comunidad de expertos. []

[] Como hemos dicho antes, la mayoría de la gente, la mayoría de la gente –y casi todo el mundo fuera de los Estados Unidos- sigue entendiendo “empresa” cuando oye “gestión” y todavía no se dan cuenta de que gestión es una función *genérica* que pertenece a todas las organizaciones por igual. Sólo la aparición de la gestión después de la Segunda Guerra Mundial nos ha hecho ver que la organización es algo separado y distinto; no es ni “comunidad” ni “sociedad” ni “clase” ni “familia”, esos integradores modernos que conocen los estudiosos sociales; como tampoco es “clan” ni “tribu” ni “grupo de parentesco” ni cualquiera de los otros integradores de la sociedad tradicional conocidos y estudiados por los antropólogos, etnógrafos y sociólogos. La organización es algo nuevo y diferente, pero ¿qué es?

Las organizaciones son instituciones con un propósito especial; son eficaces porque se concentran en *un cometido*[]

La organización es como una herramienta y como sucede con cualquier herramienta, cuanto más especializada es, mayor es su capacidad de rendimiento para su tarea específica.

Dado que la organización se compone de especialistas, cada uno o cada una con su estrecha área de saber, su *misión* debe ser clara como el agua; la organización debe tener un solo propósito. De lo contrario, sus miembros se confunden y se entregan a su especialidad en lugar de aplicarla a la tarea común; cada uno definirá entonces los resultados en términos de su especialidad, cada uno impondrá sus propios valores a la organización. Sólo una misión clara, centrada en un objetivo común puede

mantener unida a la organización y permitirle producir resultados; además, sin una misión clara, centrada en un objetivo la organización pronto pierde credibilidad.

El prototipo de la organización moderna es la orquesta sinfónica; cada uno de los doscientos cincuenta músicos de la orquesta es un especialista y de calidad superior, [].

Los resultados en una organización son siempre hacia fuera; sociedad, comunidad y familia son independientes y autosuficientes; existen por su propio interés. Pero todas las organizaciones existen para producir resultados externos.

En el interior de una empresa sólo hay costes []. (Drucker, P., 1993:59-63)

Hasta aquí, vemos como Drucker pone de manifiesto la necesidad del trabajo en equipo a nivel de la organización como un todo en constante interacción con su entorno, con la sociedad en su conjunto. Habla de los mecanismos internos y externos que influyen en los resultados de la misma.

Un concepto muy importante es la misión de la organización, la directriz, el hacia donde vamos. También nos habla de los valores que aporta cada trabajador del saber, de la división del trabajo y de la especialización.

Sociedad, comunidad y familia son, todas, instituciones conservadoras; procuran mantener la estabilidad e impedir o por lo menos frenar el cambio. Sin embargo, la organización de la postcapitalista sociedad de organizaciones es un *desestabilizador*. Dado que su función es hacer trabajar al saber, aplicándolo a herramientas, a procesos y productos, a trabajos, al saber mismo, debe estar organizada para el cambio constante; debe estar organizada para la innovación; y la innovación, como dijo el economista austro-húngaro Joseph Schumpeter (1883-1950), es “destrucción creativa”. [] Por naturaleza, el saber cambia rápido y lo que hoy es una cosa cierta, mañana se habrá convertido en algo absurdo. []



[] Los trabajadores del saber, en su totalidad, trabajan sólo porque hay una organización; en este sentido son dependientes, pero al mismo tiempo son dueños de los “medios de producción”, esto es de su saber. Y los trabajadores del saber representan un tercio o más del total de la fuerza laboral de un país desarrollado (con los empleados especializados del sector servicios representando aproximadamente otro tercio). []

El empleado del saber sigue necesitando las herramientas. La inversión de capital en las herramientas del empleado del saber puede ser ya más alta que la hecha nunca en las herramientas del obrero de fábrica (y las inversiones sociales; es decir, en la educación del trabajador del saber, es por supuesto muchas veces mayor que lo invertido en la educación del obrero manual). Pero esta inversión de capital es improductiva a menos que el empleado o la empleada del saber aplique sobre ella el saber que él o ella poseen y que nadie puede quitarles. [] (Drucker, P., 1993:65-72)

Otro punto importante, en la cita previa de Drucker es el correspondiente a la innovación dentro de las organizaciones. De alguna manera nos dice que hay que propiciar el cambio y la innovación, pero de una manera organizada, podríamos decir metódicamente. Y comienza a desarrollar el concepto de capital humano, en el cual profundizamos más adelante en este mismo capítulo.

En la sociedad de empleados, los empleados necesitan tener acceso a una organización, sin ello no pueden producir ni funcionar. Y no obstante, tienen movilidad, llevan consigo sus medios de producción, su saber.

En los ochenta y los noventa, durante la traumática reestructuración de las empresas estadounidenses, miles o cientos de miles de empleados del saber perdieron su puesto de trabajo; su empresa fue adquirida, se fusionó, se escindió, fue liquidada...; no obstante, en el espacio de muy pocos meses, la practica totalidad había encontrado un nuevo empleo en el que poner en práctica su saber. El período de transición fue doloroso y en la mitad de casos el nuevo puesto no estaba tan bien pagado como el anterior y tal vez no era tan agradable pero los técnicos, profesionales y directores

despedidos vieron que tenían el “capital”, su saber; poseían los medios de producción. Alguien más, la organización, tenía los útiles de producción; los dos se necesitaban mutuamente. Por sí mismo ninguno era capaz de producir; nadie, en otras palabras, es “dependiente” o “independiente”: son interdependientes”. (Drucker, P., 1993:73)

#### 2.1.4 LA PRODUCTIVIDAD DE LAS NUEVAS FUERZAS DEL TRABAJO

El nuevo reto al que se enfrenta la sociedad capitalista es la productividad de los trabajadores del saber y de los servicios. Para mejorar la productividad de los trabajadores del conocimiento, se requerirán de hecho cambios drásticos en la estructura de las organizaciones de la sociedad postcapitalista y en la estructura de la propia sociedad.

Hace cuarenta años las personas que hacían este tipo de trabajos eran aún menos de un tercio de la fuerza laboral; ahora representan las tres cuartas partes, o incluso las cuatro quintas partes, de esa fuerza en todos los países desarrollados y esa cuota sigue subiendo. Su productividad, más que la de las personas que fabrican y trasladan cosas, es *la* productividad de una economía desarrollada y es abismalmente baja; y puede que incluso esté bajando en lugar de subir. Un tercio del capital invertido en los países desarrollados en los últimos treinta años ha sido en equipos para manejar datos e información, ordenadores, máquinas de fax, correo electrónico, circuitos cerrados de televisión, etc. No obstante, el número de personas que realizan trabajos de oficina, esto es el número de personas a cuyo trabajo se dedican en su mayoría estos equipos, ha ido subiendo mucho más rápido que el producto total o Producto Nacional Bruto. En lugar de ser más productivos, los empleados de oficina se han vuelto menos productivos; lo mismo puede decirse de la gente de ventas y de los ingenieros y nadie, estoy seguro, mantendría que el profesor de 1990 es más productivo que el de 1930.

La más baja productividad se da en los empleados gubernamentales; no obstante, los gobiernos en todas partes son los mayores empleadores de trabajadores de servicios. (Drucker, P., 1993:89-90)

Hay una segunda diferencia importante entre la productividad en la fabricación y traslado de cosas y la productividad en el trabajo del saber y en el trabajo en servicios; en estos últimos tenemos que decidir cómo debe organizarse el trabajo y qué clase de equipo humano es el adecuado para esta clase de tarea y su fluidez.

La mayoría del trabajo humano se lleva en equipo, []

En la actualidad se habla mucho de “crear trabajo en equipo”; es en gran parte un concepto erróneo ya que asume que la organización existente no es una organización en equipo; es fácil demostrar que eso es falso; asume además que sólo hay una clase de equipo cuando, en la práctica, hay tres clases de equipos para todo trabajo humano y para que el trabajo sea productivo tienen que contarse con el equipo adecuado para el trabajo mismo y para su fluidez. [] (Drucker, P., 1993:91)

La concentración en trabajo y tarea es el último requisito para trabajar en la productividad del saber y los servicios. En el trabajo sobre fabricación y traslado de cosas la tarea está claramente definida; no se esperaba que el trabajador que paleaba arena, cuya labor estudió Taylor hace un siglo, la llevara al lugar en que podría empezar a palearla; ése era el trabajo de otra persona [] En el trabajo del saber y en la mayoría de trabajos de servicios, donde la máquina (si la hay) está al servicio del trabajador, la productividad de los trabajadores exige la eliminación de cualquier otra actividad que no contribuya a su rendimiento ya que lo desvía y distrae de ese rendimiento. Eliminar esos trabajos puede ser el primer gran paso hacia una mayor productividad en el trabajo del saber y de los servicios. [] (Drucker, P., 1993:95)

Drucker también centra su atención en nociones de calidad de gestión, cómo optimizar procesos y recursos, sobre los cuales nos centramos en el apartado de gestión de la calidad en educación.

Mejorar la productividad en la fabricación y traslado de cosas exigió cambios drásticos en la organización del trabajo; no obstante, no exigió más que pequeños cambios en la estructura de la organización. Sin embargo, mejorar la productividad de los trabajadores del saber y de los servicios exigirá cambios fundamentales en la estructura de las organizaciones; incluso exigirá *organizaciones totalmente nuevas*.

La remodelación del equipo para que el trabajo fluya de forma adecuada llevará a la eliminación de la mayoría de los “niveles de dirección” []. La palabra “rango” debería desaparecer por completo del vocabulario del trabajo del saber y del trabajador del saber; debería substituirse por “misión”. Este cambio provocará tremendos problemas de motivación, recompensa y reconocimiento. (Drucker, P., 1993:98).

El autor, aquí nos introduce en las características esenciales de las organizaciones postmodernas, en donde la estructura piramidal se hace plana y se eliminan eslabones de mano innecesarios. Nuevamente, el hilo conductor de la actividad en general es la misión, los objetivos de la organización y su traducción en la práctica.

El rápido aumento en la productividad de los trabajadores que fabrican y trasladan cosas superó la pesadilla de la “lucha de clases” en el siglo XIX. En la actualidad se necesita un rápido aumento de la productividad de los que trabajan en servicios para prevenir el peligro de una nueva “lucha de clases” entre los dos nuevos grupos dominantes en la sociedad postcapitalista: los trabajadores del saber y los trabajadores de los servicios. Por ello, hacer que el trabajo en servicios sea productivo es la máxima prioridad *social* en la sociedad capitalista, además de ser una prioridad económica.

Los trabajadores del saber y los trabajadores de los servicios no son “clases” en el sentido tradicional; la línea entre ambos es permeable: en la misma familia es probable que haya trabajadores de ambas clases con una educación superior. No

obstante existe el peligro de que la sociedad poscapitalista se convierta en una sociedad de clases a menos que los trabajadores de servicios alcancen ingresos y dignidad; esto exige productividad, pero exige también oportunidades de promoción y reconocimiento. (Drucker, P., 1993:100-101)

Siguiendo a Drucker (1994), por lo tanto, la sociedad postcapitalista, es diferente en su estructura tanto de la sociedad capitalista como de la sociedad socialista; en ambas, las organizaciones tratan de abarcar el máximo de actividades. Las organizaciones de la sociedad postcapitalista, al contrario, se concentran en sus tareas esenciales y básicas y para otras labores trabajan con otras organizaciones en una desconcertante variedad de alianzas y asociaciones. “Las sociedades capitalista y socialista eran, para usar una metáfora; “cristalinas” en su estructura; la sociedad postcapitalista es probable que se parezca a un fluido” (Íbid., 101).

#### 2.1.5 TECNOLOGÍA, SOCIEDAD Y CAMBIO HISTÓRICO

“La revolución de la tecnología de la información debido a su capacidad de penetración en todo el ámbito de la actividad humana, será su punto de entrada para analizar la complejidad de la nueva economía, sociedad y cultura en formación. Esta elección metodológica no implica que las nuevas formas y procesos sociales surjan como consecuencia del cambio tecnológico. Por supuesto, la tecnología no determina la sociedad. Tampoco la sociedad dicta el curso del cambio tecnológico, ya que muchos factores, incluidos la invención e iniciativas personales, intervienen en el proceso del descubrimiento científico, la innovación tecnológica y las aplicaciones sociales, de modo que el resultado final depende de un complejo modelo de interacción.<sup>4</sup> En efecto, el dilema del determinismo tecnológico probablemente es un falso problema, puesto que tecnología es sociedad y ésta no puede ser comprendida o representada sin sus herramientas técnicas.

---

<sup>4</sup> La tecnología no determina la sociedad: la plasma. Pero tampoco la sociedad determina la innovación tecnológica: la utiliza. Esta interacción dialéctica entre sociedad y tecnología esta presente en las obras de los mejores historiadores, como Fernand Braudel.

Así, cuando en la década de 1970 se constituyó un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a la tecnología de la información, sobre todo en los Estados Unidos [], fue un segmento específico de su sociedad, en interacción con la economía global y geopolítica mundial el que materializó un modo nuevo de producir, comunicar, gestionar y vivir []”. (Castells, M., 2001, citado por Aquevedo, E., 2008)

#### 2.1.6 INDUSTRIALISMO, CAPITALISMO Y ESTATISMO. MODOS DE DESARROLLO Y DE PRODUCCIÓN

“La revolución de la tecnología de la información ha sido útil para llevar a cabo un proceso fundamental de reestructuración del sistema capitalista a partir de la década de los ochenta. En el proceso, esta revolución tecnológica fue remodelada en su desarrollo y manifestaciones por la lógica y los intereses del capitalismo avanzado, sin que pueda reproducirse a la simple expresión de tales intereses. El sistema alternativo de organización social presenta en nuestro período histórico, el estatismo, también trató de redefinir los medios de lograr sus metas estructurales mientras preservaba su esencia: ése es el significado de la reestructuración (o perestroika en ruso). No obstante, el estatismo soviético fracasó en su intento, hasta el punto de derrumbarse todo el sistema, en buena parte debido a su incapacidad de asimilar y utilizar los principios del informacionalismo encarnados en las nuevas tecnologías de la información, []” (Castells, M., 2001, citado por Aquevedo, E., 2008) como sostiene más adelante basándose en su análisis empírico.

Eduardo Aquevedo (2008), analiza los aspectos más importantes de M. Castells (2001), en *La era de la información*, “[...] el surgimiento de una nueva estructura social, manifestada bajo distintas formas, según la diversidad de culturas e instituciones de todo el planeta. Esta nueva estructura social está asociada con la aparición de un nuevo modo de desarrollo, el informacionalismo, definido históricamente por la reestructuración del modo capitalista de producción hacia finales del siglo XX”.

La perspectiva teórica que sustenta este planteamiento postula que las sociedades están organizadas en torno a procesos humanos estructurados por relaciones de producción, experiencia y poder determinadas históricamente. La producción es la acción de la humanidad sobre la materia (naturaleza) para apropiársela y transformarla en su beneficio mediante la obtención de un producto, el consumo (desigual) de parte de él y la acumulación del excedente para la inversión, según una variedad de metas determinadas por la sociedad. La experiencia es la acción de los sujetos humanos sobre sí mismos, determinada por la interacción de sus identidades biológicas y culturales y en relación con su entorno social y natural. Se construye en torno a la búsqueda infinita de la satisfacción de las necesidades y los deseos humanos. El poder es la relación entre los sujetos que, sobre la base de la producción y la experiencia, impone el deseo de algunos sujetos sobre otros mediante el uso potencial o real de la violencia, física o simbólica. Las instituciones de la sociedad se han erigido para reforzar las relaciones de poder existentes en cada período histórico, incluidos los controles, límites y contratos sociales logrados en las luchas por el poder. (Castells, M., 2001, citado por Aquevedo, E., 2008)

#### 2.1.7 LA NUEVA ECONOMÍA: INFORMACIONALISMO, GLOBALIZACIÓN E INTERCONEXIÓN EN RED

##### *a) La sociedad de flujos*

“Después de veinte años de esfuerzos y especulaciones para describir, analizar y teorizar la “nueva sociedad” hay una gran incertidumbre sobre lo que es esta sociedad. La reconstrucción de un paradigma teórico adaptado para entender los nuevos procesos sociales que estamos observando debe empezar por una observación crítica [...] nuestras sociedades están fundamentalmente compuestas por flujos intercambiados a través de redes de organizaciones e instituciones. Por flujos entiendo secuencias programables repetitivas, de intercambio e interacción entre posiciones físicamente distanciadas asumidas por actores sociales en organizaciones e instituciones de la sociedad [ ]”. (Castells, M., 1994:41-42)

### ***b) La nueva economía***

“¿Qué es concretamente la nueva economía? Para empezar, la nueva economía es la nuestra, es en la que estamos ya. No es el futuro, no es California, no es América,... es la nueva economía que se desarrolla de forma desigual y de forma contradictoria, pero que se desarrolla en todas las áreas del mundo”. (Castells, M., 2000)

En el último cuarto del siglo XX surgió una nueva economía a escala mundial la denomino informacional, global y conectada en redes para identificar sus rasgos fundamentales y distintivos, y para destacar que están entrelazados. Es informacional porque la productividad y competitividad de las unidades o agentes de esta economía (ya sean empresas, regiones o naciones) dependen de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento. Es global porque la producción, el consumo y la circulación, así como sus componentes (capital, mano de obra, materias primas, gestión, información, tecnología, mercados), están organizados a escala global, bien de forma directa, bien mediante una red de vínculos entre los agentes económicos. Está conectada en red porque, en las nuevas condiciones históricas, la productividad se genera y la competencia se desarrolla en una red global de interacción entre redes empresariales. (Borja, J. y Castells, M. 1997:111)

Se origina un nuevo sistema económico, cuya estructura y dinámica, es la conexión histórica con el conocimiento y la información como base de la economía, y su alcance global, su forma de organización es en red, gracias a la revolución de la tecnología de la información.

Sin duda, la información y el conocimiento siempre han sido componentes cruciales del crecimiento económico. No obstante, estamos siendo testigos de un punto de discontinuidad histórica. El surgimiento de un nuevo paradigma tecnológico, organizado en torno a nuevas tecnologías de la información más potentes y flexibles, hace posible que la información misma se convierta en el producto del proceso de



producción. Para ser más precisos, los productos de las nuevas industrias de la tecnología de la información son aparatos para procesar la información o el propio procesamiento de la información. Las nuevas tecnologías de la información, al transformar los procesos del procesamiento de la información actúan en todos los dominios de la actividad humana y hacen posible establecer conexiones infinitas entre éstos, así como entre los elementos y agentes de tales actividades. Surge una economía interconectada y profundamente interdependiente que cada vez más es capaz de aplicar su progreso en tecnología, conocimiento y gestión a la tecnología, conocimiento y gestión misma. Este círculo virtuoso debe conducir a una productividad y eficiencia mayores, siempre que se den las condiciones adecuadas para sus cambios organizativos e institucionales igualmente espectaculares.[] (Castells, M., 2001:94)

Se trata de determinar la especificidad histórica de la nueva economía, esbozar sus rasgos principales y explorar la estructura y dinámica de un sistema económico mundial que ha aparecido a finales del siglo XX como una forma de transición hacia el modo de desarrollo informacional que probablemente caracterizará las décadas venideras.

### *c) El impacto tecnológico en la escuela*

No podemos dejar de hablar del impacto de las TIC en la escuela. Luego nos extenderemos en ella en el apartado correspondiente a gestión de CRA.

“El impacto tecnológico en la escuela tiene, a mi juicio, dos efectos definitorios en los últimos años. Se presenta, por un lado, como mucho más que un nuevo útil y, por otro, es coherente con una nueva configuración económica y social que da preeminencia a lo intangible”. (Bernat, A., 1999:377)

### 2.1.8 LAS TECNOLOGÍAS Y EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Según L. Sarriés Sanz (1999:5-112), Bell y Touraine han analizado ampliamente el fenómeno del paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información y del conocimiento. El motor de este cambio revolucionario hay que identificarlo en la penetración intensa y profunda en los sectores de las llamadas TICs (tecnologías de la información y de la comunicación), es decir, un conjunto convergente de tecnologías relacionadas con la microeléctrica, la computación (máquinas y software), telecomunicaciones y opto eléctrica, que han posibilitado cambiar las estructuras productivas, convertir las corporaciones en una red interna e integrarlas en redes mundiales dentro de espacios globales. Hay que hablar todavía de grandes diferencias entre las organizaciones ya que muchas de ellas no pueden acometer los proyectos necesarios para afrontar sus necesidades tecnológicas. Pero el cambio está en marcha.

Las tecnologías pueden agruparse en tres grandes bloques de acuerdo con las aplicaciones que encuentran en la institución:

- Las tecnologías relacionadas con los procesos de producción.
- Sistemas integrados de producción y de gestión.
- La comunicación Intranet -Internet y *World Wide Web*.

### 2.1.9 EN BUSCA DE NUEVAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN INDUSTRIAL

La tecnología y la organización son dos factores interdependientes e interactuantes. Una determinada forma de organización solamente puede tener éxito con el soporte de tecnologías, generalmente pueden implantarse de manera eficiente en estructuras organizativas adecuadas.

Sin embargo, las nuevas TIC tienen además otra capacidad para incidir en la organización de las empresas con eslabones locales y terminales transnacionales. La empresa moderna tiene que dar respuesta, para mantener su competitividad en el mercado, a una serie de problemas (o mejor dicho desafíos):

- ❑ Reducción progresiva de los costes de producción.
- ❑ La calidad del producto o servicio.
- ❑ La fabricación *just in time* (JIT) – a término -.
- ❑ La filosofía del cliente interno y externo.
- ❑ Los recursos humanos.

#### 2.1.10 LA EMPRESA DEL TERCER MILENIO

Anne Brooking, (1998:1-11)<sup>5</sup>, caracteriza a la empresa del tercer milenio con unas notas específicas que luego nos vendrán bien para entender cómo se gestiona una organización hoy día.

Desde el advenimiento de los ordenadores y de la tecnología de la información, la naturaleza de las organizaciones ha cambiado. Confiamos en diferentes métodos y habilidades en esto y en nuestros predecesores un orden ha de acercarnos a nuestros clientes y proveerles con bienes y servicios.

Estas nuevas habilidades han sido desarrolladas como resultado de la tecnología de la información, tecnología de las telecomunicaciones y el requerimiento por una fuerza de trabajo más sofisticada, la cual se basa en el *expertise* y tecnología más que en un trabajo manual.

---

<sup>5</sup> El texto original es en inglés. Se mantiene el sentido semántica de los términos, pero no es una cita textual.

Tecnología de la información no es solamente un reemplazo de métodos de trabajo manual, pero ha permitido la creación de nuevos servicios, los cuales no eran anteriormente posibles. Ejemplos: servicios bancarios internacionales, soportados por modernas telecomunicaciones; transacciones de tarjetas de crédito de todo tipo y de viajes aéreos.

Los empleados han cambiado el camino en el cual ellos trabajan. Algunos de ellos no tienen sitio de trabajo, pero pueden trabajar desde sus hogares, comunicándose con sus gerentes y colegas vía información de banda ancha. Estos teletrabajadores permiten a la empresa operar a un costo reducido, con menos oficinas, menos salas de reuniones, viajes, tiempo y dinero.

Para proporcionar ciertos servicios tenemos que producir empleados con nuevas habilidades competitivas.

Un nuevo espacio para vender bienes y servicios ha emergido – el “espacio de mercado”, un espacio de mercado virtual que vive en Internet. Usando *World Wide Web*, las compañías pueden ofrecer bienes y servicios para la venta y aceptar el pago.

La *Web* provee un frente de *shop* virtual por medio del cual los bienes y servicios son entregados en el mundo real. Compañías cuyos productos pueden ser digitalizados como música, juegos de video y programas de ordenador, pueden completar el conjunto de transacciones en el espacio de mercado (mercado virtual), entregando bienes en forma digital por medio de Internet a los consumidores de ordenadores.

La economía global significa que las organizaciones tienen un mercado global. En un mercado multicultural, los símbolos pueden ser creados, entonces, los consumidores pueden asociarlos con la empresa no importa en qué país viva o qué lenguaje hable.

### 2.1.11 LA EMERGENCIA DEL CAPITAL INTELECTUAL

Para Brooking, A. (1998:12-18)<sup>6</sup>, capital intelectual no es algo nuevo. Existe desde que el primer proveedor estableció una buena relación con alguien al que se le ofrece un servicio, llamado cliente.

En nuestro caso, hablamos del núcleo del proceso formativo, que es el alumno.

Lo que ha sucedido alrededor de las últimas dos décadas es una explosión en áreas técnicas clave incluida la tecnología de la información, los medios y comunicaciones, proporcionándonos nuevas herramientas con las cuales tenemos que construir una economía global. Muchas de estas herramientas proporcionan beneficios intangibles, los cuales no han existido antes y los cuales ahora nosotros consideramos concedidos.

Capital intelectual es un término dado a los activos intangibles que combinados le permiten a la compañía funcionar.

CI =

Organización = Activos Tangibles + Capital Intelectual.

Los componentes del capital intelectual:

- Activos del mercado.
- Activos de la propiedad intelectual.
- Activos centrados en lo humano.
- Activos de la infraestructura.

---

<sup>6</sup> Al igual que en el apartado anterior, el texto original es en inglés. Se mantiene el sentido semántica de los términos, pero no es una cita textual.

**a) *Activos del mercado***

Es el potencial que una organización tiene debido a lo relacionado con el mercado de lo intangible. Ejemplos: Canales de distribución, clientes, contratos, acuerdos como franquicias.

Estos son importantes porque proporcionan a la compañía una ventaja competitiva en el espacio del mercado.

En el caso de un centro educativo, hablamos de los alumnos, actuales y potenciales. Todos los niños que componen la sociedad donde se encuentra el mismo, por ejemplo.

**b) *Activos de la propiedad intelectual***

Incluye *know how* (conocimiento + experiencia), secretos comerciales, propiedad intelectual, patente.

Representa el mecanismo legal para proteger muchos activos corporativos.

A nivel educativo, aquí es fundamental cómo se gestiona ese activo de propiedad intelectual, por ejemplo, los proyectos educativos, material de la biblioteca, etc.

**c) *Activos centrados en lo humano***

*Expertise* colectivo, creatividad, capacidad de resolución de problemas, liderazgo, habilidades emprendedoras y gerenciales adquiridas por los empleados de la organización. También incluye datos psicométricos e indicadores sobre cómo los individuos se manejan en ciertas situaciones de equipo o bajo *stress*.

Estas son las cualidades con las cuales “adornamos” a la gente. Los recursos humanos son costosos.

El ser humano es costoso, se entrena y se sostiene. También tiene derecho a dejar su empleo, se enferma, entran el día de fiesta. Mientras que se hace competente y después sobresale en su empleo, aprende más y se hace más valioso. Pero, el conocimiento en la cabeza del individuo pertenece a la persona, no a la compañía. Es importante entender las habilidades, el conocimiento y el expertise de lo individual para saber porqué alguien tiene valor y qué papel debe jugar dentro de la organización.

La posición óptima para que la organización esté en poder de la máxima ventaja del dispositivo de ser individual en el empleo, debe ser equilibrada por la remuneración.

En este punto, nos centramos en el equipo directivo, docente y todo el personal de apoyo que colabora para que la dinámica del centro se eficaz, gracias a las competencias adquiridas a partir de la formación profesional y experiencia en el ámbito educativo.

#### *d) Activos de la infraestructura*

Tecnología, métodos y procesos que le permiten funcionar a la organización. Ejemplos: Cultura corporativa, metodologías de evaluación de riesgo, métodos de manejo de la fuerza de ventas, estructura financiera, bases de datos sobre información acerca del mercado o de los clientes, sistemas de comunicación como e-mail y tele conferencia.

Proporciona orden, seguridad, rectitud y calidad a la organización.

En educación, nos referimos al centro educativo en sí mismo. Con todo su equipamiento físico, edificio, materiales, soporte informático, etc.

*e) ¿Por qué es importante el capital intelectual?*

Cien años atrás el trabajo era pobre. El valor de la organización era medido en términos de maquinaria y efectivo. En el mercado del tercer milenio no deberíamos ser pobres, las mismas, sean de cualquier índole, necesitan para operar eficazmente, los activos centrados en lo humano.

Tomará años de inversión para crear el mercado, la infraestructura y activos valiosos de propiedad intelectual. Muchas compañías, especialmente de servicios, no necesitan muchos activos tangibles para existir. Ordenadores, comunicaciones y conocimiento provee soporte corporativo para las compañías del tercer milenio.

Antes de seguir profundizando en estos conceptos es importante realizar un paso hacia atrás y aclarar conceptos básicos que hacen al capital humano.

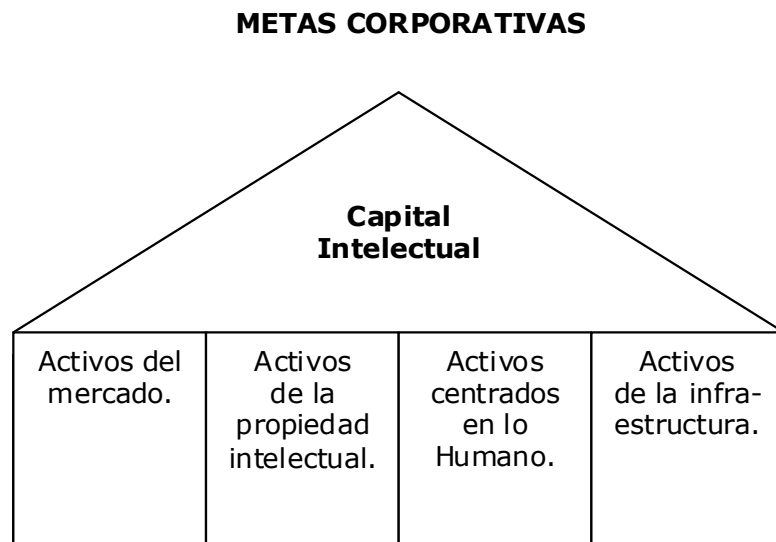


Fig. 16. Componentes del capital intelectual. Fuente: elaboración propia a partir de Brooking, A. (1998)



### 2.1.12 EL CAPITAL HUMANO

La importancia que la formación de los individuos tiene en el desarrollo de las sociedades ha sido observada desde la antigüedad clásica. La cuestión de la educación captó también el interés de los primeros economistas. Aún así, no es hasta la segunda mitad del siglo pasado cuando se modeliza toda una teoría de la educación empleando una nueva perspectiva económica.

Numerosos factores han sido estudiados, siendo el más inmediato y recurrente, pero no el único, la educación académica recibida. Una vez que hemos elaborado el correspondiente indicador de capital humano para un determinado territorio, sería inmediato plantearnos que, si los individuos difieren unos de otros en la formación acumulada, este capital humano medio calculado también podrá cambiar entre regiones con las importantes repercusiones que este hecho representará para el desarrollo de las mismas, al condicionar la productividad del trabajo.

“Poco a poco y gracias a las importantes aportaciones de tipo teórico y práctico de Lucas, Romer, Barro, Nelson y Phielps, Arrow o Rebelo, entre otros, cada vez va siendo más común la introducción del Capital Humano en los trabajos empíricos. Sin embargo, aunque estos estudios asumen la necesidad de emplear variables que midan dicho capital humano, la inmensa mayoría de ellos se limitan a utilizar indicadores de educación académica formal, constituyendo ésta una mera aproximación a sólo uno de los factores que contribuyen a la formación *stock* de capital humano. Los indicadores que se suelen emplear son los años medios de estudio por persona y el tanto por ciento de individuos que ha logrado completar un nivel de estudios. Muy pocas son las aportaciones que intentan elaborar índices más sofisticados, a pesar de que el concepto de capital humano es amplio y abarca numerosos matices”. (Jiménez, G. y Simón, B., 2002:3)

El capital humano puede tener su origen innato o adquirido.

Jiménez, G. y Simón, B. (2002:4), esquematizan el concepto de Capital Humano, el cual entendemos sirve para considerar sus principales componentes, condicionantes del capital humano acumulado. Lo hacen de la siguiente manera:

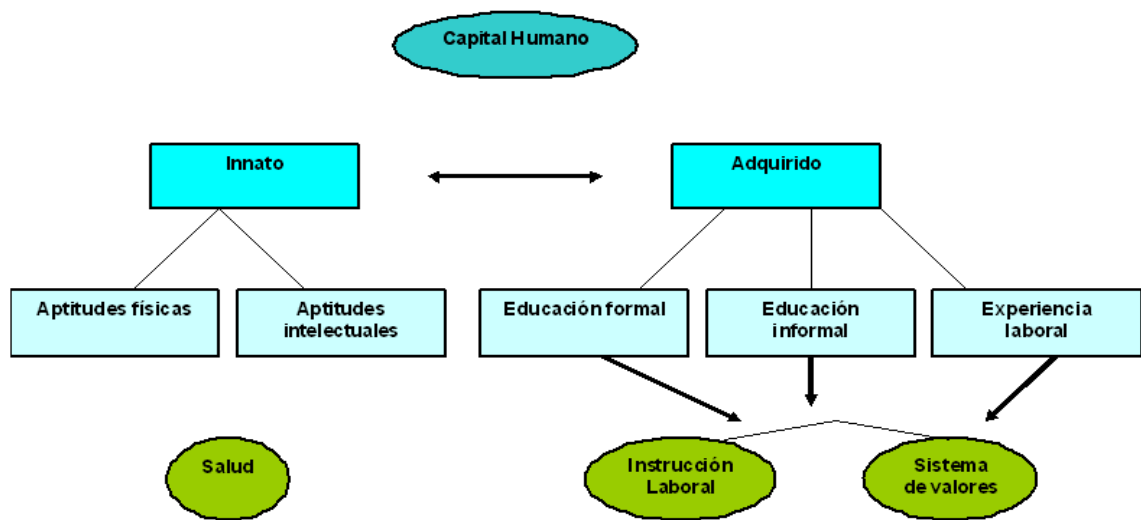


Fig. 17. Componentes del capital humano.

Fuente: elaboración propia a partir de Jiménez, G. y Simón, B. (2002:4)

#### *a) Capital humano innato*

Comprende aptitudes de tipo físico e intelectual, que pueden verse alterados debido a las condiciones de alimentación y salud. Como aptitudes físicas entendemos, entre otras cosas, la fuerza, el sentido del equilibrio o la destreza manual; como aptitudes intelectuales, la inteligencia, la atención o la concentración. Estas cualidades podrán ser desarrolladas mediante el capital humano adquirido. Aunque cada individuo posea características distintas, será lógico suponer que la medida de individuos de un país, va a tener las mismas cualidades de partida que la media de individuos de cualquier otro país. Esto es, los autores citados, consideran que no existen diferencias de orden geográfico o racial. Ahora bien, aunque estas cualidades sean originalmente similares, su aprovechamiento estará

condicionado por circunstancias relativas a las condiciones de salubridad del entorno donde se desarrolla la vida de un sujeto. Así, la malnutrición o las inadecuadas condiciones de salud que afecten a un individuo podrán mermar las posibilidades de sacar partido a sus aptitudes innatas.

### ***b) Capital humano adquirido***

Se irá formando a lo largo de la vida de los sujetos a través de la educación formal e informal recibida y por la experiencia laboral acumulada. Estos tres tipos de formación adquirida (formal, informal y experiencia laboral) van a condicionar la instrucción laboral y el sistema de valores de los sujetos, que determinarán su rendimiento en el trabajo junto con las aptitudes innatas. El sistema de valores de los individuos también tiene un origen adquirido. Estos valores van a constituir un elemento clave de la capacidad laboral de las personas. Los empresarios les conceden una gran importancia, ya que, de los valores poseídos, dependerán la motivación, la fidelidad, la integridad, la diligencia o la constancia del trabajador.

### ***c) Educación formal***

Comprende la educación primaria, secundaria y superior y es el indicador que se utiliza tradicionalmente para medir el capital humano, bien a través de los años medios de estudio, del tanto por ciento de personas que han completado un determinado nivel de estudios o de los índices de matriculación en cada nivel de enseñanza. Pero, además, también incluirá la formación que se brinda a desempleados por parte de organismos públicos y los cursos de formación que realizan las empresas para sus empleados.

Sobre éste punto considero oportuno aclarar que otros autores consideran a la formación que se proporciona a desempleados por parte de organismos públicos y los cursos de formación que realizan las empresas para sus empleados, como educación **no formal**. La cual si bien sigue un fin específico es no reglada, vale decir, no está inserta en el sistema educativo oficial. Por lo tanto, agregamos al esquema anterior otro recuadro, el correspondiente a Educación No Formal:

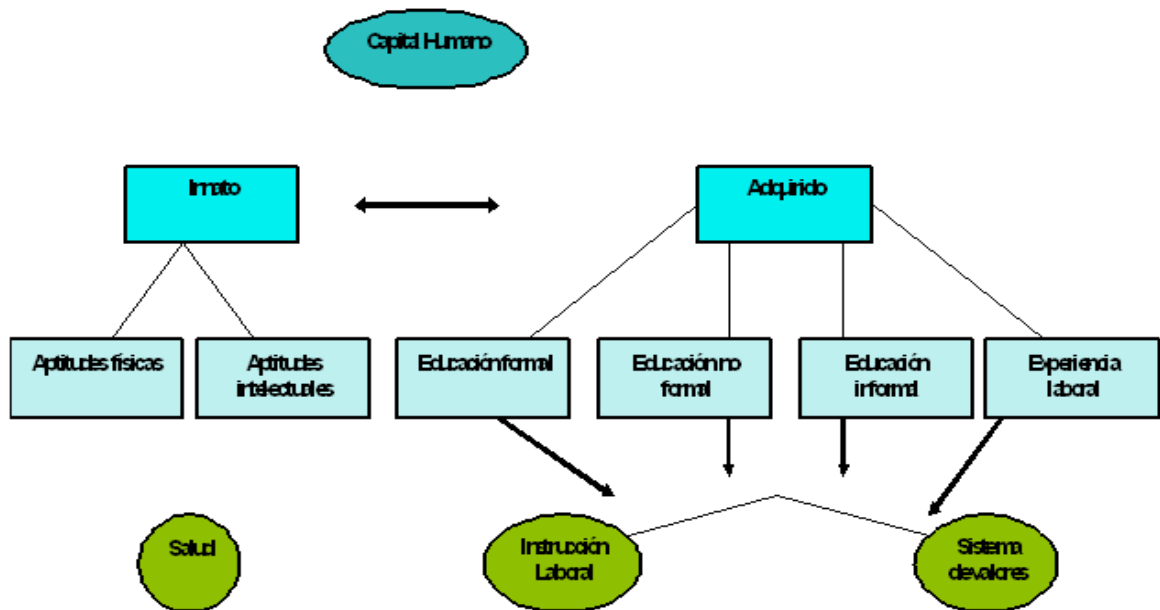


Fig. 18. Componentes del capital humano, educación no formal.

Fuente: elaboración propia a partir de Jiménez, G. y Simón, B. (2002)

#### *d) Educación informal*

Abarca toda la formación recibida fuera de los ámbitos educativos académicos clásicos. Esto es, estará constituida por la instrucción que los sujetos reciban de la familia y su entorno más próximo y por el autoaprendizaje. La familia constituye un pilar fundamental en la educación de los seres humanos. Por otro lado, cada vez adquiere más importancia la formación recibida por los sujetos a través de diversos medios de transmisión de información, y asimilada de manera individual.

***e) Instrucción laboral***

Esta vendrá dada por los conocimientos obtenidos para desarrollar una tarea. En muchos casos un mismo tipo de formación podrá aplicarse a diversos trabajos. Por ejemplo, el aprendizaje del manejo de un ordenador personal constituirá un ejemplo de conocimiento, adquirido en la escuela, el hogar o el entorno de trabajo, aprovechable para diferentes puestos laborales. Otras veces, un determinado tipo de instrucción laboral sólo será útil para el desempeño de una función concreta, por ejemplo la recibida para ordeñar una vaca.

## 2.2 GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

### 2.2.1 INTRODUCCIÓN A LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

La mayoría de los investigadores se ha dedicado a describir y clasificar diferentes tipos de conocimiento y explicar la diferencia entre conocimiento individual y social (Spencer, 1994; Alavi y Leider, 1999; Tiwana, 2000). Una conocida clasificación distingue entre conocimiento tácito y conocimiento explícito. El conocimiento puede ser clasificado como explícito si puede ser transferido de un individuo a otro usando algún tipo de sistema de comunicación formal (documentos escritos, memorias de patentes etc.). Por ello, el conocimiento explícito debe ser articulable o codificable. Por otro lado, el conocimiento tácito es generalmente visto como conocimiento poco codificado que no puede ser formalmente comunicado (Polanyi, 1966; Nonaka y Takeuchi, 1995). El conocimiento tácito está profundamente arraigado en nuestra experiencia y nuestros “modelos mentales”. Cuando se habla del concepto de conocimiento organizacional es importante aclarar la diferencias entre aprendizaje individual, grupal y organizacional. De acuerdo con Simon, (1991), todo el conocimiento es inicialmente creado o adquirido por individuos. El aprendizaje individual es prerequisite para el aprendizaje organizacional. Tras el aprendizaje individual, el conocimiento se transmite a otros individuos muy “cercaños”, quienes comparten esquemas similares de interpretación o como Brown y Duguid (1991) señalan, como una comunidad-de-prácticas. El contexto social de la transferencia de conocimiento entre individuos es una parte del proceso de aprendizaje organizacional tremendamente importante (March, 1991). La mayoría del conocimiento explícito puede ser fácilmente traspasado de un individuo a otro, pero la mayoría del conocimiento tácito podría requerir métodos informales y complicados tales como el uso de historias o metáforas (Brown y Duguid, 1991). El conocimiento colectivo de un grupo es mucho más que la suma de los conocimientos individuales. Existe sinergia entre individuos cuando el conocimiento es integrado e interpretado por otro.

En suma, como el conocimiento es transferido hacia arriba y hacia abajo en la organización, la espiral de conocimiento. ” (Escorsa, P.; Maspons, R. y Ortiz, I., 2000).

Veamos esquemáticamente, cuáles son los principios básicos de este nuevo paradigma del conocimiento:

PRINCIPIOS BÁSICOS DEL NUEVO PARADIGMA DEL CONOCIMIENTO	
Sujeto o tema	Lógica del conocimiento
1. Colaboradores	• Generadores de beneficios
2. Origen del poder del cargo	• Nivel del Conocimiento
3. Forma de relacionarse	• Informal y activa /productiva
4. Forma de gestión de personal	• Gestión por competencias y de los talentos
5. Conflictos potenciales	• Trabajadores con conocimientos contra los que toman las decisiones
6. Principal función del cargo	• Ayudar a los colaboradores
7. Información	• Instrumentos de comunicación, difusión y ordenamiento basado en las necesidades de los "clientes"
8. Producción	• Especialistas en conocimiento que transforman estos conocimientos en estructuras inmateriales
9. Flujo de información	• Redes informales
10. Principal forma de los beneficios	• Inmaterial (conocimientos, ideas nuevas, clientes nuevos, I&D)
11. Frenos a la producción	• Tiempo y conocimientos para producir nuevas capacidades
12. Forma de la producción	• Estructuras inmateriales Inducida a través de redes
13. Relaciones con los usuarios	• Interactiva por medio de redes
14. Conocimiento	• Principal inquietud de la organización
15. Objetivo de formación	• Formar competencias medulares de la organización e individuales para generar activos nuevos
16. Selección del personal	• Basado en las competencias o saber hacer de cada uno
17. Valor en Bolsa	• Se fija por los activos intangibles
18. Economía	• Rendimientos crecientes y decrecientes al mismo tiempo

Tabla 20. Principios básicos del nuevo paradigma del conocimiento. Fuente: Sveiby, K. (2000:60)

## 2.2.2 ¿QUÉ ES LA INFORMACIÓN?

Siguiendo a Alfons Cornella (1994), tenemos constancia que durante años, el paradigma reinante sobre la esencia de la información ha sido el denominado paradigma de la “cesta vacía”, según el cual “una persona que necesita información es una especie de recipiente vacío que puede ser llenado de información”, en este paradigma, una persona se convierte en informada cuando se le provee de información (una “cosa”), sin que su participación en el proceso de informarse cuente mucho.

Frente a éste paradigma tradicional surge una nueva visión que concibe el proceso de informarse como un proceso fundamentalmente humano (la información como “proceso” más que como “cosa”), “la información como un fenómeno subjetivo”, construido en cierta manera por el usuario (de la información) más que como un fenómeno objetivo.

En esta nueva visión, la información puede definirse como “el proceso mediante el cual alguien resulta informado”; un proceso en el que la emoción, el estado de ánimo, la predisposición, las expectativas, o la química entre el informador (quien informa) y el informado (quien es informado) son decisivas en la respuesta cognitiva de este último. La información se concibe como “todo aquello que el individuo encuentra informante” (Dervin, 1977).

Este tipo de cambios de visión son fundamentales para entender mejor qué es la información y cómo deben diseñarse los sistemas de la información.

A continuación representamos en forma gráfica *la información y su procesamiento* desde una visión distinta y simple.



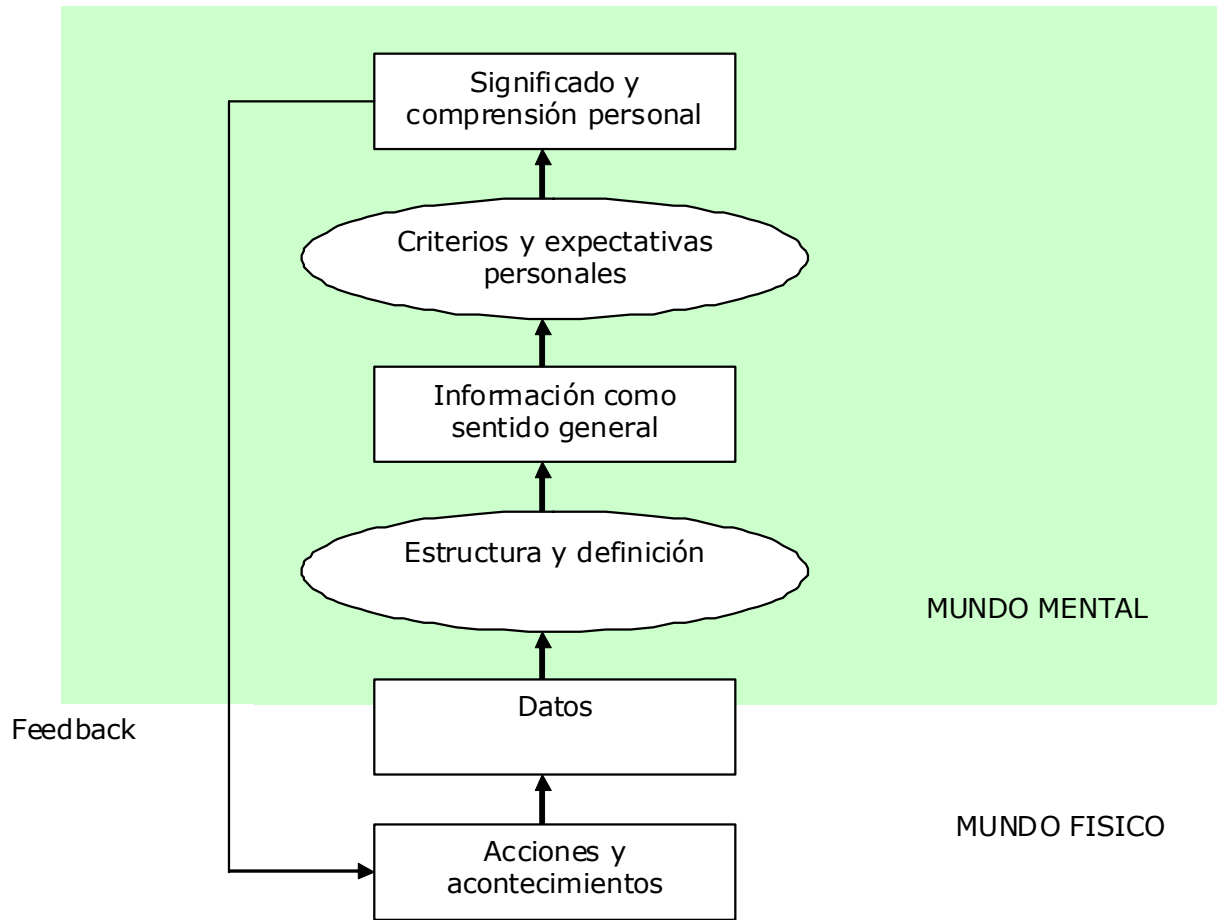


Fig. 19. Información y su procesamiento.

Fuente: elaboración propia a partir de Understanding information, PE Centre for Management Research, London (1994)

### 2.2.3 DEFINICIONES DE CONOCIMIENTO Y SUS IMPLICACIONES

Veamos en este apartado algunas definiciones de conocimiento y su alcance.

[] El conocimiento puede definirse como aquella información almacenada en una entidad y que puede ser utilizada por la inteligencia de acuerdo a ciertos objetivos. Se puede dividir el conocimiento en dos grupos: uno natural que pertenece a los organismos vivos con sistema nervioso y el otro, artificial, que poseen aquellos mecanismos que simulan o reproducen parcialmente al sistema natural. En el caso del hombre, el conocimiento es producto de procesos mentales que parten de la percepción, el razonamiento o la intuición. En ese sentido, uno de los conceptos fundamentales para el conocimiento es la capacidad de relación o asociación entre estos.

Según Puleo (1985), el conocimiento como información específica acerca de algo puede referirse a dos entidades diferentes: su forma y su contenido. La forma es esencial al determinar las condiciones por las cuales algo puede llegar a ser objeto del conocimiento. El contenido se produce bajo influencias externas y donde se pueden distinguir dos actividades de la mente: percibir y concebir.[] Soleidy, A. (2006).

Se puede considerar como el papel principal de los recursos intangibles. Integra capacidades, habilidades, información estructurada y aplicación de tecnología, convirtiéndose en un frente primordial de ventaja competitiva para la empresa.

Posee todas las características de un recurso de importancia estratégica: es escaso, relevante, su transparencia es dificultosa en algunos casos, especialmente si se trata de conocimiento tácito, es costoso y difícil de replicar.

La gestión estratégica de este recurso por parte de los directivos permite potenciar el aprendizaje de los trabajadores en las capacidades críticas de la organización, aportar mayor valor añadido a los destinatarios de su servicio, y transferir los conocimientos de los expertos a toda la organización.

*Conocimiento*

*Activo Intangible*



Fig. 20. Conocimiento activo intangible.



Fig. 21. Ecuación conocimiento.

Existen varias *definiciones de gestión del conocimiento*, pudiéndose citar las siguientes:

“Coordinar procesos, estructuras organizacionales, aplicaciones y tecnologías para auxiliar en la acción individual, rápida y efectivamente”. (Gartner Group)

“Es la gestión explícita y sistemática del conocimiento vital, y de sus procesos asociados de creación, organización, difusión, utilización y explotación” (Skyrme)

“Crear valor a los recursos intangibles de una organización”. (Sveiby)

“Focalizar en el desarrollo y control de conocimiento de una organización para alcanzar los objetivos organizacionales”. (van der Spek)

Uno de los retos a los que se enfrentan las organizaciones hoy consiste en evaluar la información y las capacidades que genera el conocimiento y convertirlo en resultados capaces de crear valor y establecer el aprendizaje como un proceso continuo en la organización.

La dirección estratégica de la misma toma como base la obtención de conocimiento a partir de la información y su aplicación a crear y mejorar productos / servicios, que generan ventajas competitivas y capacidad de respuesta a las exigencias de los clientes.

Para una *gestión eficiente del conocimiento* es imprescindible tomar decisiones relacionadas con los siguientes aspectos:

- ✓ Integrar la gestión del conocimiento en los objetivos estratégicos.
- ✓ Crear estructuras flexibles en la organización.
- ✓ Las tecnologías de la información.
- ✓ La dirección de recursos humanos.
- ✓ El control.
- ✓ La cultura y el liderazgo en la organización.
- ✓ La forma de medir el éxito de un proyecto de gestión del conocimiento.
- ✓ La protección del conocimiento.
- ✓ Las rutinas organizativas.

#### 2.2.4 ¿QUÉ ES LA GESTIÓN?

La mayoría cuando oyen el término “gestión” piensan aún en “gestión de negocios”. Es cierto que la gestión surgió por vez primera en su forma actual en la organización de negocios a gran escala.

Con todo, pronto aprendimos que la gestión es necesaria en todas las organizaciones modernas, sean o no negocios; de hecho, pronto aprendimos que es incluso más necesaria en organizaciones que no son negocios – sean organizaciones no lucrativas, aunque no gubernamentales (“El sector social”) u organismos del gobierno. Estas organizaciones necesitan gestión precisamente porque carecen de la disciplina del “nivel mínimo” que rige cualquier negocio. El hecho de que la gestión no está limitada a los negocios fue reconocido por primera vez en Estados Unidos, pero ya está siendo aceptado en todos los países desarrollados (como muestra la receptividad con que el libro de Peter Drucker *Managing the Non Profit Organization*, de 1990, ha sido acogido en Europa Occidental, Japón y Brasil). Sabemos ahora que la gestión es una función de todas las organizaciones, sea cual sea su misión específica; es el órgano genérico de la sociedad del saber.

La gestión tiene muchos años de existencia; a menudo le preguntan a Drucker quien considera el mejor o más grande ejecutivo, su respuesta siempre es: “El hombre que, hace más de cuatro mil años, concibió, diseñó y construyó la pirámide egipcia, que aún sigue en pie”. No obstante, la gestión no ha sido considerada una clase específica de trabajo hasta después de la Segunda Guerra Mundial. Todavía en 1950, cuando el Banco Mundial empezó a prestar dinero para favorecer el desarrollo económico, la palabra “gestión” ni siquiera estaba en su vocabulario. De hecho, aunque la gestión se inventó hace miles de años, no fue descubierta hasta después de la Segunda Guerra Mundial.

A continuación, definimos los conceptos clave que nos permiten comprender qué es el *knowledge Management* y qué entendemos por: gerente, organización y gestor del conocimiento; los cuales en fases posteriores, en el diseño metodológico y en el trabajo de campo, nos sirven para realizar el estudio desde una visión de gestión del conocimiento en las organizaciones.

#### **a) Gerente**

“Es responsable de la aplicación y rendimiento del saber”. Peter Drucker (1993:53).

En nuestro caso, nos centraremos en la figura del Director y Equipo Directivo, como responsables del funcionamiento del Centro.

#### **b) Organización**

[] es un grupo humano compuesto por especialistas que trabajan juntos en una tarea común. A diferencia de “sociedad”, “comunidad” o “familia” –los agregados sociales tradicionales- una organización está diseñada a propósito y no se basa ni en la naturaleza psicológica del hombre ni en su necesidad biológica. No obstante, y en tanto que creación humana, está pensada para que dure, tal vez no eternamente, pero sí durante un período considerable.

Una organización es siempre especializada; se define por su cometido. Comunidad y sociedad, por contraste, se definen por un lazo que mantiene unidos a seres humanos, sea ésta lengua, cultura, historia o geografía. Una organización es eficaz si se concentra en una única labor; la orquesta sinfónica no trata de curar a los enfermos, toca música y el hospital cuida a los enfermos pero no trata de tocar Beethoven. []

[] La sociedad, la comunidad, la familia *son*; las organizaciones *hacen*. [] (Peter Drucker, 1993:56)

Se ha convertido en un término cotidiano; se asiente cuando alguien dice:

[] “En nuestra organización todo debe girar en torno al cliente” o “Lo único que cuenta en nuestra organización es cumplir el presupuesto”. La sociedad en todos los países desarrollados se ha convertido en una *sociedad de organizaciones* en la cual la mayoría, si no todas, las tareas sociales son hechas por y en una organización: la empresa de negocios, el sindicato obrero, las fuerzas armadas y el hospital, escuelas y universidades y una miríada de servicios comunitarios. Algunas de esas organizaciones son organismos del gobierno, muchas más (especialmente en EE.UU) instituciones no lucrativas del “Sector Social” []. Pero además hay orquestas sinfónicas [] - y museos y fundaciones y asociaciones profesionales y defensores del consumidor e iglesias y muchas otras. Peter Drucker (1993:56-57)

### ***c) Gestor del conocimiento***

Para dar marcha a una iniciativa de Gestión del Conocimiento dentro de una organización, es esencial determinar quién tendrá la responsabilidad de llevarla adelante.

La mayoría de los especialistas recomiendan que cualquier proyecto de gestión del conocimiento deba estar respaldado por el más alto nivel de la misma.

El futuro *gerente del conocimiento* debe poseer ciertos requisitos, como:

- ✓ Tener y mantener el apoyo de los altos directivos.
- ✓ Tener la autoridad suficiente como para comandar los recursos que ayuden al éxito del proyecto.
- ✓ Tener una perspectiva estratégica de la organización.
- ✓ Conseguir la aceptación y cooperación de los trabajadores.
- ✓ Poder evitar o anular los impactos negativos de las políticas institucionales.

Veamos los diferentes puntos de vista del conocimiento y sus implicaciones a nivel de gestión del conocimiento y de sistemas de gestión del conocimiento:



Puntos de vista	Definición de conocimiento	Implicaciones para la gestión del conocimiento (GC)	Implicaciones para los sistemas de gestión del conocimiento (SGC)
Conocimiento con relación a datos e información	Datos son hechos, números sin procesar. Información es datos procesados o interpretados. Conocimiento es información personalizada.	El foco de la GC se centra en los individuos para utilizar información y facilitar su asimilación.	Los SGC no serán radicalmente diferentes de los sistemas de información (SI) existentes, pero se extenderá hacia el apoyo a usuarios en la asimilación de información.
Estado de la mente	Conocimiento es el estado de conocer y comprender.	El foco de la GC está centrado en los individuos para utilizar información y facilitar su asimilación.	Se considera imposible mecanizar estados de conocimiento. El papel de los SI será el de localizar fuentes de conocimientos, más que conocimientos en sí mismo.
Objeto	Los Conocimientos son objetos que son almacenados y manipulados.	Las cuestiones claves de la GC están basadas y administradas en conocimientos almacenados ( <i>stocks</i> ).	El papel de los SI involucra acopio, codificación y almacenamiento de conocimiento.
Proceso	Conocimiento es un proceso de aplicación de la experiencia.	El foco de la GC está en los flujos de conocimientos y en los procesos de crear, compartir, y distribuir conocimiento.	El papel de los SI será proveer lazos entre fuentes de conocimiento para aumentar los flujos de conocimiento.
Acceso a la información	Conocimiento es una condición de acceso a la información.	El foco de la GC se centra en el acceso a los conocimientos.	El papel de los SI será proveer de mecanismos efectivos de búsqueda y recuperación de información relevante.
Capacidad	Conocimiento es el potencial que influye en la acción.	La GC está construida sobre las <i>core competences</i> y la comprensión del know-how estratégico.	El papel de los SI será incrementar el capital intelectual desarrollando competencias individuales y organizacionales.

Tabla 21. Implicaciones GC y SGC. (Alavi y Leider, 1999).

Fuente: Escorsa, P.; Maspons, R. y Ortiz, I. (2000)

### 2.2.5 ¿QUÉ BUSCA LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO?

Sus objetivos buscan fortalecer los espacios para que los agentes obtengan mejores resultados, entre los que se pueden mencionar:

- a) Poner en funcionamiento los medios necesarios para conseguir la información y el conocimiento que precisa una persona, una comunidad o región en el momento oportuno, por medio de herramientas para analizar la información y fortalecer la capacidad de responder a las ideas que se obtienen a partir de esa información y del conocimiento tácito que estos poseen.
  
- b) Administrar el conocimiento organizacional y el aprendizaje organizacional con el fin de fortalecer la institucionalidad que va a implantar estrategias de desarrollo de mediano y largo plazo.
  
- c) Construir marcos integrados más eficientes, a partir de la construcción de futuros, cuyo soporte será el conocimiento estratégico que le dará eficacia y seguridad al proceso.
  
- d) Crear una base tecnológica adecuada al contexto y espacio donde se va a aplicar, por la cual circule el conocimiento como el caso de las redes universitarias con la Economía, conectar las diversas regiones aprovechando las experiencias más exitosas y las formas en que fueron superados o solucionados los errores más frecuentes. Esto permite solucionar con mayor velocidad los problemas y adaptarse con más flexibilidad. (Peluffo A., M. y Catalán Contreras, E. (2002:18)

#### 2.2.6 SISTEMAS DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

El desarrollo de las redes de información fundamentadas sobre todo por la tecnología de Internet crea un nuevo contexto a las organizaciones de hoy. En este entorno, las posibilidades de publicar, almacenar y distribuir información se ha expandido considerablemente, conduciendo a las organizaciones al planteamiento de objetivos más ambiciosos.

Las organizaciones cuentan con un recurso intangible que les permite desarrollar su actividad esencial, ese recurso es el conocimiento. Existen dos soportes del conocimiento:

1. Los recursos humanos que intervienen en los procesos de producción o de soporte organizacional.

2. La información manejada en dichos procesos.

Uno de los objetivos esenciales de la gestión del conocimiento es crear un entorno del conocimiento. Las condiciones necesarias para la creación del mismo, son las siguientes:

- La calidad del recurso humano.
- La capacidad de gestionar la información.
- La habilidad del modelo organizativo para integrar los métodos más adecuados.

Una organización es una supra red de recursos de conocimiento compuesta por una red de recursos humanos, la red de recursos de información y la red de recursos informáticos y telemáticos.

Peter Senge (1992), autor de *La quinta disciplina*, plantea la necesidad de que los equipos, en una organización abierta al aprendizaje, funcionen como una totalidad, es decir que la energía de cada uno de los miembros del equipo se encaucen en una misma dirección. Este fenómeno denominado alineamiento, a nivel de los equipos también es necesario entre los equipos, la red de información y la de recursos telemáticos. Lo cual genera costes menores.

Según Drucker (1993), en nuestro tiempo existe una transformación en la concepción del conocimiento. Este ha pasado de una situación aplicable a ser a otra aplicable a hacer, es decir de una situación referida al desarrollo intelectual de la persona a otra como factor de

producción tomando como base su utilidad. En este sentido, el conocimiento se convierte en un instrumento o medio para obtener resultados.

La gestión del conocimiento involucra dos aspectos relevantes: por un lado, la organización, la planificación, la dirección y el control de procesos para conformar o disponer de ciertos objetivos. Y, por otro, se pone e manifiesto que una organización, como cualquier ser humano, está sometida a una dinámica en la que del exterior y del interior mismo, capta o percibe información, la reconoce, la organiza, la almacena, la analiza, la evalúa y emite una respuesta al exterior, basada en dicha información y englobada en el total de información almacenada procurando un resultado.

La realidad que es el objeto de nuestra comprensión siempre se ve bajo los ojos de un paradigma que constituye el entorno mental y sobre él se construyen las decisiones y las acciones.

En el ámbito organizacional se valora más la capacidad de aprendizaje que los conocimientos adquiridos. Es más importante aprender, ya que esto significa conocer el conocimiento, que poseer una colección de conocimientos.

Retomando a Drucker, la aplicación de conocimiento al conocimiento implica la gestión del conocimiento o aplicación del conocimiento existente en la obtención de resultados y la innovación sistémica o la definición de los nuevos conocimientos necesarios, su factibilidad y del método para hacerlo eficaz. Adicionalmente agrega que la tarea de hacer productivo el conocimiento es una tarea de la administración. De esta manera, la gestión del conocimiento implica la explotación continua del mismo para desarrollar nuevos y diferentes procesos y productos dentro de las organizaciones.

Las organizaciones deben incorporar tres prácticas sistémicas en la gestión del conocimiento:

- Mejorar continuamente procesos y resultados.
- Aprender a explotar el éxito y,
- Aprender a innovar.

En las organizaciones, se debe analizar la información que se maneja, por ejemplo, bases de datos, documentos, tanto en formato como en localización y documentos electrónicos.

Un sistema de gestión del conocimiento, supone que una organización se dote de tres funcionalidades estratégicas distintas, pero reunidas en una sola y misma aplicación informática:

1. Reutilización o realimentación del valor añadido que la organización genera y adquiere, y que representa el capital intelectual de la misma.

2. Investigación y análisis al servicio de las personas, que en la organización son los productores de valor añadido y/o son responsables de tomar decisiones críticas, sobre la base de una adecuada disposición de información diversa (datos, papel, textos electrónicos, etc.), y una rápida respuesta.

3. Acceso unificado a todas y cada una de las capas de información tejidas sobre la estructura organizacional.

Es importante la incorporación de métodos y unas aplicaciones informáticas apropiadas. Y la presencia de una capa superior a la estructura informacional de la red existente o meta sistema externo e independiente de los sistemas de información operativos.

Un sistema de gestión del conocimiento permite la reutilización de la información almacenada en la organización y su incorporación en los procesos funcionales y operacionales integrando los sistemas de información existentes y permitiendo la durabilidad de la información y el conocimiento.

Por lo expuesto, el objetivo de todo sistema de gestión del conocimiento es optimizar recursos y energías, tendientes a la mejora de la gestión integral de la empresa, gracias al aprovechamiento del capital intelectual de la misma.

#### 2.2.7 LA MEJORA CONTINUA Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

El concepto gestión del conocimiento va íntimamente ligado al de mejora continua, sobre el cual volveremos a trabajar cuando desarrollemos el de calidad educativa.

El proceso de mejora continua es un concepto que pretende mejorar los productos, servicios y procesos. Cuando hay crecimiento y desarrollo en una organización o comunidad, es necesaria la identificación de todos los procesos y el análisis mensurable de cada paso llevado a cabo. Algunas de las herramientas utilizadas incluyen las acciones correctivas, preventivas y el análisis de la satisfacción en los miembros o clientes, los destinatarios del servicio ofrecido (en nuestro caso los alumnos, padres).

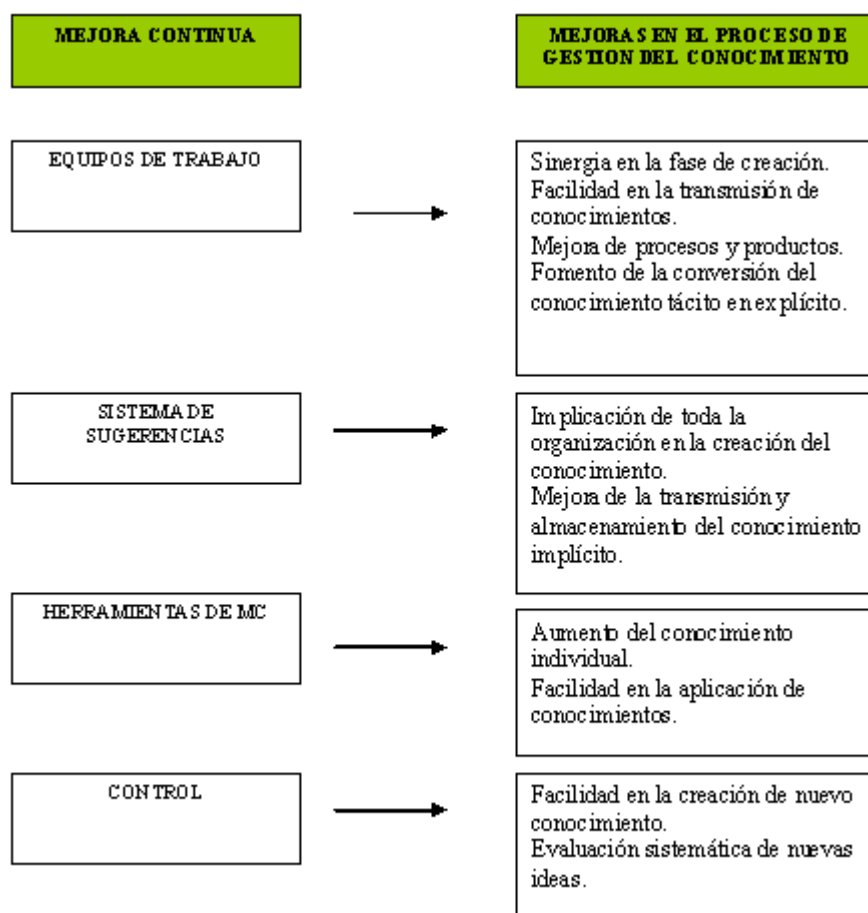


Fig. 22. Contribución de la mejora continua a la gestión del conocimiento.

Fuente: elaboración propia a partir de Guadamillas Gómez, F. (2001:206)

### 2.2.8 ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL?

Siguiendo a M. Peluffo y E. Catalán Contreras (2002), a partir del concepto anterior de mejora continua en el proceso de gestión del conocimiento en las organizaciones, podemos adentrarnos en el de aprendizaje organizacional. Aprendemos de la experiencia, evaluamos los resultados obtenidos, pero sólo al mero fin de mejorar, ya sea a nivel individual o bien organizacional.

➤ Desde el punto de vista individual:

Es un proceso modificación de la estructura cognitiva que integra conocimientos, habilidades y actitudes, cuyo objetivo es mejorar la situación de quien aprende o de una situación externa a él o ella.

➤ Desde el punto de vista organizacional:

Es adquirir y aplicar los conocimientos, técnicas, valores, creencias y actitudes que incrementan la conservación y el desarrollo de una organización. Es decir “Unir juntos los componentes del conocimiento existentes en una nueva forma”.

“El papel de las redes facilita la generación de nuevas conexiones e influye sobre los desempeños de los sistemas. Ahora bien, el proceso de aprendizaje involucra una serie de operaciones mentales que permiten realizar la identificación de patrones comunes entre los datos y la información, la vinculación con los marcos de referencia preexistentes o la creación de uno nuevo, la experiencia acumulada, los paradigmas con los que se maneja la persona, y la “capacidad automática que tienen los individuos de vincular la experiencia con el conocimiento”.

Este aprendizaje organizacional se da en diversos momentos como cuando uno observa a otros cómo hacen las cosas, o uno interactúa con personas dentro o fuera de la organización, al leer informes, o resolver un problema con otros”. (Peluffo A., M. B. y Catalán Contreras, E., 2002:17).

En el proceso del trabajo se produce continuamente conocimiento nuevo que no se visualiza como tal, por ejemplo un técnico al explicarle y enseñarle a un grupo de trabajadores para implementar una nueva técnica está traduciendo conocimiento más



complejo a un lenguaje más simple, a su vez al implementar la técnica se van presentando problemas que se solucionan con nuevo conocimiento por medio de la generación de ideas, la capacidad para crear soluciones nuevas. Estas al implementarlas pueden producir errores, y a su vez correcciones o ajustes. En el proceso se pueden perder elementos valiosos de ese conocimiento nuevo, y de la explicación de éxito o fracaso, o de cómo se corrigieron. Esto se informa a los superiores, si hubo un resultado de conocimiento que puede ser diferente de todas las otras aplicaciones. Los técnicos son claves en el aprendizaje organizacional y en los resultados de éxito o fracaso.

#### 2.2.9 GENERANDO CONOCIMIENTO COMO ORGANIZACIÓN QUE APRENDE

El gran impulso de la gestión del conocimiento ha sido proporcionado por el desarrollo de modelos que aportan un marco conceptual a las prácticas de gestión. El más conocido es el de Nonaka y Takeuchi (1995). A pesar de que todos los modelos coinciden en el propósito, presentan diferencias que dependen de los aspectos sobre los que ponen el énfasis. Así, encontramos modelos, como el de Arthur Andersen, que ponen énfasis en que los directivos tengan toda la información y el conocimiento necesarios para tomar decisiones. En cambio, el modelo Nonaka y Takeuchi pone énfasis en el aprendizaje comunitario en cómo se crea el conocimiento en las organizaciones desde su práctica y su propia cultura. Esta perspectiva constructivista es justamente la que nos resulta idónea en los centros educativos. En el centro, el conocimiento clave es el conocimiento tácito individual (experiencia docente). Es a partir de este conocimiento, y de su exteriorización en reuniones, ya sean de carácter vertical (departamentales) u horizontal (equipos docentes), como el centro crece y decide de forma comunitaria y participativa. Es decir, son los individuos quienes crean el conocimiento organizacional a partir del individual, como plantea el modelo de Nonaka y Takeuchi. (Gordó, G., 2008:69-70)

Este modelo distingue entre conocimiento *tácito* (“saber hacer” implícito) ya sea individual, de grupo u organizacional, y conocimiento *explícito* (estructuras, documentos...). Véase una síntesis en la siguiente tabla.

DIMENSIÓN ONTOLÓGICA	DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA	
	Tácito	Explícito
<b>Individual</b>	Experiencia docente. Habilidades y valores profesionales, “saber hacer”, adquirido o de capacidades propias.	Conocimientos explicitados en soportes transmisibles: papel, DVD, informático...
<b>Organizacional</b>	Forman parte de la cultura organizativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores compartidos.</li> <li>• Experiencia.</li> <li>• “Saber hacer” implícito en las actuaciones.</li> <li>• Habilidades cotidianas.</li> <li>• Clima.</li> <li>• Poderes tácitos.</li> </ul>	Forman parte de la cultura organizativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidades explicitadas (Proyecto Educativo de Centro).</li> <li>• Símbolos (anagramas).</li> <li>• Estructuras y organización.</li> <li>• Documentos de centro.</li> <li>• Formación.</li> <li>• Historias.</li> </ul>
<b>Red</b>	Forman parte de la cultura de red: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores compartidos.</li> <li>• Experiencia.</li> <li>• “Saber hacer” implícito en las actuaciones.</li> <li>• Habilidades cotidianas.</li> <li>• Clima.</li> <li>• Poderes tácitos.</li> </ul>	Forman parte de la cultura de red: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidades explicitadas (por ejemplo, Plan Educativo de Entorno).</li> <li>• Símbolos (anagramas).</li> <li>• Estructuras y organización.</li> <li>• Documentos de centro.</li> <li>• Formación.</li> <li>• Historias.</li> </ul>

Tabla 22. Conocimiento en los centros educativos.

Fuente: elaboración propia a partir de Gordó, G. (2008:70)

El conocimiento tácito es muy difícil de transmitir. Basta con imaginar lo difícil que nos resultaría explicar cómo se monta en bicicleta, o cómo se da una clase. En cambio, este conocimiento, que no es otro que nuestro “saber hacer”, existe en un grado mucho más elevado que el conocimiento explícito. Por ello es tan importante encontrar modos de transferirlo y poder utilizarlo como organización. (Gordó, G., 2008:70)

### ***a) Socialización***

Con palabras de Nonaka y Konno (1998) “la socialización consiste en compartir experiencias [ ]”. Cuando, por ejemplo, compartimos la experiencia docente en el aula, el conocimiento tácito individual, el “saber hacer” del maestro o la maestra, o del profesor o la profesora, se transfiere y se transforma en conocimiento tácito colectivo. Hemos citado el modelado en el aula, pero existen otras situaciones en los centros que podemos aprovechar:

- *Observando*. Modelado (en el aula).
- *Asesoramiento entre profesionales*. Como en el caso de los mentores, tutores del profesorado interino, por ejemplo.
- *Acogida de los profesionales*. Es el primer proceso de socialización, el momento ideal para transferir el “saber hacer” organizacional. Por ejemplo, mediante una autorización y un modelado los nuevos profesionales van adquiriendo la cultura de centro. Es importante diseñar estos espacios en la acogida profesional.
- *Compartiendo conocimiento*.
  - \_ Compartir espacios informales (reuniones, cafés, acontecimientos sociales...). Habilitar espacios en los que el profesorado se pueda reunir en un ambiente relajado posibilitará el intercambio de opiniones de manera informal y creativa.
  - \_ Jornadas. Los centros pueden organizar jornadas para asegurar que personas de diferentes departamentos, equipos docentes, centros o agentes de la red se pongan en contacto.
  - \_ Trabajo de forma colaborativa, en grupo o en el conjunto del centro.
- *Rotación profesional*. Si dos personas trabajan juntas, cuando se trasladen o cambien de rol (equipos docentes, etc.) se llevarán consigo todo el conocimiento adquirido y el conocimiento se transferirá más ampliamente.

Pero para que a transmisión de conocimiento tácito tenga éxito, las personas que lo reciben deben estar convencidas de que el conocimiento que les están transmitiendo mejorará su trabajo. Deben estar interesadas en aprender. Por otra parte, hay que poseer un lenguaje común. Dado que el aprendizaje es significativo, hay que compartir el mismo lenguaje para poder aprender conjuntamente. (Gordó, G., 2008:70-71)

### ***b) Exteriorización***

“Se combinan la intuición y la razón: intuición para entender y compartir el conocimiento tácito, y razón para reformularlo de forma explícita, conceptual. Para que no se pierda el conocimiento expresado hay que fijarlo de alguna manera, mediante informes, memorias, material didáctico, DVD, etc.” (Gordó, G., 2008:70-71)

Siguiendo a Gordó (2008:72), veamos ejemplos en los que los centros pueden crear conocimiento conceptual.

- *Mediante la formación formal, presencial y virtual.* Utilizando los equipos docentes, de ciclo o las reuniones de departamento como comunidades de práctica.

Las reuniones de equipos docentes o departamentales (en el caso de la educación secundaria) o las reuniones de ciclo y/o nivel (en el caso de la educación primaria), pueden entenderse como una comunidad de práctica y, en este sentido, también responden a las características destacadas por Wenger:

- \_ Compromiso mutuo. El compromiso de saber que solamente la sinergia que crea nuestro conocimiento compartido puede dar una respuesta integral a nuestro alumnado.
- \_ Empresa conjunta. La educación de nuestro alumnado, nuestro aprendizaje continuo y el aprendizaje organizacional de nuestro centro.

- Lenguaje compartido. Significados comunes sobre la práctica docente y reelaboración, a partir de estos significados, de nuestro conocimiento y cultura organizativa.

Se requiere una característica intrínseca en cada miembro que forma el grupo: la voluntariedad necesaria para compartir el conocimiento. Será preciso, por tanto, que los centros creen motivaciones para impulsar esa voluntariedad.

También hay que recordar el valor añadido que representa el uso de las TIC en las comunidades de prácticas. Como nos señala Sergio Vázquez (2000), las tecnologías facilitan la expansión, la flexibilidad en el tiempo para participar en la comunidad de práctica, la creación de lazos con expertos externos a la comunidad, la memoria registrada de las interacciones entre personas y compartir recursos, entre otros.

- *Reflexión en grupo sobre casos concretos.* El estudio de casos o los juegos de rol, aplicados en reuniones o formaciones en centros ayudan a explicitar el conocimiento tácito y así poder reconfigurarlo en propuestas, documentos, etc.
- *Elaboración de representaciones.* Mapas conceptuales, gráficos, estadísticas...

### ***c) Combinación***

En este proceso, a través de la recopilación, la combinación y la integración de conocimiento explícito, se sistematizan los conceptos y se obtiene un sistema de conocimiento. El resultado se une al resto del conocimiento del centro. Sería el caso de documentos de centro elaborados por la combinación de diferentes informes, actos, acuerdos, etc. No es preciso remarcar la importancia de las tecnologías para aumentar las posibilidades de compartir este conocimiento. Son ejemplos de conocimiento sistematizado en un proceso de combinación:

- Los diferentes documentos de centro (PEC, PAT, plan anual, memoria...).

- La *Web* de centro.
- Bases de datos con selección de buenas prácticas, etc. (Gordó, G., 2008:72)

#### ***d) Internalización e interiorización***

El conocimiento explícito se transforma en conocimiento tácito. Dicha transformación se lleva a cabo cuando el individuo hace suyo el conocimiento sistematizado del centro a través de la experiencia. Podríamos llamarlo conocimiento de aplicación.

Estas situaciones se dan:

- Poniendo en práctica modelos de experiencias.
- Poniendo en práctica acuerdos y proyectos que formen parte del conocimiento colectivo y de la red.
- Gestionando proyectos, tanto propios como en red.
- En los procesos de acogida. El momento de acogida es un punto clave no tan solo como proceso de socialización, también es el momento para transferir el conocimiento sistematizado y dar a conocer los proyectos.

#### ***e) Combinación en red***

Si entendemos los centros educativos como nódulos de una red, y como tal el centro se construye alrededor de distintos proyectos de cooperación con el entorno, no solo deberemos tener en cuenta las distintas fases anteriormente citadas por Nonaka y Takeuchi (1995). Sin querer profundizar en lo que sería el aprendizaje en red, cuando compartimos proyectos, de entrada necesitamos “combinar” el conocimiento explícito de la red con el conocimiento explícito del centro. Veamos algunos ejemplos:

- Retroalimentación de los documentos marco:
  - \_ Alinear los objetivos del proyecto educativo de centro y los objetivos de otros proyectos del entorno en los que participe el centro (planes educativos de entorno, red de centros...).
  - \_ Establecer una coherencia explícita entre las actuaciones del plan anual de centro y las actividades establecidas en los distintos proyectos de la red.
- Coherencia en procesos formativos:
  - \_ Establecer una coherencia explícita entre el plan de formación de centro y el plan de formación de zona o de la red.
- Coherencia en procesos valorativos:
  - \_ Establecer una coherencia explícita entre las memorias valorativas de centro y las de los diferentes proyectos o planes de la red en los que participa el centro. (Gordó, G., 2008:72)

#### 2.2.10 SOCIALIZACIÓN SECUNDARIA

Centrando nuestra atención en la educación es importante puntualizar al respecto de la socialización secundaria, ya que entendemos este punto como proceso central de la gestión del conocimiento y en sus diferentes elementos.

Para Berger, P. y Luckmann, Th. (1968:174-181), la socialización secundaria es la internalización de “sub-mundos” institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento. Por supuesto que también el conocimiento relevante en general puede estar distribuido socialmente –por ejemplo, en forma de “versiones” basadas sobre la clase-, pero a lo que aquí nos referimos es a la distribución social del “conocimiento especializado”, que surge como resultado de la división del trabajo y cuyos “portadores” se definen institucionalmente; podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de “roles”, estando estos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. La socialización

secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de “roles”, lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo también se adquieren “comprensiones tácitas”, evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos. Los “submundos” internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el “mundo de base” adquirido en la socialización primaria. Sin embargo, también ellos constituyen realidades más o menos coherentes, caracterizadas por componentes normativos y afectivos a la vez que cognoscitivos.

El carácter de una socialización secundaria como la citada depende del status del cuerpo del conocimiento de que se trate dentro del universo simbólico en conjunto.

Los procesos formales de socialización secundaria se determinan por su problema fundamental: siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. No se puede construir la realidad subjetiva ex nihilo. Esto presenta un problema, porque la realidad ya internalizada tiende a persistir. Cualquiera que sean los nuevos contenidos que ahora haya que internalizar, deben, en cierta manera, superponerse a esa realidad ya presente. Existe, pues, un problema de coherencia entre las internalizaciones originales y las nuevas, problema que puede resultar más o menos arduo de resolver en los diferentes casos.

Siguiendo a Berger y Luckmann (1968), podemos decir que, en la socialización secundaria, las limitaciones biológicas se vuelven cada vez menos importantes en las secuencias de aprendizaje, el cual ahora llega a establecerse en términos de las propiedades intrínsecas del conocimiento que ha de adquirirse, o sea, en términos de la estructura fundacional de ese conocimiento. Las secuencias de aprendizaje pueden también manejarse según los intereses creados de quienes administran el cuerpo de conocimiento.



Mientras que la socialización primaria no puede efectuarse sin una identificación con carga emocional del niño con sus otros significantes, la mayor parte de la socialización secundaria puede prescindir de esta clase de identificación y proceder efectivamente con la sola identificación de dosis de identificación mutua que interviene en cualquier comunicación entre los seres humanos. Dicho más rudimentariamente, es necesario amar a la propia madre, pero no a la maestra propia. La socialización en la vida posterior comienza típicamente a adoptar una afectividad que recuerda la niñez cuando busca transformar radicalmente la realidad subjetiva del individuo.

En la socialización secundaria suele aprenderse el contexto institucional.

El acento de realidad del conocimiento internalizado en la socialización primaria se da casi automáticamente; en la socialización secundaria debe ser reforzado por técnicas pedagógicas específicas, debe hacérselo sentir al individuo como algo “familiar”. Esta palabra resulta sugerente, porque la realidad original de la niñez es el “hogar” y se plantea por sí sola en cuanto tal, inevitablemente y, por así decir, “naturalmente”. En comparación con ella, todas las realidades posteriores son “artificiales”. Así pues, el maestro de escuela trata de hacer “familiares” los contenidos que imparte, haciéndolos vívidos y relevantes e interesantes. Estas maniobras constituyen una necesidad porque ahí ya se alza una realidad internalizada que persiste “en el camino” de nuevas internalizaciones. El grado y el carácter preciso de estas técnicas pedagógicas variarán de acuerdo con las motivaciones que tenga el individuo para la adquisición del nuevo conocimiento.

## 2.3 GESTIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

### 2.3.1 ¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?

Las competencias tienen una influencia decisiva en el desarrollo del puesto de trabajo y, en consecuencia, en el funcionamiento de la organización. Es por ello que, en un primer momento, vamos a definir qué son las competencias; para ello, tomamos como referencia a Ernst & Young consultores (especializados en consultoría organizacional de prestigio internacional) y Joan Teixidó Saballs (quien aborda el estudio de las competencias en un ámbito educativo institucional y luego centrado en la función directiva).

Las competencias son las características subyacentes de la persona, que están relacionadas con una correcta actuación en su puesto de trabajo y que pueden basarse en la motivación, en los rasgos de carácter, en el concepto de sí mismo, en actitudes o valores, en una variedad de conocimientos o capacidades cognitivas o de conducta. En definitiva, se trata de cualquier característica individual que se pueda medir de modo fiable y cuya relación con la actuación en el puesto de trabajo sea demostrable. Así, se puede hablar de dos tipos de competencias:

- Las **competencias diferenciadoras** distinguen a un trabajador con actuación superior de un trabajador con actuación mediana.
- Las **competencias umbral o esenciales** son las necesarias para lograr una actuación media o mínimamente adecuada.

Todas las personas poseen un conjunto de atributos y conocimientos, que pueden ser tanto adquiridos como innatos, y que definen sus competencias para una determinada actividad. Sin embargo, no es el objetivo de las competencias estudiar exhaustivamente el perfil físico, psicológico o emocional de cada persona: se trata de identificar aquellas características que puedan resultar eficaces para las tareas de la

empresa. Así se definirán las *competencias clave* para la organización.[] (Ernst & Young Consultores, 1998:5).

Veamos algunas definiciones citadas por Joan Teixidó (2007:6).

Se trata de una idea compleja que ha dado lugar a múltiples definiciones:

“Las competencias son características subyacentes a la persona, que están causalmente relacionadas con una actuación exitosa en el puesto de trabajo” (Boyatzis, 1982)

“Competencia es una característica subyacente en un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación” (Spencer y Spencer, 1993)

“La competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace más eficaces en una situación determinada” (Lévy-Leboyer, 1997)

“Una característica observable constituida por conocimientos, saber hacer o comportamientos que contribuye al trabajo bien hecho en el ejercicio de un rol o una función específica” (Van Beirendonck, 2004:19)

“Un conjunto de comportamientos observables que conducen al desempeño eficaz y eficiente en un contexto concreto” (Pereda, Berrocal y López, 2002:46).

"Una competencia recoge un modo de proceder característico que se considera adecuado ante una situación planteada en el ejercicio profesional. Este modo característico de proceder que identifica al profesional que lo posee como

competente no está referido a su conocimiento de un tema específico o a su dominio de una técnica concreta. Lo que determina su competencia es la demostración de que posee una capacidad para comprender las situaciones, evaluar su significado y decidir cómo debe afrontarlas. Su competencia implica una combinación de conocimientos, técnicas, habilidades y valores que resulta crítica para hacer bien aquello que se le exige en las circunstancias en las que se encuentre mientras realiza una actividad profesional" (De Miguel, 2005:40)

Como hemos comentado al inicio de este epígrafe, es cierto que competencias clave tienen una influencia en el desarrollo del puesto de trabajo y en el funcionamiento de la organización. Es por ello que, es importante que la persona que se desempeña en un puesto de trabajo determinado tengas las competencias necesarias para el desempeño óptimo de su función, que en definitiva influye positivamente en los resultados de la organización.

Si se produce una *adecuación* (es decir, un ajuste) entre las competencias de la persona y las requeridas por su puesto, el ajuste será óptimo. Sí, por el contrario, hay un desfase entre las competencias requeridas por el puesto y las características de la persona, su adecuación se verá afectada negativamente.

De acuerdo al grado de especificidad, las competencias se dividen en dos grandes bloques:

- **Conocimientos específicos**, de carácter técnico, precisos para la realización adecuada de las actividades.
- **Habilidades / cualidades**: capacidades específicas precisas para garantizar el éxito en el puesto. (Ernst & Young Consultores, 1998:5)

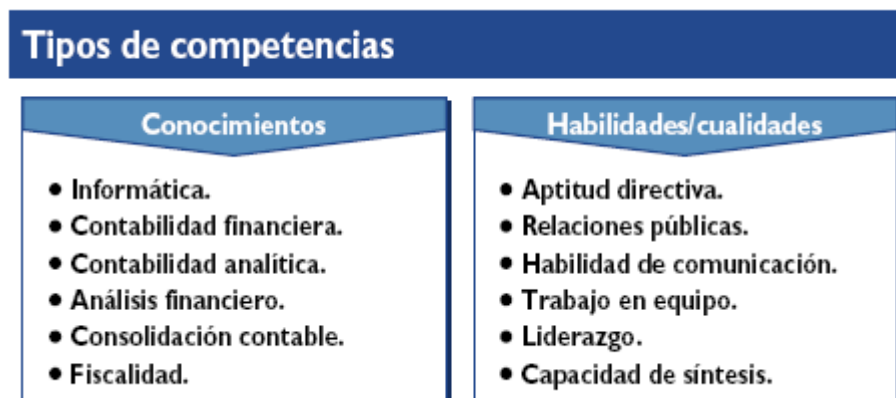


Tabla 23. Tipos de competencias. Fuente: Ernst & Young Consultores (1998:6)

Joan Teixidó Saballs (2007:3), nos dice que para abordar la polisemia de una manera más fundamentada, Prieto (1997:9) acude a diversos diccionarios e identifica seis acepciones distintas del vocablo "competencia" aplicables al ámbito laboral y organizativo.

Acepciones	Ejemplos
Autoridad	La competencia del caso entra dentro de mi jurisdicción El techo de competencias de una comunidad autonómica
Capacitación	Demostró su competencia lingüística hablando inglés ante el tribunal. Es un incompetente. No está preparado para este trabajo.
Competición	Gracias a la competencia disminuyen los precios Se ha entablado una dura competencia entre ambas empresas
Cualificación	Le contratamos por su probada competencia profesional
Incumbencia	Lo que se está dirimiendo es una cuestión de competencias Este asunto es de tu competencia
Suficiencia	Han certificado su competencia laboral para este puesto

Tabla 24. Acepciones de vocablo "competencia" (Prieto, 1997:9). Fuente: Teixidó Saballs, J. (2007:3)

“Se trata, por tanto, de un término que puede adoptar diversos significados según el ámbito en el que se utiliza. Por otro lado, existe una notable inflación terminológica, con múltiples conceptos de procedencia anglosajona (*learning outcomes, capabilities, skills, performances, attributes, guidance, etc.*) y francófona (*accompagnement, tutorat, bilan, etc.*) con las consiguientes dificultades en la traducción al castellano”. (Teixidó Saballs, J., 2007:3)

Las competencias *se adquieren*. Son el resultado de un proceso de superación tendente a la obtención y la integración de recursos personales para adecuarlos a las posibilidades y las demandas del entorno profesional y/o personal.

Las competencias *son útiles* en la medida que permiten que la persona se plantee retos de superación adecuados a sus posibilidades y contribuyen a un mejor desempeño de las tareas inherentes al puesto de trabajo.

Las competencias *son objetivas*, dado que se manifiestan en comportamientos observables, pero también *son subjetivas* en tanto que dependen de la percepción humana. Aquí entran en juego las diversas perspectivas perceptuales: autopercepción, metapercepción.

Finalmente, las competencias *no son directamente observables*. Se trata de un concepto abstracto, una inferencia, a la que se llega tras la observación del comportamiento en situaciones relevantes. (Teixidó Saballs, J., 2007:10)

Según Teixidó, la acotación del término competencia es altamente compleja, dado que relaciona los atributos personales con las tareas a realizar, teniendo en cuenta las características distintivas del lugar de trabajo así como la cultura de la organización. Es altamente complejo cuando tras la denominación *atributos* se amalgaman, como mínimo, los cinco aspectos básicos que fueron propuestos por Spencer y Spencer (1993).

- Aptitudes y habilidades.
- Rasgos de personalidad.
- Conocimientos.
- Concepto de uno mismo.
- Motivos.

Para Teixidó (2007:8), “los conocimientos y las habilidades se encuentran en un nivel más superficial y, por tanto, son más fáciles de detectar y de desarrollar. En cambio, las actitudes y valores, el concepto de uno mismo y los rasgos más profundos de la personalidad (sobre todo, la motivación) son los más difíciles de evaluar y, también de desarrollar. Todo ello puede representarse mediante un gráfico concéntrico”.

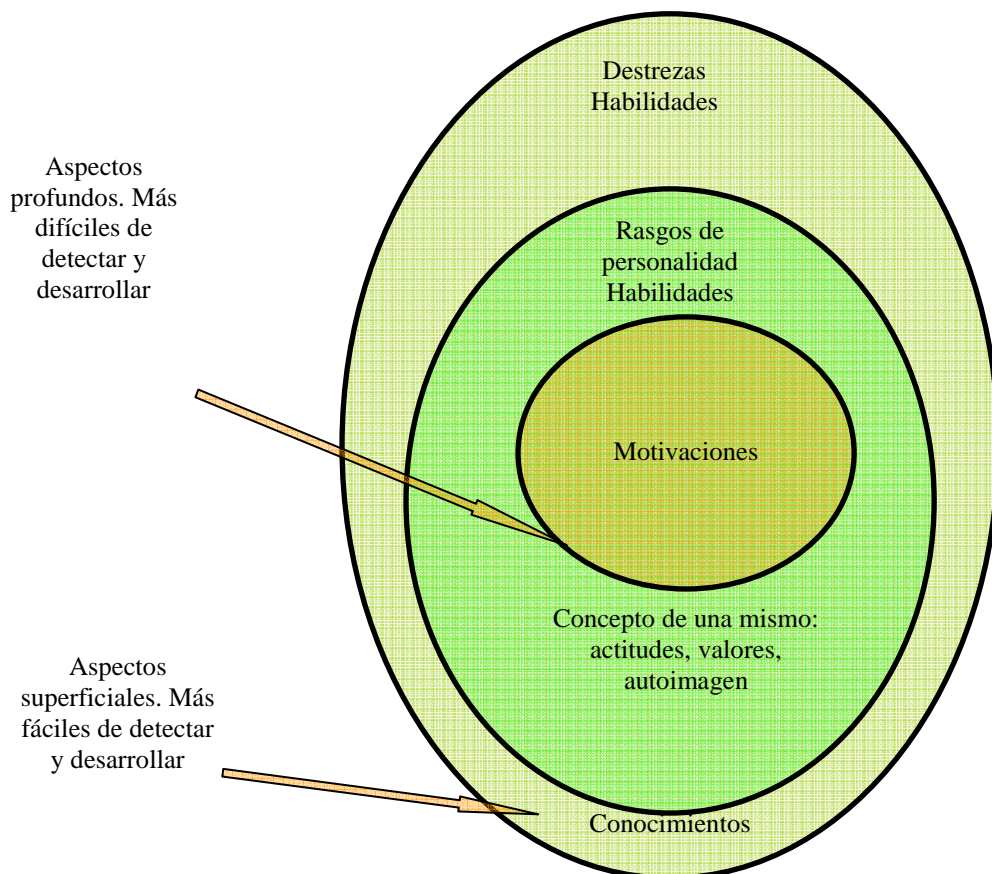


Fig. 23. Aspectos básicos que determinan las competencias según la dificultad de detección y desarrollo (Spencer y Spencer, 1993). Fuente: Teixidó Saballs, J. (2007:7)

### 2.3.2 INTRODUCCIÓN A LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS

Lo que se pretende mediante el enfoque de competencias es lograr una gestión de la organización más ajustada al activo humano utilizando las características clave que tiene el personal actual y aquellas que hacen que, también, un determinado puesto de trabajo se desarrolle más eficazmente. La consecuencia de todo ello es la integración de un equipo de trabajo que conseguirá alcanzar los objetivos a corto, medio y largo plazo de manera efectiva. Para lograrlo, es necesario desarrollar el perfil de los puestos desde la perspectiva de las competencias. El modelo de dicho perfil deberá incluir los siguientes pasos:

- ✓ **Definición** del puesto.
- ✓ **Tareas** y actividades principales.
- ✓ **Formación de base** y experiencia requerida para su desempeño.
- ✓ **Competencias técnicas.**
- ✓ **Competencias** referidas a capacidades / habilidades.

Una vez definidos los modelos, se identificarán las competencias clave en función de la estrategia de la organización y del perfil *objetivo* deseado para las personas que la integran. Esta lista restringida de competencias es una información que sirve tanto para orientar de forma global los procesos de selección y de promoción como para orientar el plan general de formación, que intentará cubrir la gestión estratégica de recursos humanos en la organización mediante el desarrollo de perfil de competencias de las personas. (Ernst & Young Consultores, 1998:6)

Actualmente, según el ámbito educativo al que nos estemos refiriendo (el que se enmarca en el Ministerio de Educación, enseñanza reglada; o el que sigue las líneas del Ministerio de Trabajo, enseñanza no reglada), podemos decir que, se trabaja de diferente manera el modelo de competencias profesionales. Consideramos que en el primer caso, siguiendo más marcadamente la línea legal, y en el segundo caso, un poco menos



estructurado, más acorde a las necesidades profesionales del mercado laboral. Pero, no pretendemos con esto debatir al respecto sino seguir profundizando en las necesidades y demandas del mundo escolar. Sobre este punto nos hemos expresado en el Cap. 1 al abordar la gestión de competencias.

Si bien en el presente estudio nos centramos en el sistema de formación formal tradicional (enseñanza primaria), quisiéramos introducir el concepto de un sistema de formación basada en competencias para luego esbozar la necesidad de disponer de un perfil competencial del Director de Centro. Es más, consideramos que es necesario para cualquier puesto de trabajo, pero en el caso de un director adquiere vital importancia porque de su actuación depende que la dinámica en el centro fluya adecuadamente.

Volviendo a Teixidó (2007), “los factores que determinan el comportamiento de las personas en la organización van mucho más allá de los rasgos de personalidad o de las habilidades. Es necesario que se den una serie de componentes que, de acuerdo con el análisis de Pereda, Berrocal y López (2002:48) incluyen el *saber* (disponer de los conocimientos necesarios); el *saber hacer* (la capacidad de poner en práctica los conocimientos a través de habilidades o destrezas); *el saber estar* (la adopción de las actitudes o comportamientos adecuados a la situación en función de las normas o los usos de cada organización); el *querer hacer* (interés o motivación para pasar a la acción) y, finalmente, el *poder hacer*, es decir, estar en posesión de los medios necesarios para llevar a cabo la acción”. (Teixidó, J., 2007:4)

“La actuación competente del directivo ante una situación compleja (un ataque verbal por parte de un compañero, la toma de decisión en un claustro, la negociación de la plantilla de profesorado, la obtención de recursos adicionales para un proyecto, etc.) se caracteriza por la capacidad de identificar los recursos que tiene a su alcance: conocimientos, aptitudes, valores, informaciones, rasgos de personalidad, habilidades. Si los posee y es consciente de ello, podrá acudir a ellos, movilizarlos y ponerlos en acción cuando la situación lo requiera”. (Teixidó, J., 2007:5)

La competencia se adquiere con el uso integrado de los diversos recursos; se demuestra en el transcurso de la acción, en tiempo real (Le Boterf, Barzucchetti y Vincent, 1993).

A los puestos de trabajo de nivel superior, que implican el ejercicio de funciones directivas, suele accederse tras un largo periodo de ejercicio profesional de base, donde han demostrado buenos niveles de desempeño. Se trata por tanto de profesionales que poseen competencias directamente relacionadas con la tarea. Lo que distingue a los que se desenvuelven mejor no es el nivel de competencia técnica (que se presume elevado) sino la motivación y la competencia para las relaciones interpersonales y políticas.

El interés por acceder al conocimiento y la comprensión de la naturaleza humana se encuentra en la base del modelo competencial. David Mc Clelland (1999) define un motivo como un interés recurrente (es decir, no ocasional) por el logro de un objetivo en la base del cual se encuentra un incentivo. Se trata de un interés que orienta, que transmite fuerza motriz para el paso a la acción, que conduce a poner en práctica los comportamientos adecuados para el logro del objetivo deseado. Postula la existencia de tres grandes factores de motivación: la mejora, el poder y la pertenencia. (Teixidó, 2007:8)

En relación a esta cuestión, Van Beirendonck introduce una matización interesante al asignar un papel clave a la motivación por el progreso en la carrera profesional (*ambitions de carrière*). Bajo esta etiqueta aglutina el conjunto de necesidades básicas o formas de pensamiento que impulsan u orientan la conducta de la persona: el enriquecimiento, el logro de reconocimiento por parte de los sus iguales, el logro de notoriedad social, el ansia de progreso en el escalafón, la mejora de la institución, la voluntad de servicio a la sociedad, etc. Las sitúa en el centro de una tipología competencial bipolar que diferencia las competencias técnicas y comportamentales. Entiende que los atributos asociados a la persona (actitudes, rasgos de personalidad, etc.) pueden traducirse en comportamientos. Considera, no obstante, que el deseo de progreso en el cargo constituye una excepción a tal planteamiento ya que, al situarse

en un nivel estrictamente personal, la observación y la evaluación fiables no son posibles. [] (Teixidó, 2007:9)

“La traslación de estos planteamientos a la realidad de nuestros directivos escolares vuelve a poner sobre la mesa la necesidad de establecer horizontes de progreso profesional en el marco del sistema educativo que premien la labor bien hecha. No tiene mucho sentido que la única alternativa prevista para quien se ha especializado y ha demostrado un progreso constante en el desempeño sea la permanencia ininterrumpida en el cargo (en ocasiones, con efectos negativos para el progreso institucional y, también, personal) o la vuelta al aula (Teixidó y Bofill, 2007). Deben buscarse alternativas”. (Teixidó, 2007:10)

### 2.3.3 ALGUNAS PREMISAS BÁSICAS: LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS

Joan Teixidó (2007) plantea una serie de premisas básicas para la gestión de competencias:

a.- Es posible asignar una denominación y una definición precisa a cada competencia. Para ello se crean diccionarios de competencias (Alles, 2005).

b.- Es posible asignar un determinado número de niveles, expresado en forma de conductas observables (no de juicios de valor) al desempeño de cada competencia.

c.- Todas las competencias pueden desarrollarse (puede pasarse de un nivel de desempeño menor a otro mayor). El proceso de desarrollo es complejo y distinto para cada individuo.

d.- Es posible establecer el inventario de competencias asociado a un puesto de trabajo (perfil de competencias) así como el nivel óptimo de desempeño de las mismas.

“Partiendo de estos postulados básicos es posible establecer dos grandes orientaciones o enfoques en la gestión de competencias, de procedencia anglosajona (cuyo autor más representativo es R.B. Boyatzis) y francesa (que tiene a Claude Lévy-Leboeuf como máximo referente). La primera de ellas pone un mayor énfasis en la gestión de recursos humanos; la segunda, en el desarrollo profesional del individuo”. []

[] “En conjunto, ambos enfoques se proponen contribuir al desarrollo de competencias individuales como estrategia de mejora organizativa. El primero se centra más en el puesto de trabajo y en las competencias genéricas; el segundo, en las personas y las competencias específicas. Ambos se complementan y matizan mutuamente”. (Teixidó, 2007:11)

#### 2.3.4 UTILIDADES DE UN SISTEMA DE COMPETENCIAS

Siguiendo la experiencia de Ernst & Young Consultores (1998:6-10), se ha comprobado que una correcta implantación de un sistema de gestión por competencias proporciona a la organización resultados satisfactorios a corto, medio y largo plazo. Se detallan las principales áreas de aplicación.

##### *a) Descripción de puestos*

Se consigue un enfoque completo de las necesidades de cada puesto de trabajo y de la persona ideal para desarrollarlo, mediante la consideración de aspectos objetivos tanto de uno como de otra. A través del enfoque de competencias se plantean y se obtiene resultados a corto, medio y largo plazo:

- **Corto plazo.** Considera las características de las personas para tomar decisiones organizativas: qué necesidades se tienen y con qué equipo se cuenta.

- **Medio plazo.** Analiza el grado de adecuación de las personas a los requerimientos de los puestos y plantea un sistema de reasignación efectivo. Asimismo, identifica candidatos a cada puesto, detectando necesidades de formación y desarrollo.
- **Largo plazo.** Identifica el proceso de evolución de la organización planteando un plan para adecuar el personal actual a las características y necesidades futuras de cada puesto de trabajo y, por tanto, de la organización.

Este proceso es similar al que realiza un entrenador de fútbol para su equipo: hay que conocer a cada jugador, con sus cualidades y deficiencias, así como los requerimientos de cada posición con el objeto de planear el partido del domingo, la segunda vuelta de la Liga y realizar la planificación de competiciones como la Copa y los campeonatos europeos.

#### ***b) Integración de equipos de trabajo***

Una vez que se dispone de una descripción completa de puestos y ocupantes ideales, se asignarán las personas adecuadas a los puestos donde mejor encajen. Se obtendrá, así, un equipo de trabajo bien integrado, enfocado a la consecución de los objetivos del departamento y de la empresa y no exclusivamente a los personales.

#### ***c) Implantación de una cultura organizativa***

La cultura organizativa es un concepto abstracto, difícil de apreciar y de medir, pero que afecta directamente al desarrollo y a los resultados de la empresa. Los estudios señalan que el 70 por 100 de los cambios culturales fracasan debido, principalmente, a dos factores:

- Se plantea el futuro deseado de forma vaga y poco definida; es decir, que no se determinan los objetivos hacia los cuales se desea conducir la empresa.
- No se contemplan componentes no racionales, emocionales, ni otros aspectos del ser humano; además no se difunde claramente la información respecto al rumbo a seguir y el proyecto a conseguir.

Una correcta utilización de un sistema de gestión por competencias posibilita que la organización implante y ponga en funcionamiento la cultura organizativa deseada pues, como se ha visto, se conoce a los integrantes del equipo, quienes, en definitiva, adoptan, moldean y conforman la cultura de la empresa. Los equipos de trabajo tiene una gran influencia en la implantación de esta cultura corporativa.

#### ***d) Barrera generacional***

En las organizaciones hay un distanciamiento generacional que impone barreras entre las personas. La experiencia de aquellos cuyas edades oscilan entre los cuarenta y cinco y los cincuenta y cinco años – que probablemente todavía tienen mucho que aportar a la empresa – choca con la agresividad y preparación de jóvenes en torno a treinta años, de amplio potencial, y que irrumpen con fuerza en la organización.

La definición del potencial de las personas minimiza el choque generacional, entre otras posibles tensiones, y facilita, además, el establecimiento de planes de carrera y de sucesión de manera objetiva, clara y sistematizada.

### ***e) Apreciación del potencial***

Para la empresa, es un factor de éxito adicional la definición de las competencias clave requeridas para su funcionamiento y la localización de las personas que las posean, tanto en estado latente (por que no las estén utilizando) como en estado manifiesto (en activo).

### ***f) Dirección por objetivos***

Una buena dirección por objetivos se apoya en la gestión por competencias, pues ésta proporciona la identificación de las características que contribuyen a la consecución de mejores resultados de negocio.

### ***g) Gestión del cambio***

Mediante el sistema de competencias se consigue una información necesaria y precisa con la cual contar en momentos de cambio. Además, la reducción de las tensiones generacionales y la obtención de una mayor integración del trabajo hace que las personas se comprometan más con la organización y, así, se reduzca la resistencia al cambio y se logre una mejor aceptación de las nuevas medidas que requiere el pase de una etapa a otra.

Por ejemplo, es posible utilizar este enfoque de gestión por competencias en los procedimientos de privatización de empresas, reingeniería de procesos y muchos otros asuntos de actualidad en los que sea necesario realizar cambios en cualquier organización.

### ***h) Competencias clave de la organización***

Las empresas plantean la estrategia de su negocio en función del desarrollo de sus competencias clave (también denominadas core competencias) que aportan ventajas competitivas (en procesos, precios de acceso al mercado, etc.). La gestión de los recursos humanos es, también, una macro competencia clave y el enfoque mediante competencias traerá beneficios en la implantación de estrategias a corto, medio y largo plazo.

<b>Utilidades de un sistema de competencias</b>
• Descripción de puestos.
• Integración de equipos de trabajo.
• Implantación de una cultura organizativa.
• Reducción de la barrera generacional.
• Apreciación del potencial.
• Dirección por objetivos.
• Gestión del cambio.
• Competencias clave de la organización.

Tabla 25. Utilidades de un sistema de competencias. Fuente: Ernst & Young Consultores (1998:8)

### ***i) Tipos de competencias***

- Por dificultad de adquisición:
  - Conocimientos: Adquisición de la competencia según la aplicación de una técnica específica.
  - Habilidades: Normalmente se adquieren mediante formación y experiencia.



- Capacidades: Algunas están relacionadas con rasgos o características personales, y son más difíciles de obtener y modificar en el corto plazo.
- Por similitudes temáticas entre competencias, se clasifican siguiendo el desarrollo de un tema central:
  - Comunicación: capacidad para hablar en público; expresión oral y escrita fluida.
  - Gerencia / Gestión: planificación, dirección de equipos, liderazgo, resolución de conflictos.
  - Influencia: motivación, relaciones públicas, trabajo en equipo.
  - Solución e innovación: capacidad de aportar sugerencias, creatividad, capacidad de síntesis, orientación a resultados.
  - Logro y acción: consecución de objetivos individuales o de grupo.
  - Servicio: actitud disponible, puntualidad, orientación al cliente.

La aplicación técnica más utilizada es la de la adaptación de las características de cada empresa a la clasificación de las competencias en tres grupos principales:



Fig. 24. Competencias. Fuente: Ernst & Young Consultores (1998:8)

### ***j) Características de las competencias***

Al determinar el modelo de gestión por competencias que se implantará en la organización, hay que tener presente cuáles son las características que deben poseer las competencias, con carácter general.

### ***k) Diseño de perfiles***

Hay diferentes métodos para identificar las competencias clave para el desarrollo adecuado de actividades dentro de la empresa. La información es conocida por las personas que desempeñan el puesto de trabajo, las que lo supervisan y alguien más de dentro y probablemente de fuera de la empresa. Para ello es necesario realizar el inventario de competencias que exija el desarrollo de cada actividad.



Fig. 25. Diseño de perfiles. Fuente: Ernst & Young Consultores (1998:9)

Para Ernst & Young Consultores (1998:11-12), el mejor procedimiento para obtener información sobre cada puesto sería realizar unas entrevistas en cascada: desde el máximo responsable del área hasta el ocupante del puesto en cuestión. Pero este sistema puede resultar menos eficaz por limitaciones de tiempo y en función del tamaño y la complejidad de la empresa. Por ello, y sin renunciar a obtener información de primera calidad, existen otros métodos como el panel de expertos, el conocimiento de los superiores, el *assessment center* y las pruebas de compatibilidad profesional, entre otros, que minimizan la variable tiempo y sirven para recabar información de mucha calidad.



Tabla 26. Capacidades directivas vs. Cualidades de éxito. Fuente: Ernst & Young Consultores (1998:10)

Definir y delimitar las tareas y responsabilidades que se demandan a cada persona en cada momento es imprescindible para conseguir una buena organización de los recursos humanos.

Se puede definir el perfil profesional como conjunto de conocimientos, habilidades y cualidades para desempeñar con eficacia un puesto. Esto permite identificar y difundir en qué consiste el trabajo de cada persona y qué se espera de ella dentro de la empresa. En un sistema de gestión por competencias, lo relevante es analizar la ocupación de un puesto en términos de las competencias necesarias para garantizar el éxito en el desempeño del puesto de trabajo. Por esto, es fundamental realizar un correcto diseño de perfiles con las competencias necesarias para desarrollar cada puesto en línea con la filosofía de la empresa.

Se puede diseñar un documento para establecer las competencias básicas del puesto.

Los procedimientos para diseñar los perfiles se pueden concretar en dos tipologías de acuerdo al grado en que se desee profundizar.

- Perfil desarrollado o descriptivo.
- Perfil simplificado o de grados.

A) *Perfil desarrollado o descriptivo*

A través de este proceso, se describe el perfil del puesto según su situación actual en distintos apartados. La recopilación de información se realiza mediante entrevistas con directivos y personas de la empresa en las que se describen y analizan los siguientes aspectos:

- Actividades o funciones encomendadas.
- Formación requerida:
  - Formación básica.
  - Formación específica.
  - Idiomas.
  - Experiencia.
- Competencias:
  - Conocimientos específicos.
  - Capacidades o aptitud directiva.
  - Habilidades / capacidades.

Este procedimiento se caracteriza por no requerir necesariamente la definición previa del inventario de competencias, dado que en las entrevistas se puede recabar esta información al mismo tiempo que se diseñan los perfiles profesionales.

## ***B) Perfil simplificado o de grados***

Este perfil consiste en definir y valorar las diferentes competencias tanto en grandes apartados como son la comunicación, la calidad, los conocimientos técnicos, la dirección, etc., como recogiendo y definiendo únicamente aquellos elementos imprescindibles para el éxito en el puesto de trabajo. Suele ser una evolución del perfil desarrollado y permite una mayor eficacia en la administración del sistema.

### ***1) Competencias de las personas***

Los factores que influyen en la definición de los perfiles profesionales son los aplicables también para analizar y establecer un baremo de las competencias de las personas, con la diferencia que lo que para un puesto se trata de requerimientos derivados de la complejidad y responsabilidad exigida, mientras para la persona hay que tener en cuenta elementos de aprendizaje o capacidades ya desarrolladas.

La determinación del perfil de la persona se puede realizar utilizando las siguientes fuentes de información:

- ✓ Evaluación por superiores.
- ✓ Cuestionarios auto-administrables.
- ✓ Evaluación por terceros (internos o externos).
- ✓ Pruebas profesionales.
- ✓ Adecuación persona / puesto.

### 2.3.5 OBJETIVOS DE UN SISTEMA DE COMPETENCIAS

El objetivo principal del enfoque de gestión por competencias es implantar un nuevo estilo de dirección en la organización para gestionar los recursos humanos integralmente, de una forma eficaz.

Por medio de la gestión por competencias se pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- La mejora y la simplificación de la gestión integrada de los recursos humanos.
- La generación de un proceso de mejora continua en la calidad y asignación de los recursos humanos.
- La coincidencia de la gestión de los recursos humanos con las líneas estratégicas del negocio.
- La vinculación del directivo en la gestión de sus recursos humanos.
- La contribución al desarrollo profesional de las personas y de la organización en un entorno cambiante.
- La toma de decisiones de forma objetiva y con criterios homogéneos.

### 2.3.6 LAS COMPETENCIAS DIRECTIVAS

Para Teixidó (2007:13), “existen múltiples clasificaciones y tipologías de competencias que se desprenden de los análisis realizados por diversos autores en contextos laborales diferenciados”.

“Desde una perspectiva organizacional, un criterio de organización de las competencias se desprende de los diversos niveles de responsabilidad: ejecutivos o de mando; gerenciales o intermedios e iniciales (Alles, 2005:18). La aplicación de este criterio a los centros escolares conduce a efectuar un análisis funcional que tenga en cuenta las competencias de los directivos, de los docentes, de los orientadores, del personal auxiliar, etc.” [] (Teixidó, 2007:13)

La etiqueta “competencias directivas” se utiliza para designar los comportamientos que favorecen el éxito de las personas que ejercen funciones directivas. El enfoque competencial ha prestado una atención específica al estudio y al desarrollo de las competencias directivas. En su delimitación deben tenerse en cuenta, necesariamente, las características singulares de cada organización (titularidad, misión, estructura organizativa, cultura, historia...), ello no obstante, es posible identificar una base común a partir del análisis de la función directiva.

En España, una de las clasificaciones que mayor difusión ha obtenido es debida a Cardona y Chinchilla (1999), del IESE, quienes proponen la existencia de tres tipos de competencias: a) las *estratégicas* hacen referencia a la capacidad estratégica del directivo en su relación con el entorno externo para el logro de resultados; b) las *intratégicas* tienen en cuenta la capacidad ejecutiva y de liderazgo del directivo en la propia empresa y, por tanto, se orientan a conseguir el compromiso de los empleados. Las competencias estratégicas se orientan a la eficacia, a los resultados; las intratégicas, a la unidad y cohesión del equipo. Finalmente, en tercer grupo corresponde a las competencias *de eficacia personal*, las cuales tienen en cuenta los hábitos que favorecen la relación fluida del directivo con el entorno. En base a esta clasificación, Chinchilla y García, (2001) investigan la valoración que hacen las empresas de estas competencias en el reclutamiento de personal directivo. Para ello utiliza el Cuestionario de Competencias Directivas que se aplica a 148 empresas de diversos sectores.

El listado completo y una breve descripción de las competencias directivas se refleja en el cuadro siguiente: (Teixidó, 2007:16)

<p>1. <b>Competencias estratégicas.</b> Grupo de competencias directivas que se refiere a la capacidad de un directivo y a su relación con el entorno externo de la empresa.</p> <p>1.1. <b>Visión de negocio.</b> Reconoce y aprovecha las oportunidades, los peligros y las fuerzas externas que repercuten en la competitividad del negocio.</p> <p>1.2. <b>Resolución de problemas.</b> Identifica los puntos clave de una situación o problema complejo y tiene capacidad de síntesis y de toma de decisiones.</p> <p>1.3. <b>Gestión de recursos.</b> Utiliza los recursos del modo más idóneo, rápido, económico y eficaz para obtener los resultados deseados.</p> <p>1.4. <b>Orientación al cliente.</b> Responde con prontitud y eficacia a las sugerencias y necesidades del cliente.</p> <p>1.5. <b>Red de relaciones efectivas.</b> Desarrolla y mantiene una amplia red de relaciones con personas clave dentro de la empresa y del sector.</p> <p>1.6. <b>Negociación.</b> Consigue el apoyo y la conformidad de las personas y grupos clave que influyen en su área de responsabilidad</p>
<p>2. <b>Competencias intratécnicas.</b> Grupo de competencias directivas que se refiere a la capacidad intratécnica de un directivo y a su relación con el entorno interno de la empresa.</p> <p>2.1. <b>Comunicación.</b> Comunica de manera efectiva empleando tanto procedimientos formales como informales y proporciona datos concretos para respaldar sus observaciones y conclusiones.</p> <p>2.2. <b>Organización.</b> Asigna objetivos y tareas a las personas adecuadas para realizar el trabajo y planifica su seguimiento.</p> <p>2.3. <b>Empatía.</b> Escucha, tiene en cuenta las preocupaciones de los demás y respeta sus sentimientos.</p> <p>2.4. <b>Delegación.</b> Se preocupa de que los integrantes de su equipo dispongan de la capacidad de tomar decisiones y de los recursos necesarios para lograr sus objetivos.</p> <p>2.5. <b>Coaching.</b> Ayuda a sus colaboradores a descubrir sus áreas de mejora y a desarrollar sus habilidades y capacidades profesionales.</p> <p>2.6. <b>Trabajo en equipo.</b> Fomenta un ambiente de colaboración, comunicación y confianza entre los miembros de su equipo y los estimula hacia el logro de los objetivos comunes</p>
<p>3. <b>Competencias de eficacia personal.</b> Grupo de competencias directivas que se refiere a los hábitos básicos de una persona con ella misma y con su entorno</p> <p><b>3.1. Proactividad</b></p> <p>3.1.1. <i>Iniciativa.</i> Muestra un comportamiento emprendedor, iniciando y empujando los cambios necesarios con tenacidad.</p> <p>3.1.2. <i>Creatividad.</i> Genera planteamientos y soluciones innovadoras a los problemas que se le presentan.</p> <p>3.1.3. <i>Autonomía personal.</i> Toma decisiones con criterio propio, no como resultado de una simple reacción a su entorno.</p> <p><b>3.2. Autogobierno</b></p> <p>3.2.1. <i>Disciplina.</i> Hace en cada momento lo que se ha propuesto realizar, sin abandonar su propósito a pesar de la dificultad de llevarlo a cabo.</p> <p>3.2.2. <i>Concentración.</i> Mantiene un alto grado de atención ante uno o varios problemas durante un largo periodo de tiempo.</p> <p>3.2.3. <i>Autocontrol.</i> Controla sus emociones y actúa de manera apropiada ante distintas personas y situaciones.</p> <p><b>3.3. Gestión personal</b></p>



<p>3.3.1. <i>Gestión del tiempo</i>. Prioriza sus objetivos, programando sus actividades de manera adecuada y ejecutándolas en el tiempo previsto.</p> <p>3.3.2. <i>Gestión del stress</i>. Mantiene el equilibrio personal ante situaciones de especial tensión.</p> <p>3.3.3. <i>Gestión del riesgo</i>. Toma decisiones adecuadas en situaciones de gran responsabilidad y alto grado de incertidumbre.</p> <p><b>3.4. Desarrollo personal</b></p> <p>3.4.1. <i>Autocrítica</i>. Evalúa con frecuencia y profundidad su propio comportamiento y la realidad que le circunda.</p> <p>3.4.2. <i>Autoconocimiento</i>. Conoce sus puntos fuertes y sus puntos débiles, tanto en el ámbito profesional como personal.</p> <p>3.4.3. <i>Cambio personal</i>. Cambia sus comportamientos con el fin de fortalecer sus puntos fuertes y superar sus puntos débiles</p>
--

Tabla 27. Listado de competencias directivas. (Cardona y Chinchilla, 1999).

Fuente: Teixidó Saballs, J. (2007:16-17)

Desde una perspectiva aplicada, Campo (2004) al efectuar un retrato-robot del director ideal postula la existencia de 23 competencias directivas que articula en cuatro grandes bloques: cualidades personales, destrezas interpersonales, capacidad de dirección y liderazgo y destrezas técnicas de gestión. El listado:

Categorías	Competencias directivas
Cualidades personales	Flexibilidad Constancia Autonomía Fiabilidad Integridad Equilibrio
Destrezas Interpersonales	Empatía Preocupación por los otros Asertividad Escucha activa Claridad y concisión en la expresión Trabajo en equipo
Capacidad de dirección y liderazgo	Delegar Motivación Control de calidad Desarrollo del personal

	Apertura al exterior Liderazgo
Destrezas técnicas de gestión	Planificación de proyectos Negociación Organización de recursos Comprensión del contexto Evaluación

Tabla 28. Retrato robot del director ideal. Competencias directivas (Campo, 2004:29).

Fuente: Teixidó Saballs, J. (2007:21)

“Posteriormente, ante el reto de efectuar un diagnóstico de las competencias directivas utilizando la técnica de la evaluación 360°, completa el listado con un cuestionario de destrezas interpersonales, extraído del programa de formación para la acreditación de directivos de la Universidad de Edimburgo (Campo 2006)”. Teixidó Saballs, J. (2007:21)

En el Capítulo 1 - Estado de la Cuestión, se han explicado otros estudios realizados relativos a gestión por competencias y competencias directivas en diversos ámbitos geográficos.

Las organizaciones que gestionen correctamente sus recursos humanos se beneficiarán de una ventaja competitiva para entrar en el nuevo milenio, pues el éxito de una organización se basa en la calidad y en la disposición de su equipo humano. Cuando mejor integrado esté el equipo y más se aprovechen las cualidades de cada uno de sus integrantes, más fuerte será la empresa. Esto es la *gestión por competencias*.

El concepto de las competencias no es nuevo, pero la gestión por competencias crece en importancia en el mundo de las organizaciones: su aplicación ofrece la novedad de un estilo de dirección que prima el factor humano, en el que cada persona, empezando por los propios directivos, debe aportar sus mejores cualidades profesionales a la empresa. Este enfoque se basa en la comprensión de que toda organización está constituida por personas, que darán a la organización su dimensión real, además de marcar las diferencias competitivas.

Para que la implantación de este enfoque sea posible, se requiere una dirección global que tenga una visión completa de la organización, que sea capaz de integrar adecuadamente los equipos de trabajo y de dirigirlos hacia el logro de los objetivos planteados en función de los retos y de las oportunidades del entorno. Si los brazos y las manos de la organización son las personas que la integran, es necesario conocer las competencias que cada puesto exige y las que cada persona ofrece. (Ernst & Young Consultores, 1998:5)

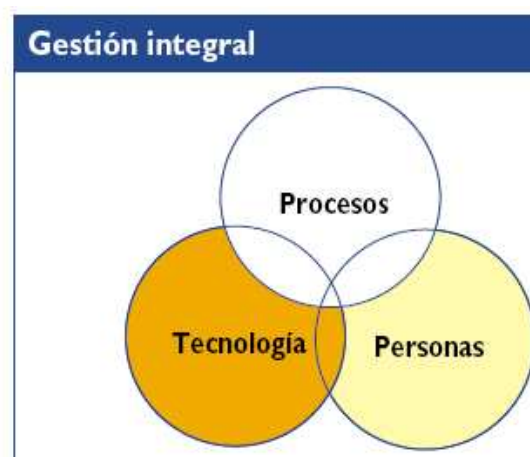


Fig. 26. Gestión integral. Fuente: Ernst & Young Consultores (1998:5)

### 2.3.7 LAS NUEVAS DEMANDAS SOCIALES DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Centrándonos en el estudio de la institución escolar, como marco donde se inserta la función directiva, se puede apreciar el [ ]“profundo giro operado en las sociedades desarrolladas, durante la segunda mitad del siglo XX, agudizado en las últimas décadas por la globalización de la economía y por la aplicación de la cibernética a los procesos productivos, está generando graves distorsiones en la institución escolar, dado que se le exige la prestación de nuevos servicios y no se incrementan proporcionalmente los recursos económicos y humanos que serían precisos para llevarlos satisfactoriamente a cabo.”[ ]  
Gómez Llorente, L. (2008:3)

“Podemos clasificar en tres tipos las nuevas demandas que recaen sobre la escuela:

- a) Científico-tecnológicas.
- b) Humanísticas.
- c) Político-sociales”.

Para Gómez Llorente (2008), las dos primeras: a) Científico-tecnológicas y b) Humanísticas, aun siendo muy importantes merecen menor atención con respecto al objeto del presente debate.

a) Al mencionar las demandas científico-tecnológicas nos referimos a la necesaria actualización de los currícula, así como, en el orden de la cualificación profesional, al diseño de las oportunas especialidades, que se derivan de la diversificación fluctuante del mercado de trabajo.

b) Al referirnos a las demandas humanísticas, nos referimos al tipo de valores cuya transmisión se encomienda a la escuela, considerando que forma alumnos cuya vida va a desenvolverse en una sociedad de consumo, en una sociedad multicultural y abierta. Una sociedad cuyos avances tecnológicos tienden a reducir cada vez más la cantidad de trabajo humano necesario, lo que incrementará el ocio, haciendo precisa la formación humana adecuada para que ese ocio sea fecundo y no embrutecedor o destructivo de la naturaleza y del orden social.

c) Al referirnos a las demandas político-sociales incidimos en aquellas funciones de la escuela que en mayor grado impactan sobre la cuestión de los nuevos perfiles profesionales que han de contribuir a la educación participando en la actividad de los centros escolares.

Actualmente, además de las tradicionales funciones de instruir y educar a los escolares, se requieren de la escuela [] (Gómez Llorente, L., 2008:3), el considerar los siguientes aspectos:

- a) Políticas de igualdad.
- b) Políticas de integración de los inmigrantes.
- c) Guardia, custodia y socialización de menores.
- d) La difícil adaptación de la escuela pública.

Considerando el punto d), la difícil adaptación de la escuela pública, siguiendo a Gómez Lorente, extraemos de su artículo *La evolución de la escuela y los nuevos perfiles profesionales que requiere*, las siguientes notas:

Bastaría su vocación de servicio a la sociedad para que fuese conveniente asumir el esfuerzo necesario a fin de conseguir la adaptación de la escuela a las nuevas demandas sociales en cuanto éstas tienen de coherente con los fines de la institución.

Pero es que, además, dada la gran implantación de la escuela privada y concertada en nuestro país, en esa adaptación se juega su futuro la escuela pública, porque la privada está resultando mucho más ágil en cuanto al mantenimiento de horarios más favorables para las familiares, y en cuanto a la prestación de servicios complementarios.

La mayor agilidad adaptativa de la escuela privada, descansa sobre algunos caracteres que le son propios, dado que funciona con arreglo a una estructura de tipo empresarial. Cuenta en primer lugar con un profesorado dócil a las instrucciones del director-gerente del centro, siempre bajo la espada de Damocles de un eventual despido, lo que conduce a la autocensura de la propia opinión si difiere de la patronal. Por otra parte, los centros privados y aun los concertados gozan –de hecho– de un cierto margen de libertad para obtener recursos adicionales de sus “clientes”, utilizando en algunos casos la ficción de asociaciones o fundaciones pantalla. En tercer lugar están regidos por una dirección cuya autonomía envidian no poco directores de los centros públicos, y de la capacidad de “hacerse obedecer”

coactivamente por sus subordinados. Finalmente, ha de tenerse en cuenta que el ideario o carácter propio del centro no limita prácticamente nada el espectro de sus potenciales clientes dado el indiferentismo ideológico y religioso de la mayor parte de los padres, para los que en primer lugar cuenta la eficiencia y el mejor acomodo de los horarios y de las prestaciones complementarias a sus necesidades. []

No se puede consentir que al socaire de unas ciertas dificultades alguien aproveche las circunstancias para socavar los grandes principios en los que se asienta la escuela pública, uno de los cuales es el pluralismo o libre pensamiento, garantizado por la libertad de cátedra, y sostenido por la condición funcional del profesorado, al que se accede por concurso público con arreglo a criterios objetivos de competencia, mérito y capacidad, estimados por un tribunal o comisión independiente.

[] Erosionar ese estatus de la escuela pública, y su correlato, el estatuto funcional de los docentes, significa destruir la laicidad del servicio público, y hacer depender la orientación ideológica en el ejercicio de la profesión de la voluntad de quien tenga en sus manos el poder de contratar y/o de asignar los puestos de trabajo, como de hecho ocurre en la empresa privada.

[] la solución no consiste en renunciar –expresa o solapadamente– a los principios inspiradores de la escuela pública, sino en considerar la forma de corregir y superar aquellas dificultades, siendo fundamental a este respecto la idea básica del nonnato Estatuto del Profesorado, es decir, la implantación de un régimen efectivo de progreso y mejora profesional que vincule los estímulos al grado de dedicación y entrega a su trabajo, valorándolo individualmente con arreglo a los criterios objetivos, conocidos de antemano, y sujeto a las debidas garantías.[] (Gómez Llorente, L., 2008:5-6)

Hemos seleccionado este artículo de Gómez Llorente (2008), ya que profundiza un poco más en la realidad de la escuela pública, en la dinámica propia, en la relación entre director y profesorado, el lugar que ocupa la familia, entre otros aspectos a considerar en el estudio de caso.

## **2.4 MODELOS DE LIDERAZGO**

Realizamos a continuación una breve referencia al Modelo de Liderazgo Transformacional de B. Bass y luego al enfoque que subyace en la perspectiva de Aprendizaje Organizativo de A. Bolívar, base teórica en este punto para el desarrollo de la investigación.

Hemos optado por elegir ambos modelos de liderazgo, porque consideramos que van en la línea de un liderazgo postmoderno, acorde a las necesidades de una organización inmersa en un mundo globalizado, en permanente cambio, donde la calidad educativa con los correspondientes procesos de mejora continua e innovación, sólo se puede lograr gracias a ejercer un liderazgo eficaz del centro educativo en cuestión.

### **2.4.1 EVOLUCIÓN DE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO EN UN CENTRO ESCOLAR**

Desde un enfoque cultural, el liderazgo educativo puede ser ejercido, al margen de la posición ocupada, por aquellos individuos que logran comunicar / articular una visión compartida e implicar a otros en torno a un proyecto de trabajo.

El rol de líder sería el de poseer una visión de cómo debería ser la organización, conocer cómo motivar e inspirar a los compañeros, comprender los principales “apoyos operativos” que pueden ser empleados para cambiar el curso de una organización, ser sensible a las condiciones ambientales y culturales, así como a las dinámicas de las organizaciones, comprendiendo los significados simbólicos presentes en la organización, actuando como mentores, y ejerciendo un papel de guías / apoyos ideológicos de sus

compañeros. Ejercido de modo “transformacional” (Leithwood, 1994) contribuye a aumentar la capacidad individual y colectiva para resolver los problemas, a identificar los fines a conseguir por la organización (visión de la escuela) y a promover las prácticas adecuadas para alcanzarlos. El *liderazgo transformativo* ofrece una visión articulada de los fines de la organización, generando motivaciones para participar en los fines y misiones de la escuela.

El liderazgo, en sentido transformacional, tiene como funciones relevantes (Ainscow, Hopkins y otros, 1994): establecer una visión clara de la escuela, valorar y utilizar tareas relevantes, entender el liderazgo como una función que pueda ser ejercida por cualquier miembro, más que como un conjunto de responsabilidades reservadas a un individuo, encontrar modos que faciliten el consenso sin impedir nunca el pensamiento crítico.

#### 2.4.2 LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

En las últimas décadas, en diversos ámbitos de la vida académica y social, ha surgido la inquietud por encontrar nuevas formas de enfrentar los retos que el movimiento mundial impone a los individuos, las organizaciones y los Estados.

En este contexto, ha habido una aparición de un nuevo género de teorías de liderazgo. En contraste a las teorías tradicionales de liderazgo que toman como sus variables dependientes el desempleo, la satisfacción y el conocimiento de los subordinados, las "teorías de liderazgo transformacionales" toman como sus variables dependientes las respuestas emocionales de sus seguidores al trabajo relacionado con el estímulo y la autoestima de los seguidores, confianza y seguridad en los líderes, los valores de los seguidores y la motivación de éstos para desempeñarse por sobre y más allá del llamado del deber. Más aún, en contraste con aquellas teorías que describen a los líderes en términos de tareas y comportamientos del líder orientado a la persona, estas teorías más recientes describen a los líderes en términos de articulación y enfoque de una visión y misión, creando y manteniendo una imagen positiva en las mentes de sus seguidores, estableciendo expectativas



desafiantes para éstos, mostrando confianza y respeto por ellos y comportándose de un modo que refuerza la visión y la misión (House & Singh, 1987:23). (Gutiérrez Valdebenito, O., 1999:1)

Bernard Bass (1981) habla de "liderazgo transformacional" como opuesto al "liderazgo transaccional" que es más rutinario y diario.

El liderazgo transformacional logró sus excepcionales efectos sobre los subordinados cambiando las bases motivacionales sobre las cuales operan.

El líder transformacional tiene éxito al cambiar la base motivacional del individuo desde una motivación regular hasta llevarla al compromiso.

Los líderes transformacionales elevan los deseos de logros y auto desarrollos de los seguidores, mientras que a la vez promueven el desarrollo de grupos y organizaciones. En vez de responder al auto-interés inmediato de los seguidores como resultado del palo o la zanahoria, los líderes transformacionales despiertan en el individuo un alto conocimiento de temas claves para el grupo y la organización, mientras aumentan la confianza de los seguidores, gradualmente los mueven desde los intereses para la existencia hacia intereses para logros, crecimiento y desarrollo (Burns, 1978).

De acuerdo con Bass y Avolio (1990), tales líderes logran estos resultados en una o más de las siguientes maneras: son carismáticos a los ojos de sus seguidores y son una fuente de inspiración para ellos; pueden tratar individualmente para satisfacer las necesidades de cada uno de sus subordinados; y pueden estimular intelectualmente a sus subordinados. Estos factores representan los cinco componentes básicos del liderazgo transformacional (Gutiérrez Valdebenito, O., 1999:3):

### ***1. Influencia Idealizada (Liderazgo Carismático)***

Este es fuerte entre líderes que tienen una visión y sentido de misión; que se ganan el respeto, confianza y seguridad; y que adquieren una identificación individual fuerte de sus seguidores.

Los líderes que presentan influencia idealizada son capaces de obtener el esfuerzo extra requerido de los seguidores para lograr niveles óptimos de desarrollo y desempeño.

### ***2. Consideración Individualizada***

Los líderes se concentran en diagnosticar las necesidades y capacidades de los seguidores. Diagnostican las necesidades de los seguidores y atienden a ellas individualmente. También delegan, entrenan, aconsejan y proveen retroalimentación para el uso en el desarrollo personal de los seguidores. Elevan el nivel de necesidad y seguridad de los seguidores para adquirir mayores niveles de responsabilidad. La responsabilidad de los seguidores no sólo cubre simplemente sus requisitos de trabajo ni está dirigida exclusivamente a maximizar el desempeño; por el contrario, los seguidores están adquiriendo mayor responsabilidad para su desarrollo personal, que pueden incluir tales actividades como los desafíos del trabajo mismo.

### ***3. Estimulación Intelectual***

Los líderes activamente fomentan una nueva mirada a viejos Métodos / problemas. Fomentan la creatividad, y enfatizan un re-pensamiento y re-examinación de suposiciones subyacentes a los problemas. Utilizan la intuición así como una lógica más formal para solucionar los problemas.

Los líderes que estimulan intelectualmente desarrollan seguidores que atacan los problemas usando sus propias perspectivas únicas e innovadoras. Los seguidores se transforman en solucionadores de problemas más efectivos con y sin la facilitación del líder. Llegan a ser más innovadores con respecto a su análisis de problemas y de las estrategias que usan para resolverlos.

#### ***4. Liderazgo Inspiracional***

Los líderes dan ánimo, aumentan el optimismo y entusiasmo, y comunican sus visiones de futuros realizables con fluidez y seguridad. (Bass, 1985; Burns, 1978). Proveen visión la cual estimula la energía para lograr altos niveles de desempeño y desarrollo. (Gutiérrez Valdebenito, O., 1999:4-5)

#### ***5. Tolerancia Psicológica***

A los cuatro componentes anteriores, se añade un quinto cuando se refiere al ámbito educativo, Tolerancia Psicológica: supone usar el sentido del humor para indicar equivocaciones, para resolver conflictos, para manejar momentos duros, clarificar un punto de vista, etc.

Finalmente, hay varias maneras de ser transformacional. El líder carismático puede infundir un sentido de misión, especialmente en situaciones de alta ansiedad, condiciones de crisis y cambio que intensifican procesos de protección, transferencia y atribución; el líder que es considerado por los individuos puede elevar los intereses de los subordinados a intereses de mayor nivel; el líder que estimula intelectualmente puede articular una visión compartida de posibilidades conjuntas aceptables.

De acuerdo a Bass, "los problemas, cambios, inseguridades, y organización flexible llaman a líderes con visión, seguridad, y determinación que pueden mover a los subordinados para hacerse valer y unirse con entusiasmo en esfuerzos de equipo y

metas organizativas compartidas. En un mundo cambiante, los líderes más valiosos, son aquellos que pueden despertar las conciencias de los subordinados acerca de lo que están haciendo" (Bass, 1987:163). (Gutiérrez Valdebenito, O., 1999:5)

#### 2.4.3 EL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL Y LA CALIDAD EDUCATIVA

Según Álvarez (1998), el modelo de directivo transformacional es considerado por como el modelo de liderazgo del futuro que asumirá con otras características muy distintas a lo que estamos acostumbrados a ver la transformación de las organizaciones que aprenden, que cambian y que se adaptan permanentemente, haciendo frente a los retos de las nuevas tecnologías y a las necesidades y expectativas de los clientes y receptores activos del servicio, mediante la mejora continua de sus procesos.

“El estudio e investigación de este tipo de liderazgo va unido consecuentemente a las investigaciones sobre calidad total y mejora continua aplicadas a la educación y a los servicios en general. Autores como Beare y Galdwel (1992), Bass y Avolio (1994), Bolman y Deal (1994), Hesselbein y Goldsmith (1996), Heifetz (1997) y, en España, Pascual y Villa (1993), Villa y Ausmendi (1996), Álvarez (1996) y Gorrochotegui (1997) presentan este paradigma de liderazgo aplicado a la escuela con argumentos que merece la pena tener en cuenta”. (M. Álvarez, 1998: 92).

Podríamos definir el liderazgo transformacional como el rol que desarrolla un tipo de líder capaz de ayudar a tomar conciencia a los demás de sus posibilidades y capacidades, a liderar sus propias actividades dentro de la organización pensando en su crecimiento y desarrollo profesional. El líder transformacional es capaz de infundir valores a una organización. Como apunta Demming, el líder capaz de conducir a una organización hacia la calidad total es un visionario, porque es capaz de proporcionar la visión de futuro que ilusione a sus miembros a trabajar en esa dirección y crecer personalmente. Demming habla en esta misma línea de que es una función de liderazgo definir la misión de la organización e infundirle una visión de futuro a medio y largo plazo que proporcione seguridad a la gente y así se implique

en programas de cambio que conduzcan a procesos de calidad. Las investigaciones de Bernard Bass (1985) demuestran que este tipo de liderazgo logra cotas más elevadas de eficacia, esfuerzo y satisfacción de los colaboradores que el modelo tradicional del liderazgo transaccional.

Bernard Bass (1988) define el liderazgo transformacional como el comportamiento de ciertos directivos que tienden a convertir a sus profesores en líderes de la actividad educativa que llevan a cabo. Esto lo consiguen motivándoles a través del logro, es decir, facilitándoles recursos para que consigan más de lo que esperaban conseguir por ellos mismos; despertándoles su conciencia acerca de la importancia que tienen los resultados obtenidos con su trabajo; haciéndoles identificar o subordinar sus propios intereses a los objetivos de la institución y, finalmente, manifestando que tiene expectativas altas de su trabajo, lo cual eleva el nivel de confianza en ellos mismos.

El propio Bernard Bass en su investigación, con el fin de mejorar la eficacia en los centros educativos, descubre que la pieza clave del éxito de un centro docente es el liderazgo. Bass concluye que el liderazgo más eficaz es el transformacional frente al liderazgo transaccional de tipo conductista o frente a la ausencia de liderazgo o liderazgo *laissez faire*. (M. Álvarez, 1998: 95).

“Se supone que el liderazgo de los centros docentes se inscribe en lo que podríamos llamar espacio de interacción turbulenta que genera grandes dosis de ansiedad, por el tipo de relación tan personal que se establece tanto entre os mismos docentes como entre éstos y sus alumnos”. (M. Álvarez, 1998: 97).

<b>LIDER BUROCRÁTICO</b>	<b>LÍDER TRANSFORMACIONAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ejerce liderazgo transaccional.</li> <li>▪ Le preocupan los papeles.</li> <li>▪ Dirige desde el pasado de la ley.</li> <li>▪ Calidad es procedimiento.</li> <li>▪ Influye en sus subordinados por el prestigio del conocimiento de la ley. Relaciones verticales, descendientes.</li> <li>▪ Los profesores son funcionarios.</li> <li>▪ Ejerce gestión administrativa.</li> <li>▪ Crea cultura de la norma.</li> <li>▪ Trabajo por departamentos.</li> <li>▪ Representa a la Administración.</li> <li>▪ Se centra en el desarrollo de estructuras.</li> <li>▪ No selecciona al personal, se lo encuentra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Ejerce liderazgo transformacional.</i></li> <li>▪ <i>Le preocupan las personas.</i></li> <li>▪ <i>Dirige hacia el futuro. Es visionario.</i></li> <li>▪ <i>Calidad es satisfacción del cliente.</i></li> <li>▪ <i>Influye en sus colaboradores porque es capaz de ilusionarles con su visión. Relaciones horizontales, ascendentes.</i></li> <li>▪ <i>Los profesores son profesionales.</i></li> <li>▪ <i>Ejerce liderazgo compartido.</i></li> <li>▪ <i>Crea cultura de la creatividad.</i></li> <li>▪ <i>Trabajo en equipo.</i></li> <li>▪ <i>Representa a la comunidad social.</i></li> <li>▪ <i>Se centra en el crecimiento del personal.</i></li> <li>▪ <i>Selecciona al personal con criterios profesionales desde la visión.</i></li> </ul>

Tabla 29. Líder burocrático vs. Líder transformacional.

Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez, M. (1998:97)

#### 2.4.4 UN LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE DE LA ORGANIZACIÓN

Siguiendo a Antonio Bolívar (2000), podemos situarnos en un estilo de liderazgo propio de las organizaciones que aprenden.

Nuestros mitos predominantes sobre el liderazgo aún están dominados por el capitán que dirige la carga de caballería para rescatar a los colonos asediados por los indios. Mientras prevalezcan esos mitos, reforzarán el énfasis en los hechos de corto plazo y los héroes carismáticos, y no en las fuerzas sistémicas y el aprendizaje colectivo. (Senge, 1992)

No gestionamos personas, sino el conocimiento de que son portadoras. Para definir qué es el liderazgo eficaz, tenemos que preguntarnos cómo se produce el conocimiento eficaz (...) En este caso, el poder queda al margen de la cuestión. Esta consiste en la forma de comprobar si el conocimiento es válido (Argyris, 1999)

El papel del líder en una organización que aprende queda resituado, pues –por un lado-, en una forma desburocratizada que pretende capacitar a todos los miembros, requiere un modo más democrático de funcionar, como ha subrayado Peter Senge (1990). En las organizaciones que aprenden el líder carismático que toma decisiones no tiene sentido. Por otro, como dice Argyris (1999:36): “no gestionamos las personas per se, sino el conocimiento que tienen. Para liderar es necesario crear condiciones que permitan a las personas elaborar un conocimiento válido que fomente la responsabilidad personal”. Estos líderes de organizaciones que aprenden, más que por una personalidad o estilo especial, como fue estudiado en décadas pasadas, se caracterizan por inducir a comportarse a los miembros de acuerdo con los valores ... Se trata, en suma, de promover el liderazgo intelectual de los profesores, pues una organización no aprenderá mientras se fomente que continúe dependiendo de una persona. Hasta tanto, el liderazgo individual asume, transitoriamente, el papel de actor en el desarrollo intelectual de la escuela.

El objetivo de los líderes es que el centro se convierta en una “comunidad de aprendices” (Barth, 1990; Senge, 1992). (A. Bolívar, 2000:200)

Para Michael Fullan (2002), en el nivel más básico, la empresa y la escuela se parecen en que, en la sociedad del conocimiento, ambas deben convertirse en *organizaciones de aprendizaje* si quieren sobrevivir. Así pues, los líderes de los negocios y de la educación encaran retos similares: cómo cultivar y mantener el aprendizaje en condiciones de cambio complejo y rápido.

[] Estamos viviendo un momento fascinante. Están sucediendo muchísimas cosas. Uno de esos acontecimientos es la nueva conciencia sobre el hecho de que el liderazgo, factor clave para la mejora a gran escala, debe ser radicalmente diferente a como era hasta ahora. Por otra parte, el buen liderazgo escasea. No nos deberemos extrañar, pues, ante la proliferación de iniciativas de desarrollo del liderazgo que, previsiblemente, presenciaremos durante la próxima década.

No obstante, el liderazgo requerido en una cultura en transformación no es sencillo. Estamos viviendo en condiciones caóticas. Por esa razón los líderes deben ser capaces de actuar en circunstancias complejas e inciertas... Bernstein (1996, p. 331) cita a G. K. Chesterton: “El problema real de nuestro mundo no es que no sea un mundo razonable, pero no lo bastante. La vida no es algo ilógico pero, aun así, es una trampa para los lógicos. Parece un poco más matemática y regular de lo que es, su exactitud es obvia pero su inexactitud está escondida. Su lado salvaje yace a la espera”. (Fullan M., 2002:12)

No es un mal lema para los líderes en tiempos complejos: busca y cultiva las inexactitudes escondidas.

“Una forma alternativa de liderazgo, argumenta Heifetz (1994, p. 15), es la de “preparar a la gente para que sepa abordar problemas difíciles”. El liderazgo, pues, no es movilizar a los otros para que resuelvan los problemas que ya sabemos resolver, sino ayudarles a afrontar los problemas que nunca han sido abordados con éxito”. (Fullan M., 2002:17)



Existen razones de peso para creer que hay cinco componentes del liderazgo que representan fuerzas independientes pero de refuerzo mutuo de cara al cambio positivo.

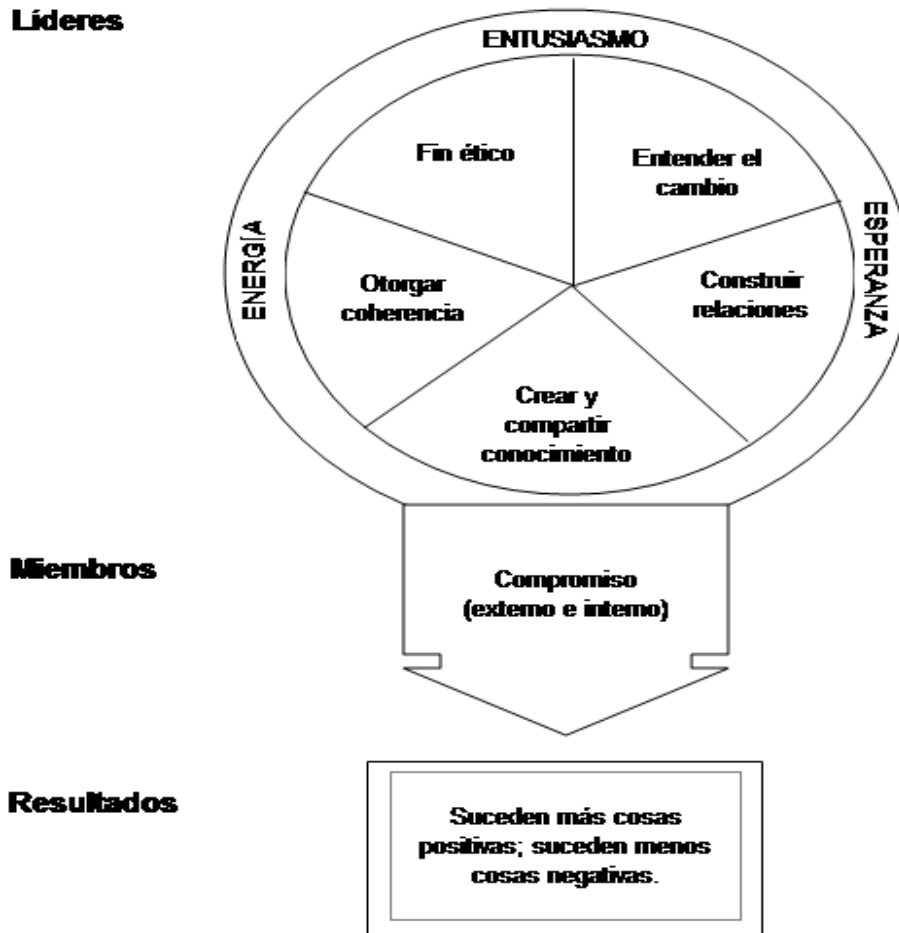


Fig. 27. Un marco para el liderazgo. Fuente: elaboración propia a partir de M. Fullan (2002:17)

En primer lugar, el fin ético significa en síntesis actuar con la intención de generar un cambio positivo en la vida de los empleados, de los clientes y de la sociedad en su conjunto.

En segundo lugar, es esencial para los líderes entender el proceso de cambio. El fin ético sin una comprensión adecuada del cambio puede llevar al martirio ético. Entender el proceso de cambio es una tarea sumamente difícil. Seis directrices para pensar sobre los procesos de cambio: (1) el objetivo no es innovar al máximo; (2) tener las mejores ideas no es suficiente; (3) tener en cuenta las primeras dificultades de intentar algo nuevo (tantear la implementación); (4) redefinir la resistencia como una fuerza positiva potencial; (5) el juego consiste en reculturizar; (6) no organizarse mediante una lista de cosas que hacer: hay que pensar siempre en clave de complejidad.

En tercer lugar, hemos observado que el único factor común a todas las iniciativas exitosas de cambio es el hecho de que las relaciones mejoren. Si las relaciones mejoran, el resto también. Si se mantienen igual o empeoran, entonces perdemos terreno. Los buenos líderes promueven constantemente la interacción y la resolución de problemas, y son cautelosos con el consenso fácil.

En cuarto lugar, crear y compartir conocimiento se presenta como un factor plenamente congruente con los tres previos. Los datos sin relaciones no provocan más que una saturación de información. Buenas relaciones, entender el proceso de cambio y un fin ético. Ésas son las claves de la creación de conocimiento.

Toda esta complejidad nos sitúa al borde del caos. Es importante mantenerse en ese límite porque es donde reside la creatividad, aunque también la anarquía.

En resumen, el fin ético está relacionado con la dirección que se sigue y con los resultados; entender el cambio, con la construcción de relaciones; la creación de conocimiento, con el respeto por la complejidad y con el descubrimiento inherente a todo viaje; y, el hecho de otorgar coherencia, con la obtención de modelos que vale la pena retener.

Mirando la dinámica desde “el otro lado”, podemos ver que los líderes inmersos en los cinco aspectos del liderazgo no pueden evitar sentir y actuar con más energía, entusiasmo y esperanza. Sea cual sea el caso, los líderes eficaces hacen sentir a la gente que incluso los problemas más difíciles pueden ser abordados productivamente.

Los centros escolares se dedican a enseñar y aprender, pero resulta que no son capaces de aprender los unos de los otros. Cuando descubran cómo hacerlo su futuro estará asegurado.

Las empresas y los sistemas escolares tienen mucho más en común de lo que pensábamos. No son idénticos, pero ambos mejorarían mucho su capacidad para acceder a y desvelar el conocimiento latente. Y si lo hacen, serán también mucho más capaces a la hora de buscar la coherencia de su actuación en un mundo desordenado y no lineal.

#### 2.4.5 EL PAPEL DEL LIDERAZGO EN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Para que una organización sea capaz de aprender y gestionar su conocimiento, se necesita voluntad explícita de la organización y de sus líderes. De nada servirá gestionar el conocimiento si no existe una cultura que oriente el comportamiento de los diferentes miembros a emplear dicho sistema.

Hablamos de transformación cultural y, por tanto, de un modelo de liderazgo basado en una conducta personal y profesional que sirva de orientación, modelo o *coaching* para los demás, y más centrado en la coordinación y la gestión que en el dirigismo.

Los mecanismos que deben desarrollar los líderes en relación con los procesos de aprendizaje de centro y cambio cultural, son los siguientes:

En cuanto al proyecto,

- No caer en el error de presentar proyectos puramente personales. Buscar necesidades y objetivos compartidos.

En cuanto a la estructura y organización,

- Adoptar un modelo organizativo centrado en las personas y apoyado en las tecnologías.
- Configurar una estructura organizativa flexible y ágil para compartir el conocimiento.
- Acercar la decisión al lugar donde reside el conocimiento.
- Utilizar unos procedimientos que permitan generar, recoger, procesar, asociar y difundir todos aquellos datos, información, conocimiento y experiencias para su aplicación.
- Potenciar los procesos de socialización, exteriorización, combinación e interiorización para compartir el conocimiento.
- Favorecer las comunidades de prácticas como herramienta clave para el aprendizaje desde la práctica reflexiva.
- Aprender del pasado, colectivamente y en colaboración con otras instituciones.
- Potenciar los sistemas de autoevaluación.

En cuanto a las personas,

- Utilizar sistemas de acogida y socialización de las personas nuevas.
- Potenciar planes de formación centrados en las necesidades del centro y la red, que contemplen tanto la formación formal (individual y organizacional) como la formación informal (grupos de trabajo), como la formación en red.

- Potenciar la transparencia informativa para crear un clima de confianza.
- Mantener la estabilidad del centro mientras se produce el cambio.
- Utilizar una política de incentivos que motive a los profesionales.

#### 2.4.6 CARACTERÍSTICAS DEL LÍDER

Luego de realizar un análisis de la bibliografía centrada en ambos modelos (los que subyacen desde las perspectivas escogidas para realizar este proyecto de investigación), consideramos oportuno extraer las características fundamentales de cada uno de los *modelos de liderazgo* seleccionados como punto de partida dentro de marco teórico.

##### **LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL**

###### *Características principales del líder:*

- Alto nivel de compromiso en sus subordinados.
- Alto nivel de motivación.
- Eleva deseos de logro y auto desarrollo de sus seguidores.
- Promueve el desarrollo de grupos y organizaciones.
- Despierta en el individuo un alto conocimiento de temas claves para el grupo y la organización.
- Aumenta la comianza de los seguidores.
- Es carismático.
- Se concentra en diagnosticar las necesidades y capacidades de sus seguidores.
- Fomenta una nueva mirada a viejos métodos / problemas.
- Fomenta la creatividad y enfatiza el re pensamiento.

- Aumenta el optimismo y el entusiasmo y comunica sus visiones de futuro realizable con fluidez y seguridad.
- Utiliza el sentido del humor para resolver situaciones (tolerancia psicológica factor que el mismo Bass agregó al hablar de ámbitos educativos).

## **APRENDIZAJE ORGANIZATIVO**

### *Características principales del líder:*

- No tiene sentido el líder carismático que toma decisiones.
- Gestiona el conocimiento de las personas.
- Fomenta la responsabilidad personal.
- Induce a los miembros a comportarse de acuerdo a valores.
- Promueve el liderazgo intelectual de los profesores.
- Su objetivo es que el Centro se convierta en una “comunidad de aprendices”.

Ambas características nos sirven para analizar el estilo de liderazgo que ejerce la directora del centro seleccionado en el trabajo de campo (Cap. 4); luego, se extraen las correspondientes conclusiones (Cap.5), sobre este y otros aspectos de interés para esta investigación.

## 2.5 LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

### 2.5.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CALIDAD EN EDUCACIÓN?

El concepto de calidad es polisémico ya que involucra diferentes valores, conceptos y contextos que modifican su significado. Es relativo, multidimensional, variable e histórico.

En el caso puntual de la calidad educativa, el concepto adquiere connotación política y no solo técnica, por ello, resulta difícil encontrar una definición válida por consenso.

Algunos estudios se centraron en los alumnos, otros se orientarán al rendimiento académico, otros a las características institucionales, en el currículum, los docentes o en la gestión.

Ya hemos visto que, "la OCDE (1995) define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta".

En un sentido amplio, la calidad educativa supone, el logro de niveles equitativos de cobertura y distribución de conocimientos para toda la población, la igualdad en el acceso y la permanencia y egreso de la población a los sistemas educativos en un marco de equidad social (UNESCO, 1992).

La LOE (2006) establece tres principios fundamentales: "calidad de educación para todo el alumnado", "equidad que garantice la igualdad de oportunidades" y "compromiso decidido con los objetivos planteados por la Unión Europea". Precisamente, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación.

El Estado, como garante de la calidad, debería formular políticas coherentes con estos tópicos. Por otra parte, aún cuando los factores externos a la escuela son condicionantes de la calidad, la investigación se ha enfocado en la escuela como una variable independiente. La calidad, se entiende así como un proceso en continua construcción.

Detallamos a continuación algunas de las variables que entendemos relevantes para la gestión de la calidad en un centro educativo:

- El liderazgo del director / equipo directivo.
- La programación.
- El contenido de los estudios.
- Las actitudes del profesor hacia los estudiantes.
- El conocimiento del profesorado y capacidad para transmitirlo.
- La capacidad para organizar los aprendizajes de los estudiantes.
- La relación con los padres.
- El clima de centro.
- Las instalaciones y los equipamientos disponibles.
- El sistema de seguimiento y evaluación.
- Los planes de mejora en la gestión.
- ...



En el presente apartado, desarrollaremos diferentes aspectos de la calidad en educación que debemos tener en cuenta. Adaptaremos al ámbito educativo conceptos que vienen prestados de la Gestión de la Calidad Total en las organizaciones (más bien de tipo empresariales), modelos de gestión de la calidad Norma UNE-EN ISO 9001:2008 (en los servicios) y EFQM (Modelo Europeo de Excelencia Empresarial). Ya que la realidad de las organizaciones de hoy, sean del tipo que sean, es mejorar y ser cada día más eficaces en su gestión integral.

## 2.5.2 RELACIÓN ENTRE LIDERAZGO Y CALIDAD EDUCATIVA

En el ámbito educativo es fundamental la satisfacción del alumnado. Pero, ¿cómo medimos ese nivel de satisfacción?

La calidad en educación se mide en resultados del nivel de desempeño del alumnado (aprobados vs. no aprobados...), lo cual no está mal porque es uno de los aspectos fundamentales, la adquisición de conocimientos, las destrezas adquiridas, en definitiva, la evolución de los alumnos en su paso por el centro educativo en cuestión.

Aunque esto tiende a mejorar, la administración educativa que se siente responsable en último término de la educación a nivel nacional, defiende el concepto de calidad de carácter administrativo y estructural pensando en la calidad en función de más recursos personales, en nuevas estructuras y funciones, en una mayor autonomía del centro, por un lado, y en un control externo más estricto, por otro.

Pero, ¿qué pasa con el clima del centro? ¿Cuál es la perspectiva de alumnos, profesores, padres, equipo directivo...? ¿No debería medirse ese aspecto también?

Los *principios* sobre los que se basa un sistema de gestión de la calidad son los siguientes (*Normas ISO*):

- 1: Organización enfocada al cliente.**
- 2: Liderazgo.**
- 3: Participación del personal.**
- 4: Enfoque basado en procesos.**
- 5: Enfoque de sistema para la gestión.**
- 6: Mejora continua.**
- 7: Enfoque basado en hechos para la toma de decisión**
- 8: Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor**

El primer principio claro está que es el cliente, en nuestro caso es el alumno, núcleo central de todo proceso educativo y los padres, como ya hemos expresado anteriormente.

El segundo principio es el liderazgo, sin el cual no podremos obtener los resultados esperados en la gestión del centro. Gracias a ese liderazgo eficaz el clima será el adecuado para que el proceso de enseñanza-aprendizaje centre su atención en el alumnado, adaptándose a sus necesidades y características propias.

Y el tercero se centra en el personal, en nuestro caso en el profesorado.

Helga Drummond (1995: 234) dice que “la cultura de la calidad se impondrá cuando el personal deje de ser considerado como “recurso humano” y comience a ser considerado como protagonista de los procesos de calidad”. Existe relación íntima entre calidad de resultados y calidad de la vida laboral. Y el camino para conseguir una vida laboral de calidad, es decir, que satisfaga los intereses y expectativas de los trabajadores, pasa por el ejercicio de un liderazgo compartido de carácter integrador capaz de conseguir el crecimiento y desarrollo personal y profesional de sus colaboradores.

Es evidente que una persona capaz de conseguir estos resultados ha debido de desarrollar unas habilidades muy especiales de interacción y relaciones humanas. (M. Álvarez, 1998:140).

Luego, iremos desarrollando la aplicación algunos de éstos principios en el ámbito educativo al centrarnos en los procesos (principio 4º) y en la mejora continua (principio 5º).

En relación a los principios enfoque de sistema para la gestión (principio 5º), hemos tratado este punto en el Cap. 1, apartado 1.5.4, cuando profundizamos en el modelo de Santos (2001) de gestión de competencias, y luego volveremos sobre la importancia de informatizar la gestión en el Cap. 4, trabajo de campo; en el Cap. 5, conclusiones y en el Cap. 6, propuestas de futuro.

Los principios enfoque de toma de decisiones basado en hechos (principio 7º) y relación con proveedores (principio 8º), son considerados para abordar la dinámica del centro seleccionado en el Cap. 4, trabajo de campo.

En resumen, estos ocho principios son las guías directrices que debemos considerar si queremos analizar una organización desde un enfoque de calidad de la gestión, son sus notas esenciales, por supuesto adaptadas al ámbito escolar.

#### ***a) La calidad total como reto educativo***

Es importante, sin embargo, hacer un esfuerzo por adecuar el vocabulario de los modelos de calidad, a veces de carácter mercantil por su procedencia empresarial, a la cultura propia de la escuela.

Es por ello, que a continuación exponemos una tabla aclaratoria entre el lenguaje TQM (*Total Quality Management*) y el de Educación:

<i>LENGUAJE TQM</i>	<i>LENGUAJE EDUCACIÓN</i>
▪ Producto de carácter material, transportable, almacenable.	➤ Producto social, personal, inmaterial. Surge en el interface. Cara a cara.
▪ Cliente. Consumidor.	➤ Cliente usuario.
▪ Trabajador. Cliente interno.	➤ Profesional. Cliente interno.
▪ Consumidor. Cliente externo.	➤ Alumno, cliente interno.
▪ Consumidor. Ajeno al proceso.	➤ Usuario, protagonista del proceso.
▪ Resultados. De carácter financiero. Beneficios.	➤ Concepto complejo en referencia a resultados financieros, académicos. Del servicio, de la organización, del proyecto educativo, del interface.
▪ Política y estrategia. Misión, visión y valores en referencia al proyecto de la empresa.	➤ Política y estrategias expresadas a través de diversos proyectos que sistematizan la vida del centro.

Tabla 30. Lenguaje TQM vs. Lenguaje educación.

Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez, M. (1998:37)

### ***b) Concepto de calidad en la OCDE***

“La OCDE presenta un conjunto de “*características*” que considera que desempeñan un papel poderoso en la determinación de los resultados deseables de cierta calidad”. (M. Álvarez, 1998:40-41)

- a) Un compromiso con normas y metas claras y comúnmente definidas. El requisito esencial previo es la aceptación por parte de los miembros de las escuelas de los objetivos que son claramente expresados, definidos y asumidos por la mayoría.
- b) Planificación en colaboración, lo que supone la creación de un clima participativo en la toma de decisiones y trabajo colegiado, en un marco de experimentación y evaluación.
- c) Dirección positiva en la iniciación y mantenimiento del mejoramiento. No se contraponen la dirección clara y el principio de colegialidad. La consideración vital es que deben existir procedimientos claros y operativos para elaborar el conjunto de la política de la escuela y determinar las responsabilidades personales de cada plan y proyecto.
- d) Estabilidad del personal, como condición previa de un clima de seguridad, orden y continuidad.
- e) Una estrategia para la continuidad del desarrollo del personal relacionado con las necesidades pedagógicas y de organización de cada centro.
- f) Elaboración de un currículum cuidadosamente planeado y coordinado que asegure un lugar suficiente a cada alumno para adquirir el conocimiento y las destrezas esenciales.
- g) Un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.
- h) Búsqueda y reconocimiento de unos valores propios de la escuela, más que individuales, compartidos por todos.
- i) Máximo empleo del tiempo de aprendizaje.
- j) Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa responsable.
- k) Evaluación de procesos y resultados tanto desde dentro del propio centro (evolución interna y formativa) como desde fuera del mismo (evaluación sumativa, *accountability* o rendición de cuentas).

### ***c) Diferencias entre el Movimiento de Escuelas Eficaces y el modelo de Calidad***

Entre el movimiento de escuelas eficaces y el modelo de gestión de la calidad total, podemos encontrar diferencias conceptuales importantes entorno a la gestión en sí misma, en el tipo de liderazgo y en la importancia de los resultados.

Podemos encontrar un sentido estático del movimiento de *Effective School* frente al sentido dinámico de la *TQM*.

En el movimiento de escuelas eficaces se define un tipo de liderazgo claro y fuerte de estilo personal y jerárquico. Los modelos de gestión de calidad dan una enorme importancia al liderazgo horizontal. Intentan convertir a cada responsable en líder (propietario) de su proceso y del equipo implicado en el mismo. Su intención es desarrollar un tipo de liderazgo compartido incorporando al mayor número de personas a los equipos de mejora.

En la relación proceso-producto, la perspectiva es diferente. Los movimientos de escuelas eficaces dan una enorme importancia a los resultados académicos como objetivos incuestionables de su eficacia. Lo que importa es el producto y el producto es el éxito en la instrucción. Los modelos de gestión de la calidad dan casi la misma importancia a los resultados que a los procesos, incluso para muchos autores los resultados dependen básicamente de los procesos.

### ***d) ¿Es necesario liderar los procesos o basta con gestionarlos?***

El Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (EFQM) asigna a la gestión de los procesos 140 puntos sobre 1000, considerando este aspecto como el tercero más importante después de la obtención de resultados y la satisfacción del cliente. Aún más, los expertos en calidad total piensan es casi imposible conseguir resultados de calidad sin cuidar especialmente los procesos. En educación, algunos centros que han

aplicado en toda su amplitud el modelo de Gestión de Calidad han llegado incluso a darle un 20 % de valor sobre todos los demás.

A parte de estos datos que nos introducen en la cultura de la calidad desde el punto de vista cuantitativo, pensamos que es importante acercarnos a la realidad de los centros, aunque solo sea desde el punto de vista del anecdotario escolar. En un centro educativo estándar se llevan a cabo múltiples procesos, desde el más sencillo, como es el solicitar una plaza rellenando una simple solicitud, hasta los más complejos, como los de enseñanza-aprendizaje. Lo más frecuente es que estos procesos se desplieguen en espacios aislados y sus propietarios no sientan la más mínima necesidad de articularlos con otros procesos con los que necesariamente se sienten vinculados o inevitablemente dependientes []. (M. Álvarez, 1998:105).

“Los expertos en calidad total piensan que es casi imposible conseguir resultados de calidad sin cuidar especialmente los procesos”. (M. Álvarez, 1998:105)

El rol del liderazgo actual se centra sobre todo en proporcionar a la organización y a sus miembros la visión y en articular todos los procesos en función de un conjunto de valores consensuados que proporcionen coherencia a la actuación de cada profesional y cada departamento, e incentivar la innovación y el cambio.

El gestor responsable del proceso dirige el despliegue del mismo aplicando una tecnología definida en la gestión de calidad total y asumiendo así una parte del liderazgo compartido.

En la escuela el liderazgo es más bien informal, es compartido, y debemos diferenciarlo de la dirección del centro. Ambas competencias pueden coexistir o no en la figura de los miembros del equipo directivo. Lo ideal es que así sea.

Que en el centro la dirección sea ejercida por los líderes naturales que han emergido del propio centro en cuanto tales, con su valía y destrezas propias para el ejercicio de la función directiva de forma eficaz.

A continuación transcribimos el *diagrama de motivación en la función directiva* de M. Álvarez:

<b>Factores de motivación por orden de importancia</b>	<b>Funciones de la dirección</b>
EL LOGRO	➤ <i>Facilitar recursos.</i>
CLIMA Y RELACIONES	➤ <i>Reconvertir conflictos, ejercer autoridad.</i>
EL RECONOCIMIENTO	➤ <i>Valorar personalmente el éxito.</i>
LA AUTONOMÍA	➤ <i>Delegar, supervisar respetuosamente.</i>
EL APOYO EXTERNO	➤ <i>Proporcionar medios y recursos para solucionar casos difíciles.</i>
LA PARTICIPACIÓN E IMPACTO	➤ <i>Crear condiciones de colaboración.</i>
LA PROPIEDAD	➤ <i>Implicar al personal en procesos críticos.</i>
EL CRECIMIENTO	➤ <i>Facilitar caminos, no poner trabas.</i>
EL SIGNIFICADO	➤ <i>Adecuar la tarea a la capacidad del colaborador.</i>

Tabla 31. Diagrama de la motivación en la función directiva.

Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez, M. (1998:145)

“Provocar el crecimiento profesional significa, desde el punto de vista de la capacidad del líder, hacer que la gente se haga autónoma en su trabajo, al mismo tiempo que participa en procesos de gestión colegiados”. (M. Álvarez, 1998:145)



El liderazgo se relaciona más bien con la autoridad informal propia de la dinámica oculta e incontrolable de las organizaciones. A esta autoridad informal los individuos otorgan poder encomendándole sus propios intereses y angustias con el fin de que estructure los procesos que faciliten el cambio de actitudes y una salida hacia una nueva situación. La dirección se refiere más bien a la autoridad institucional, siempre visible, a la que normalmente le acompañan los atributos técnicos propios del cargo.

Bennis y Nanus (1985) señalan que la principal diferencia entre líderes y directores radica en que los primeros ponen el énfasis en los recursos emocionales y espirituales de la organización y se orientan al cambio, mientras que los directivos ponen el énfasis en los recursos físicos y materiales como la financiación, la tecnología, y se orientan a la administración o a la gestión.

En resumen, podríamos diferenciar al director del líder por las siguientes características:

El director afronta la complejidad de la gestión. Establece objetivos y facilita recursos para conseguirlos, organiza y delega, controla la realización y supervisa las decisiones y resuelve problemas. El líder afronta el cambio, para lo cual transmite con emoción una visión de futuro, crea estrategias, fomenta el compromiso de los miembros del equipo y estimula frente a los obstáculos.

Gary Davis y Margaret Thomas (1992) presentan una lista exhaustiva de las capacidades que han ido identificando en sus investigaciones sobre el nuevo liderazgo aplicado a la educación.

Los equipos directivos que ejercen algún tipo de liderazgo institucional poseen las siguientes características:

- ✓ Visión clara y conocida por todos expresada a través de su proyecto de dirección.
- ✓ Traducen su visión en objetivos y altas expectativas tanto de sus colaboradores, los profesores, como de sus alumnos.
- ✓ Establecen un clima escolar que favorece la consecución de los objetivos y expectativas en función del contexto.
- ✓ Supervisan y evalúan el progreso de sus profesores.
- ✓ Disponen de muchos recursos profesionales adquiridos por la formación y la experiencia contrastada en el equipo.
- ✓ Se guían por objetivos y priorizan aquellos orientados a la educación y al aprendizaje sobre los burocráticos.
- ✓ Dan ejemplo de trabajo duro y constante.
- ✓ Reconocen la singularidad de cada profesor y desde ella les hacen crecer profesionalmente.
- ✓ Son flexibles y dialogantes.
- ✓ Tienen la habilidad de conseguir que los profesores desarrollen habilidades propias del liderazgo.
- ✓ Se preocupan más por las personas que por la rutina administrativa.
- ✓ Conocen las dinámicas internas de la organización y el liderazgo informal que permanece oculto.
- ✓ Son tolerantes con la ambigüedad y saben desenvolverse eficazmente en situaciones ambiguas.
- ✓ Abordan los problemas desde una perspectiva altamente analítica buscando relaciones causa-efecto para aportar soluciones.
- ✓ Les preocupan más las soluciones a los problemas que los culpables que los han ocasionado.
- ✓ Prefieren comprometer a sus colaboradores en la toma de decisiones a que ejecuten sumisamente sus órdenes.
- ✓ Establecen sistemas de comunicación que permiten que las ideas fluyan de abajo a arriba sin miedo y hacia abajo con transparencia.

- ✓ Crean relaciones de amistad con su personal dejando clara, sin embargo, la autoridad que le proporciona su liderazgo.
- ✓ Tienen gran seguridad y un sentido muy desarrollado de sí mismos como individuos.
- ✓ Son gente amable y con buen carácter, saben escuchar y tener en cuenta los intereses, necesidades y ambiciones de sus interlocutores.
- ✓ Cuando toman decisiones sobre programas, presupuestos, equipamientos y recursos, adscripciones del profesorado y en reuniones de claustro tienen siempre en cuenta las implicaciones que todo ello pueden suponer para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 2.5.3 ¿QUÉ ES UN PROCESO?

“Un proceso es un conjunto de actividades que avanzan de forma congruente y consecuente de manera que cada fase o tarea condiciona y añade valor a la siguiente en orden a conseguir los mejores resultados posibles.

Antiguamente los líderes trabajaban básicamente sobre resultados; hoy día el proceso se considera un elemento clave de la mejora continua y el nuevo estilo de dirección dedica la mayor parte de sus energías a diseñar procesos de calidad que le aseguren los mejores resultados posibles. Los resultados son consecuencia lógica de los procesos”. (M. Álvarez, 1998:106-107)

#### ***a) Elementos que integran un proceso***

Todo proceso tiene tres elementos claves: un *input*, un sistema y un *output*. Veamos cada uno de ellos:

- El *input*, que también se denomina entrada, suele ser un conjunto de necesidades, expectativas o intereses que formulan de manera implícita o explícita los clientes a los que debe responder la organización mediante su actividad con el fin de satisfacer de la forma más eficiente posible. En la enseñanza casi todos los procesos están condicionados por los objetivos que define la administración y que teóricamente responden a las necesidades educativas de la población.

Un *input* fundamental de cualquier proceso es también el conjunto de competencias, información y formación que poseen los profesores, agentes hoy por hoy insustituibles de casi todos los procesos educativos.

- El sistema está constituido por los agentes del proceso, por las estructuras a que éstos pertenecen, por los recursos que poseen y por las actividades que han de llevar a cabo. En la educación los agentes suelen ser los profesores, el personal no docente, el personal de apoyo y sus colaboradores y los directivos. Las estructuras institucionales suelen ser de sobra conocidas, además de ellas suelen crearse estructuras más informales para actividades que constituyen procesos no previstos, la mayor parte de innovación. Las actividades suelen ser tan variadas como la vida misma de la escuela.
- Los *outputs* son todo tipo de resultados que más o menos responden a las necesidades o expectativas del cliente que en la educación es enormemente complejo y variado. La administración, los profesores, los alumnos, sus padres y la misma sociedad constituyen los interlocutores del hecho educativo. Los resultados suelen ser de cuatro tipos: académicos, de los servicios, de la organización, del proyecto educativo. (M. Álvarez, 1998:107-108).

“El proceso debe contar con un diseño previo de planificación en el que se tengan en cuenta claramente los ámbitos a que se refiere, las necesidades y expectativas de los clientes a que el proceso va a hacer frente y los costes del proceso medidos tanto en tiempo como en recursos disponibles”. (M. Álvarez, 1998:108)

“Todo proceso debe incluir indicadores de progreso y calidad que faciliten su seguimiento y la evaluación de resultados finales”. (M. Álvarez, 1998:109)

### ***b) Los procesos clave***

Para Álvarez (1998), los procesos denominados críticos, comprenden todos aquellos que definen la imagen más atractiva de la organización.

¿Qué procesos suelen considerarse hoy día procesos clave en una escuela? Dependerá del tipo de población a la que dirija su servicio, pero en general suelen estar bien vistos procesos como los siguientes:

- *Procesos de acogida.*
- *Procesos de implicación de los nuevos profesores.*
- *Procesos de formación permanente del profesorado.*
- *Proceso de seguimiento de los resultados académicos.*
- *Procesos de aprendizaje de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.*
- *Proceso de gestión económica.*
- *Proceso de actividades extraescolares.*
- *Procesos de innovación y cambio.*
- *Procesos de orientación de los tutores.*

### ***c) Los procesos normalizados***

Son aquellos procesos, muy frecuentes en los sistemas burocráticos, que nacen y se desarrollan muy condicionados por los procedimientos administrativos. Los responsables de este tipo de procesos sólo tienen que aplicar la normativa vigente para conseguir los resultados deseados. La satisfacción del cliente está relacionada con el cumplimiento de la normativa por parte de la institución. Por ejemplo, el proceso de matriculación de alumnos producirá satisfacción en el cliente si éste ve

satisfecha su demanda de plaza en el curso y nivel que demanda. Las actividades coherentes que debe llevar a cabo la organización para satisfacer la demanda vienen definidas en las leyes de forma suficientemente clara como para que su aplicación produzca automáticamente los efectos deseados. (M. Álvarez, 1998:111)

Entre los procesos más característicos tenemos los siguientes, en forma resumida:

- *Proceso administrativo de matriculación de alumnos.*
- *Proceso económico de cobro de cuotas mensuales de actividades extraescolares o complementarias o incluso de actividades de la enseñanza reglada en centros privados.*
- *Proceso de control económico.*
- *Proceso de elaboración de actas de las reuniones prescriptivas de los órganos de gobiernos, tales como claustros, consejos escolares, comisiones dependientes del consejo escolar, etc.*
- *Proceso de selección del alumnado en los centros públicos y privados concertados.*
- *Proceso de selección del profesorado y personal no docente.*
- *Proceso de asignación de asignaturas.*
- *Proceso de elaboración de los horarios.*

#### ***d) Los procesos estándar: rutinarios e imprevistos***

Nos referimos a todos aquellos procesos que nacen de la necesidad de dar respuesta urgente e inmediata a acontecimientos, problemas o demandas que nacen de forma espontánea en unos casos o que responden a rutinas perfectamente integradas en el acontecer diario de la vida de un centro. No suelen ser procesos que necesiten de una planificación previa especialmente elaborada. Estos procesos, que no suelen mimarse por considerarlos rutinarios, suelen marcar el estilo del centro e imprimir una imagen

determinada al visitante o espectador del funcionamiento del centro. En muchos casos el flujo del proceso está previsto por la costumbre, en otros hay que improvisarlo y su éxito va a depender de la experiencia y capacidad de respuesta del directivo o persona responsable de su gestión. (M. Álvarez, 1998:112)

Entre los procesos más típicos que podrán ser ampliados hasta el infinito podemos encontrar los siguientes, destacándose:

- *Proceso de reprografía.*
- *Proceso de compra de material fungible.*
- *Proceso de relación con los proveedores.*
- *Proceso de recogida de datos administrativos.*
- *Procesos de supervisión de los servicios de mantenimiento del centro.*
- *Otros.*

#### ***e) La gestión de los procesos***

“La gestión de los procesos se plantea en tres grandes espacios que implican la elaboración de un buen diseño del proceso, la fijación de un cronograma para hacer el seguimiento de las actividades del proceso y finalmente, la elaboración de un plan de mejora que, a partir de la evaluación de los resultados, determine los indicadores de calidad para el siguiente proceso”. (M. Álvarez, 1998:113)

Desde el punto de vista de la gestión de la calidad total aplicada a la escuela, tendríamos que desarrollar los siguientes pasos:

- 1) La identificación de los procesos clave para el éxito de la organización en función de las necesidades y expectativas de los clientes.
- 2) El diseño de cada uno de los procesos clave y el establecimiento de los objetivos e indicadores de progreso y calidad.
- 3) El despliegue sistemático de cada uno de los procesos.
- 4) La recogida de datos a lo largo del proceso que facilite el seguimiento de las actividades en función de los indicadores de progreso.
- 5) La incentivación de las personas responsables para que se impliquen en los procesos, provocando su creatividad y capacidad de innovación. Y, finalmente,
- 6) La realización de los cambios necesarios en función de la evaluación final de los resultados con el fin de elaborar un plan que mejore los resultados del proceso siguiente.

*f) Programa de mejora de los procesos*

“En la enseñanza, todos los procesos críticos son cíclicos, es decir, se repiten periódicamente cada curso escolar con variables relativamente importantes, como alumnos y padres distintos en cada nivel y cierto número de profesores nuevos. Por ello es fundamental tener en cuenta los datos de la evaluación del curso anterior y sobre los resultados aplicar acciones correctoras que faciliten la mejora de los nuevos procesos. A este proceso lo llamamos proceso de mejora continua” [], (M. Álvarez, 1998:119), el cual es uno de los principios de la gestión de la calidad total, que hemos desarrollado al tratar la gestión del conocimiento.

Siguiendo a Álvarez (1998), los expertos en autoevaluación de calidad aconsejan, antes de iniciar el nuevo proceso, sobre los mismos objetivos realizar una prueba piloto que consiste en:



- a) Tomar nota de las dificultades habidas en el proceso anterior.
- b) Sistematizar los problemas encontrados.
- c) Analizar las soluciones que se dieron.
- d) Observar las desviaciones entre los resultados obtenidos y los objetivos propuestos.

## 2.6 GESTIÓN DE CRA

### 2.6.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CRA?

“La escuela rural no es sólo la escuela de los pueblos. Las diferencias y peculiaridades territoriales han configurado modelos educativos desiguales con necesidades y soluciones diferenciadas. En unas regiones, los niños llevan acompañante en el transporte escolar; en otras tienen libros gratis; el kilometraje de los profesores itinerantes se paga mejor en unos sitios que en otros. Las quejas, sin embargo, suelen ser las mismas: un alto porcentaje de interinos que bailan de un pueblo a otro hasta conseguir su plaza en la ciudad y que crea inestabilidad en el alumnado; poco dinero para gastos de funcionamiento y un presupuesto escaso que se reparte con igual criterio en la ciudad y en el campo. “La escuela rural necesita más dinero aunque tenga menos niños y no hay la necesaria discriminación positiva”, se lamenta José Manuel Resch, vocal de la confederación laica de asociaciones de padres (CEAPA)” [] (Carmen Morán, El País, 06/03/2001).

En el reportaje citado realizado por Morán (2001), se ven algunos puntos importantes que nos sirven para comprender a la escuela rural:

Docentes y padres ven en el modelo CRA el más adecuado para mantener viva la escuela rural. Para paliar el aislamiento y obtener una mayor calidad educativa, las escuelas rurales de distintos pueblos suelen agruparse y funcionar de forma conjunta en el plano administrativo. Tienen un equipo directivo y un consejo escolar en común. En cada pueblo hay profesores tutores con destino fijo que imparten las enseñanzas básicas. El profesorado especialista -de inglés, educación física y música- se organiza para ir de un sitio a otro en forma itinerante.

Hay dos factores que distinguen la escuela rural, la escasez de niños y el aislamiento, y otros dos pueden ahora contribuir a paliarlos: los inmigrantes y las nuevas tecnologías.

En algunas aldeas pequeñas, donde apenas quedan niños para mantener abierta una escuela, los inmigrantes se reciben como un soplo de aire fresco. Las familias de extranjeros están contribuyendo a mantener vivos algunos pueblos, porque, cuando no hay colegio, los padres acaban trasladando su residencia y las aldeas se van despoblando.

Por otro lado, las nuevas tecnologías tratan de acabar con la situación de aislamiento en la que viven los maestros y los alumnos de las escuelas rurales. Gracias a Internet se conectan con el mundo, y trabajando en la Red, las escuelas comparten proyectos y experiencias como si fueran una sola. Esto no significa, sin embargo, que todas gocen de esta ventaja.

#### 2.6.2 LOGROS DEL SISTEMA CRA

“Bajo nuestro leal saber y entender el sistema de constitución de C.R.A. no es la única forma posible de organizar la escuela en el medio rural. Pero por haberla sufrido, vivido y gozado vamos a valorar con riesgo a ser corregidos o matizados aquellos aspectos que creemos son logros positivos para el progreso de la enseñanza y la educación en un medio como el que abordamos[.]” Robles Sánchez, J. M. (2002:8).

Siguiendo a Robles (2002), algunos de ellos resumidamente son:

##### *a) Superación de aislamiento*

El modelo de C.R.A. ayuda a superar el aislamiento ancestral en que normalmente han vivido muchas localidades de nuestra Región, especialmente las más alejadas de núcleos grandes de población. Se sienten así parte de una Comunidad Educativa mucho más amplia que su propia localidad. Los maestros no están solos. El trabajo en equipo a la hora de programar y diseñar un Proyecto Educativo común rompe su soledad y le aporta una mayor riqueza con el intercambio de ideas y experiencias.

### ***b) Mejora de la colaboración de los padres***

Es un estímulo importante la creación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs) en cada localidad y más aún si se tienen encuentros entre todas las que forman parte del CRA. Es muy importante, y así ha sido nuestra experiencia, que las AMPAS tengan cabida en el Consejo Escolar. Hoy como invitadas, con voz pero sin voto, si no consiguen consejeros en las elecciones ya que el Reglamento Orgánico de Centros no está reconoce su participación como tales; mañana como miembros de propio derecho si se mejora esta norma. La participación, en honor a la verdad, ha sido más intensa cuanto más concienciación y compromiso ha existido en sus presidentes y presidentas y/o juntas directivas.

### ***c) Generalización del trabajo en equipo y la participación***

El trabajo en equipo, con toda la riqueza que el mismo supone, se va abriendo paso en la comunidad del CRA. Son muchas las tareas en que tanto padres como maestros son convocados a arrimar el hombro y aportar su esfuerzo y colaboración:

- En tareas curriculares.
- En tareas de análisis, debates y toma de decisiones.
- Elaboración, seguimiento, evaluación y modificación del Proyecto Educativo de Centro, Plan de Acción Tutorial, Proyectos varios.
- Participación en Órganos Colegiados: Claustro, Consejo Escolar, Junta Directiva de AMPA, Federación Local de AMPAs. Las comisiones del Consejo Escolar visitan los centros, informan y ayudan a determinar prioridades de actuación.

#### ***d) Implantación de los especialistas en la escuela rural***

La LOGSE y su diseño de las etapas de Infantil y Primaria traen consigo la implantación de una enseñanza que será impartida por diversos especialistas: Infantil, Primaria, Idioma, Educación Física, Música, Religión, Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. Esta exigencia plantea problemas de plantillas de profesorado en la Escuela Rural unitaria, binaria o centro incompleto. Estos centros no pueden tener por sí solos estos especialistas. Hay que compartir recursos humanos. La fórmula CRA se ve como la más idónea ya que no se trata de compartir fríamente unos recursos humanos, sino que se va mucho más allá: se comparte un Proyecto Educativo común, con todo lo que de ello se deriva. La filosofía es que el profesorado se sienta partícipe y no huérfano.

#### ***e) Atención a la diversidad***

La atención a la diversidad e integración generalizada de todas las diferencias que, como señas de identidad, presentan las pequeñas escuelas rurales. Es un hecho que todas las peculiaridades de cada localidad deben ser tenidas en cuenta a la hora de resolver las distintas necesidades y problemáticas que van surgiendo. Aquí es muy importante la sensibilidad del profesorado y de los equipos directivos para diseñar actividades que redunden en beneficio de las distintas comunidades que conforman el CRA. La diversidad es un hecho de base. Si a esto añadimos la localización de alumnos con necesidades educativas especiales convendremos, valga la redundancia, en la necesidad de contar con los especialistas necesarios que ayuden a este alumnado.

#### ***f) Integración de la Comunidad Educativa***

Se van dando pasos en la integración de la Comunidad Educativa de una manera activa en la realización de actividades conjuntas. A veces es más un deseo que un logro. Se busca superar viejas rivalidades localistas buscando lugares de encuentro. En concreto en se organizan además de las convivencias y salidas por ciclos: la correspondencia escolar, el

periódico escolar, las Mini olimpiadas Deportivas y Culturales. Poco a poco se amplía el horizonte local, somos algo más que una localidad. Y esto se vive a todos los niveles: padres, profesores y alumnos.

### ***g) Avances metodológicos***

La metodología didáctica se ve enriquecida en nuestro modo de trabajar debido a:

- La globalización en sentido vertical y horizontal.
- La elaboración de proyectos comunes.
- La flexibilidad en los agrupamientos.
- La tutorización de unos alumnos por otros.

### ***h) Mejoras organizativas***

Se superan las dificultades organizativas tomando decisiones consensuadas que en muchos momentos permiten llenar el vacío legal existente a distintos niveles:

- Presupuesto.
- Representatividad.
- Responsabilidad en cada una de las localidades.
- Compensación interna priorizando inversiones en los centros más deficitarios.
- Reparto, uso y rentabilización de los recursos materiales.

### ***i) Facilidades burocráticas***

Se han facilitado las tareas burocráticas a nivel de Consejería y a nivel de centros ya que todo lo concerniente a los centros que componen el C.R.A. son asumidas por un solo Equipo Directivo. En la situación anterior, y de esto tenemos memoria quienes han sido

maestros en unitarias, el tutor era a la vez director, secretario y conserje, lo cual complicaba su trabajo. Hoy el profesor se ve liberado de estas gestiones mejorando su disponibilidad para el desarrollo de sus clases.

#### ***j) Formación permanente***

La formación permanente del profesorado ha mejorado gracias a la Formación en Centros, Seminarios, Grupos de Trabajo y Cursos que es desarrollada por los Centros de Profesores. La modalidad de Formación en Centros ha permitido que se lleven a cabo proyectos de interés general y otros más puntuales. Se choca a veces con problemas horarios que pueden conciliarse con mejoras legales que permitan resoluciones favorables del Servicio de Inspección Educativa y la aquiescencia de los Padres. Debe perfeccionarse la autonomía organizativa de los centros con avances legales que permitan desarrollar Proyectos Educativos coherentes y avanzados.

#### ***k) Atención permanente del alumnado***

En la anterior situación, cuando un maestro o maestra faltaba al centro por enfermedad o cualquier imponderable la escuela permanecía cerrada, perdiendo normalmente los alumnos algún día u hora de clase.

Desde que el C.R.A funciona los niños no han perdido ni una sola hora de clase, pues con suficiente antelación se prevén las ausencias (salvo emergencias) y el profesor sustituto acude puntual a su cita. Esto es posible gracias a contar con un profesor de apoyo en Infantil, a que el Equipo Directivo en bastantes ocasiones suple ausencias y otras veces menos deseables el propio profesorado especialista.

### ***l) Educación personalizada***

La ratio de la escuela rural suele ser más baja que en los centros ordinarios. Esto facilita un trato más personalizado a su alumnado. Las condiciones son óptimas, a pesar de la existencia de varios niveles y etapas en la clase.

### ***m) Priorización de actuaciones***

Consejo Escolar sensible a las necesidades de todas los centros fijará normalmente prioridades en su presupuesto de cara a compensar las necesidades más perentorias allá donde haga falta. La existencia de un presupuesto superior al tratarse de un centro mayor que una unitaria permitirá acometer acciones impensables con un presupuesto pequeño.

Esto ahorrará trámites y actuaciones a la Consejería, rentabilizando así el dinero público que administramos, evitándose grandes esperas en las urgencias. Al mismo tiempo las priorizaciones inasumibles por el centro serán transmitidas a la Consejería o Ayuntamiento según les corresponda.

### ***n) Relación más fluida con instituciones***

El Equipo Directivo como representante legal del CRA, y no las voces de las distintas personas que regentan las distintas escuelas que lo componen, simplifican y facilitan la gestión ante distintos organismos. Un Equipo Directivo comprometido y líder como intermediario entre las aspiraciones y necesidades de los distintos ámbitos de la Comunidad Educativa: localidades, AMPAS, unidades, ciclos,... Es un hecho constatable que un Equipo Directivo responsable juega un papel trascendental en las relaciones con la Consejería en sus distintas esferas, con el Ayuntamiento o Ayuntamientos pertinentes, con el Equipo de Orientación de Zona, con otros Equipos Directivos de CRAs, con los Sindicatos y con otras instituciones, organismo o empresas con las que se pueda tener relación.



### ***ñ) Sentido de las Etapas Educativas***

Es cierto que muchas veces aterriza en nuestros CRAs profesorado interino novel con todo lo que de inexperiencia supone. Suele causarles bastante impacto al ser adscritos a puestos de escuelas unitarias donde tienen que desenvolverse de inmediato con varios niveles y a veces hasta con dos etapas (Infantil y Primaria). En los primeros días hay incluso quienes viéndose impotentes han llorado. Es un plato demasiado fuerte para estómagos todavía vacilantes. Ante esto es importante desde el Equipo Directivo acoger, apoyar y guiar a este profesorado, así como desde los compañeros de Ciclo más veteranos que pueden y deben comunicar su metodología en reuniones al efecto. Cuando este profesorado termina su curso y aún tiene la valentía de continuar en cursos siguientes es porque valora la rica experiencia, no sin dificultades, que le aporta su trabajo en este medio.

### ***o) Las TIC***

Vivimos ya la aldea digital, la aldea global en cuanto a fuentes de información y comunicación. El exterior lo tenemos a la mano. El alumnado de la escuela rural tiene a su alcance los mismos medios informáticos que otros alumnos de las ciudades más aventajadas. Pero no nos engañemos: hay que seguir formando al profesorado. Sin él estas herramientas son instrumentos inútiles.

En los CRAs se van implementando diferentes programas orientados al uso de las TIC.

Dentro de las líneas de acción seguidas para el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías, cabe mencionar el **Programa Escuela 2.0**, el cual constituye una iniciativa del Ministerio de Educación para lograr la incorporación de los recursos de la sociedad de la información y de la comunicación en los niveles comprendidos entre 5º de primaria y 2º de ESO en los centros educativos sostenidos con fondos públicos. El programa se materializa entre el Ministerio y las comunidades autónomas.

La Comunidad de Aragón participa en el Programa por convenio firmado el 3 de diciembre de 2009.

Escuela 2.0 supone la dotación digital de las aulas, el uso de un ordenador miniportátil para todos los alumnos participantes, la formación del profesorado, el desarrollo de contenidos digitales, la implicación de las familias y favorecer la adquisición de las competencias básicas, y singularmente la digital, por parte de los alumnos.

Su precedente es **Pizarra Digital en Primaria** (uso de ordenadores tablets-PC por parte de los alumnos), programa que se aplica desde hace unos años en el CRA objeto del presente estudio, como se expone en el Cap. 4.

*p) Se comparten recursos*

Un logro importante de los CRAs es que se comparten no solo profesores si no también los recursos materiales. Esto rentabiliza las inversiones y ahorra dinero que puede dedicarse a otros fines. Es importante para que esto se produzca que haya unos buenos canales de información.



***PARTE II – ESTUDIO DE CASO. PERFIL COMPETENCIAL Y  
ESTILOS DE LIDERAZGO***



### **3 METODOLOGÍA DE TRABAJO Y JUSTIFICACIÓN**

#### **3.1 DISEÑO, ESCENARIO, TEMPORALIZACIÓN E INSTRUMENTOS**

El diseño de la presente investigación es cualitativo, siguiendo la modalidad de investigación de estudio de caso único. Los pasos a seguir son:

a. Recopilación de información:

- Estado de la cuestión.
- Marco legal.
- Análisis de documentos de trabajo, a fin de obtener información del ámbito científico.
- Estudio de casos, ver modelos de liderazgo de Centros Educativos en España.

b. Trabajo de campo:

- Preparación de temas a abordar en la entrevista al Director de un CRA.
- Selección de un Centro de la Provincia de Zaragoza.
- Realización de entrevista al Director de Centro seleccionado.
- Grupo de discusión equipo directivo.
- Grupo de discusión equipo docente.

c. Análisis comparativo:

- Luego de procesar la información obtenida a través de la entrevista y grupos de discusión (equipo directivo y profesorado), hemos realizado un análisis comparativo contra la teoría que citamos en el marco teórico y aquella que sustente teóricamente los resultados obtenidos en el análisis de la información, para establecer conclusiones.

- Se analiza la entrevista realizada al Director de Centro, desde el marco teórico conceptual que propone Bernard M. Bass acerca del Liderazgo Transformacional y Antonio Bolívar, complementariamente, para Aprendizaje Organizativo, expresado en el Cap. 2 correspondiente a marco teórico. Así como también del soporte documental de gestión oficial del centro.
  - Se comparan los resultados obtenidos en ambos grupos de discusión equipo directivo vs. docente, en cuanto a liderazgo educativo y perfil competencial.
  - Se representan en forma gráfica los resultados obtenidos.
- d. Conclusiones finales a partir del análisis realizado, relación entre teoría y práctica.
- e. Propuestas de futuro.

### 3.1.1 DISEÑO DEL PROYECTO



Fig. 28. Diseño del proyecto de investigación.



### 3.1.2 ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN

- El estudio se lleva a cabo en un Centro Educativo de Enseñanza Primaria del medio rural de la Provincia Zaragoza, seleccionado a tal fin.
- Este CRA (Colegio Rural Agrupado) se compone de cuatro centros escolares pequeños de educación primaria e infantil (con las características propias de una escuela rural). En el que conviven profesores/as especialistas itinerantes con otros especialistas tutores (en total son 17 profesores).
- Los centros se sitúan en pueblos de la Provincia de Zaragoza, en zonas de relativa proximidad, donde los sectores predominantes son el agrícola-ganadero y el turístico.
- En dichos centros hay pocos alumnos (en total unos 114), algunos de ellos son extranjeros (un 10 %), lo cual se relaciona con la escasa población del ámbito rural. En su mayoría los niños pertenecen a familias de clase media trabajadora.
- Hemos seleccionado este centro, en primer lugar, porque al contactar con varios de ellos, la Directora de este CRA, donde se desarrolla el trabajo de campo, se ha manifestado muy interesada en que desarrollemos el estudio en los colegios que dirige, que componen un CRA.
- Porque al ser una escuela rural se pueden analizar aspectos íntimamente relacionados con las competencias y destrezas en liderazgo y gestión, ya que la modalidad de dirección permite más flexibilidad que los centros urbanos.
- Y a su vez, claramente la metodología educativa se halla muy centrada en las TIC, el trabajo en red y en la adquisición de competencias que es lo que se quiere analizar a través de la tesis doctoral.

### 3.1.3 TEMPORALIZACIÓN

- Elaboración de proyecto de tesis: diciembre de 2004.
- Revisión del proyecto, junto con los resultados obtenidos de las líneas de investigación: 2006-2007.
- Elaboración de la tesis con las fases que se detallan en el siguiente cuadro: 2008-2010.
- Conclusiones finales en el 2010.



Fig. 29. Temporalización de la tesis.

### 3.1.4 INSTRUMENTOS

- **Entrevista semi-estructurada a un Director de un Centro Educativo Público de Enseñanza Primaria**, seleccionado a tal fin. La entrevista se ha desarrollado con la finalidad de poner de manifiesto cuáles son las funciones (administración, docencia, liderazgo, relaciones institucionales) y la labor de un Director de Escuela Primaria y del equipo directivo, y a partir de allí delinear cuál es el estilo de liderazgo que utiliza.
- **Observación externa**. Se ha registrado todo lo percibido (y que sirva para el presente estudio) desde el ingreso a los colegios hasta la salida de los mismos, con motivo de realizar el trabajo de campo (la entrevista a la directora, grupo de discusión con el equipo directivo, grupo de discusión con equipo docente, visitas a los diferentes colegios que conforman el CRA para ver el clima de centro, entre otros puntos a ser valorados).
- **Análisis documental**. Se han recogido diversos documentos relativos a la organización general del Centro. Se ha intentado recopilar material escrito relevante sobre el caso de estudio, que han facilitado claves interpretativas, el reconocer el contexto social, reforzar la dialéctica entre datos e interpretaciones, con el fin de asegurar una mejor descripción, explicación e interpretación de la realidad del caso.
- **Notas de campo**. Hemos dispuesto de un sistema de registro de información, con carácter reservado y esquemático, para facilitar la retención de informaciones, incidencias, anécdotas, observaciones, intuiciones, propósitos, que pudiesen perderse si no se reflejan en el momento y que han sido de mucha utilidad para el control adecuado del proceso de investigación.

- **Cuestionarios de evaluación y autoevaluación al equipo directivo y docente.**  
Se han elaborado modelos de encuesta para obtener información complementaria (adicional) del perfil competencial del Director del Centro y de quienes conforman el equipo directivo, en función a la percepción de ellos mismos.

## **3.2 JUSTIFICACIÓN DEL MÉTODO E INSTRUMENTOS**

### **3.2.1 DIAGRAMA DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN**

Para el tratamiento y procesamiento de la información trabajaremos siguiendo el método de análisis comparativo constante, adaptado del QSR NUD \*IST 4 para la presente investigación, en donde las fases de la investigación y análisis de la entrevista al Director se estructuran de la siguiente manera:

- En primer término, por un lado teorizamos y por el otro, preparamos el acceso al campo, para la entrevista con la Directora de CRA.
- En segundo lugar, categorizamos, elaboramos un guión para el desarrollo de la entrevista semi-estructurada.
- En tercer término, establecemos una correlación entre marco teórico y la práctica.
- En cuarto lugar, teorización sobre los modelos de liderazgo seleccionados en el marco teórico.
- En último término informe final, que se refleja en fase de conclusiones, puntos de encuentro y diferencia con los modelos seleccionados y oportunidades de mejora hacia ellos.

**MÉTODO DE ANÁLISIS COMPARATIVO CONSTANTE**  
Gráfico adaptado del QSR NUD\*IST 4 para esta investigación.

**INFORMACIÓN NO NUMÉRICA DESESTRUCTURADA**

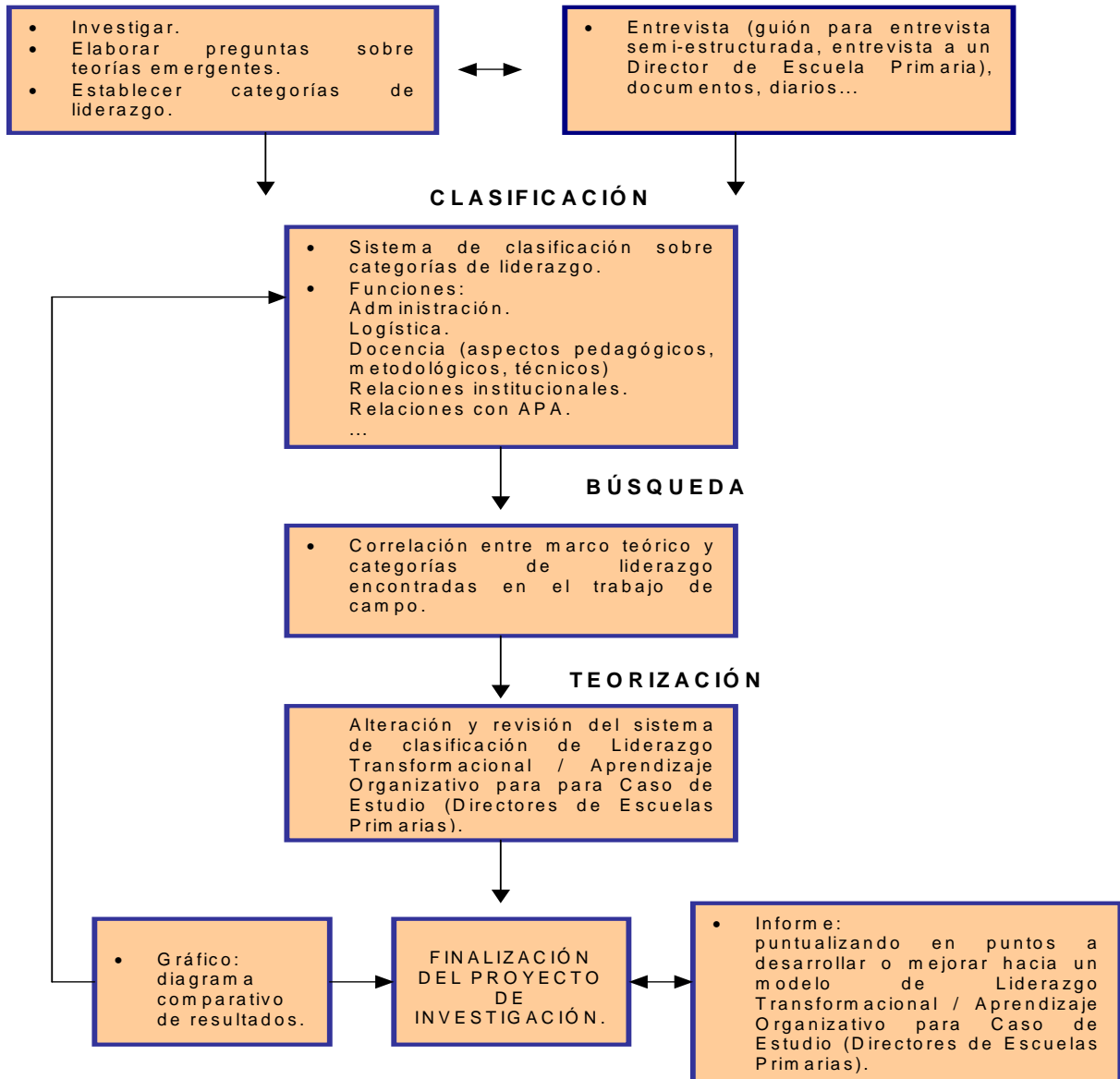


Fig.30. Método de análisis comparativo constante.

Fuente: elaboración propia a partir de la Guía de Usuario del QSR NUD \*IST 4 (1998:13)

### 3.2.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Como hemos expresado en el punto 3.1., del presente capítulo, el modelo escogido para la presente investigación es de tipo cualitativo. En este apartado, intentaremos puntualizar qué entendemos por este enfoque, con los diferentes puntos que hemos considerado en la fase de diseño metodológico, para realizar el estudio de caso, que se expone en el Cap. 4, trabajo de campo.

Siguiendo a Ruiz Carrascosa, J. (coord.) (1995), vemos que los diseños de investigación en la metodología cualitativa se pueden definir como abiertos, flexibles y emergentes. No se parte de un diseño preestablecido, cerrado, sino que éste se va desarrollando a lo largo de la investigación.

Dentro de la investigación cualitativa se pueden distinguir las siguientes modalidades de investigación (Bogdan y Biklen, 1982):

1. Estudio de casos a través del tiempo.
2. Estudio de casos observacionales.
3. Estudios de comunidades.
4. Análisis situacional.
5. Estudios microetnográficos.
6. Estudios de casos múltiples.

Todas estas modalidades, para Colás (1993), pueden sintetizarse en dos modalidades: estudios de casos y diseño multicaso. En los primeros se estudian y describen comunidades, situaciones, organizaciones o ámbitos de intervención de forma intensiva, determinando aspectos, dimensiones y factores relevantes en la evaluación. Como aplicaciones evaluativas del estudio de casos podrían señalarse las siguientes:



- a) Obtener una información minuciosa y detallada sobre un sujeto, comunidad o institución.
- b) Entender en profundidad los procesos que desencadenan determinadas intervenciones en personas e instituciones.
- c) Obtener distintas percepciones de una determinada situación o fenómeno.
- d) Conocer los efectos del programa desde la perspectiva de los que intervienen.

### ***a) Concepto y características de la metodología cualitativa***

En sentido amplio, puede definirse la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.

Taylor, S. J. y Bogdan R. (1986), sintetizan los criterios definitorios de los estudios cualitativos de la siguiente manera:

1.- La investigación cualitativa es inductiva: Así, los investigadores:

- Comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas.
- Siguen un diseño de investigación flexible
- Comienzan un estudio con interrogantes vagamente formulados

2.- Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística:

- Las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo
- Estudia a las personas en el contexto de su pasado y en las situaciones en las que se hallan.

3.- Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de su estudio:

- Interactúan con los informantes de un modo natural. Aunque no pueden eliminar su influencia en las personas que estudian, tratan de controlarla y reducirla al mínimo. En la observación tratan de no interferir en la estructura; en las entrevistas en profundidad, siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

4.- El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas:

- Trata de identificarse con las personas que estudia para comprender cómo experimentan la realidad. Busca aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un observador objetivo y rechazando el papel de unidad actuante.

5.- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones:

- Ha de ver las cosas como si ocurrieran por primera vez, nada se ha de dar por sobrentendido

6.- Todas las perspectivas son valiosas:

- No se busca “la verdad o la moralidad”, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.

7.- Los métodos cualitativos son humanistas:

- Los métodos con los que se estudia a las personas influyen en cómo se las ve. Si reducimos las palabras y los actos a ecuaciones estadísticas, se pierde el aspecto humano. El estudio cualitativo permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos..., éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos...

8.- Los estudios cualitativos dan énfasis a la validez de la investigación:

- Aseguran un estrecho ajuste entre los datos y lo que realmente la gente hace y dice. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándoles hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un

conocimiento directo, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

- Subrayan la validez, frente a los cuantitativos que hacen hincapié en la confiabilidad y reproductividad de la investigación. El estudio cualitativo es una investigación sistemática y rigurosa, no estandarizada, que controla los datos que registra. No obstante, al pretender producir estudios válidos del mundo real no es posible lograr una confiabilidad perfecta.

9.- Todos los contextos y personas son potenciales ámbitos de estudio:

- Todos los contextos y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido que entre cualquier escenario o grupo de personas se pueden encontrar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto que en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar de mejor modo algún aspecto.

10.- La investigación cualitativa es un arte:

- La investigación cualitativa es flexible en cuanto al modo de conducir los estudios. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos están al servicio del investigador; el investigador no está supeditado a un procedimiento o técnica. (Quecedo Lecanda, R. y Castaño Garrido, C. (2000:2)

### ***b) Consideración de la teoría en el estudio cualitativo***

“La recogida de datos puede preceder a la formulación final de la hipótesis o los datos pueden obtenerse con fines descriptivos y de análisis en estudios de tipo exploratorio []”.

“[] El diseño cualitativo, está unido a la teoría, en cuanto que se hace necesario una teoría que explique, que informe e integre los datos para su interpretación”. (Quecedo Lecanda, R. y Castaño Garrido, C., 2000:5)

### *c) La teoría en el proceso de investigación*

Se identifican tres componentes como configuradores del proceso de comprensión:

1- Preconcepción, 2 - Comprensión actual, 3 - Interpretación

La interpretación parte de una preconcepción de lo que se pretende interpretar. La preconcepción hace referencia a lo que el investigador sabe ya y es capaz de reconocer en el hecho analizado; no se puede comprender algo sin un bagaje previo de preconcepciones ni al margen de dicho equipamiento interpretativo; funciona como un marco general en el que pueden ser comprendidos las informaciones y los datos.

En la investigación cualitativa, procede entrar a analizar (texto, observar, recoger un hecho, un episodio) con un marco general teórico. Supone acudir a los contextos o a los textos a analizar, con unas categorías previas (no categorías de análisis).

Se trata de que el investigador tenga estructuras de delimitación del campo de análisis, - no se trata de analizarlo todo, sino de analizarlo desde cierta perspectiva -, precisamente la perspectiva que es capaz de justificar teóricamente sobre la base de los modelos que le sirven de punto de partida.

Desde esta perspectiva, el estudio cualitativo es un proceso mixto que mezcla lo inductivo y lo deductivo, adquiriendo el proceso de investigación un desarrollo que:

- a-) Comienza con visiones generales de la situación y sus contextos.
- b-) Desciende a aspectos concretos y relevantes desde el punto de vista de los propósitos y del marco teórico de la investigación.
- c-) Se retorna a las dimensiones generales que actúan como contexto de significación y de contraste de los análisis generados en los niveles más específicos o sectoriales.

En los estudios cualitativos, es factible que, a medida que la investigación progresa, se desarrollen o redefinan los propósitos en principio enunciados. En este caso, deben explicitarse los fines a priori y a posteriori y el cómo y porqué de las modificaciones.

Están más expuestas que los fines a sufrir reformulaciones y reorientaciones en el curso de la investigación. (Quecedo Lecanda, R. y Castaño Garrido, C., 2000:6)

#### ***d) Desarrollo de la investigación***

El desarrollo de la investigación como hemos comentado, se compone de diferentes fases, como hemos explicado anteriormente en el apartado 3.2.1, aplicado a la entrevista semi-dirigida a un director de centro y su tratamiento de la información obtenida.

A continuación, citamos nuevamente a Quecedo Lecanda y Castaño Garrido (2000), quienes detallan las diferentes fases que han sido consideradas para el desarrollo y consecución de la nuestra investigación:

### ***Fase 1ª Trabajos de orientación descriptiva***

Investigación exploratoria y descriptiva y diversa en focos, abriendo nuevas áreas antes que investigando sistemáticamente aquellas en las que el trabajo ya había comenzado.

Comprende el trabajo cualitativo básico consistente en:

- Tratamiento de los datos: Clasificaciones, formación de conceptos, elaboración de modelos y tipologías, etc.

### ***Fase 2ª Trabajo de orientación teórica***

Es una fase de desarrollo y elaboración de las ideas teóricas generadas en la primera fase. En esta fase se trataría de profundizar en estos temas, estrechando y reforzando las relaciones e interconexiones, refinando los modelos y conceptos. Supone la elaboración de nuevas categorías y dimensiones y el refinamiento de las existentes; adición de nuevos conceptos y relaciones; clarificación y desarrollo de conceptos y sus relaciones; y/ o encontrar patrones alternativos de relaciones que sugieran la formulación de teorías alternativas.

Por ejemplo, estudios que se desarrollan a partir de teorías emergentes de trabajos descriptivos con una mayor consciencia teórica en las primeras etapas e involucramiento en el muestreo teórico y en la formulación y comprobación de hipótesis con el propósito de generar teorías o buscar marcos analíticos más abstractos y generales en los que se puedan integrar los datos.

El desarrollo de una teoría singular implicaría estudios cualitativos básicos. Sobre la base de los estudios descriptivos, trabajo de campo que conduce a conceptos y tipologías tentativas, más trabajo de campo que los refina, compilación de modelos para aunar un número de ítems relacionados de manera

más sistemática, más trabajo de campo en las nuevas áreas indicadas por ellos, etc. Transferibilidad de resultados de entre diversos estudios similares.

### ***Fase 3ª Trabajo de comprobación de la teoría***

Consiste en la comprobación de las hipótesis derivadas de la teoría. Comprobar la teoría supone examinar si la evidencia apoya los enunciados teóricos elaborados y si los apoya mejor que a las teorías competidoras.

Sobre la base de las hipótesis derivadas de los trabajos de orientación teórica, para comprobar la teoría, pueden utilizarse:

- Estudios comparativos de corte cualitativo que posibiliten la transferibilidad de resultados para comprobar el grado de enraizamiento de una teoría generada a partir del análisis de datos, en diferentes conjuntos de datos.
- Estudios longitudinales en un entorno estable.
- Estudios de corte cualitativo-cuantitativo.

(Quecedo Lecanda, R. y Castaño Garrido, C., 2000:16-17)

### 3.2.3 EL ANÁLISIS DE DATOS EN LA METODOLOGÍA CUALITATIVA

El análisis de datos en la metodología cualitativa resulta complejo debido a la amplitud de la información con que se trabaja, la diversidad de los datos que se obtienen y la inexistencia de guías previas y concretas. El análisis de datos no se atiene a unas directrices normalizadas, pudiéndose observar diversos enfoques y orientaciones.

El análisis de datos en la metodología cualitativa no tiene una secuencia lineal e independiente de otras fases de la investigación. Dentro de un proceso en espiral se entremezclan distintos tipos de actividades que Gotees y Lecompte (1988) sintetizan en tres fases: procesos de teorización, estrategias de selección secuencial y procedimientos analíticos generales (Ruiz Carrascosa, J. et al., 1995:36)

En la siguiente tabla se contemplan los principales procedimientos metodológicos que conlleva el análisis de datos en cada una de las actividades indicadas:

<i>PROCESOS DE TEORIZACIÓN</i>	<i>TÉCNICAS GENERADORAS</i> <i>(estrategias de selección secuencial)</i>	<i>PROCEDIMIENTOS ANALÍTICOS</i>
- Exploración	- Casos negativos	- Recogida de datos
- Descripción	- Casos discrepantes	- Reducción de datos
- Interpretación	- Muestreo teórico	- Exposición de datos
- Teorización	- Método de comparación constante	- Conclusión
		- Verificación

Tabla 32. Análisis de datos cualitativo (Colás y Buendía, 1992:269).

Fuente: Ruiz Carrascosa, J. (coord.) (1995:36)

### 3.2.4 ESTUDIO DE CASOS

En el presente estudio de investigación se trabaja bajo la metodología de estudio de caso único, en donde la unidad de investigación es una. En particular el CRA seleccionado para el trabajo de campo.



El estudio de casos busca una descripción y comprensión profundas y personales de los individuos. El fundamento del estudio de casos es la idea de que existen procesos e interacciones, tales como los aspectos de la personalidad y la conducta social, que no se pueden estudiar más que en la forma en que interaccionan y operan en el individuo.

“El estudio de casos es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado... (Existe en el estudio de casos) una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo”. (Walker, R., 1983:45).

De entre las diversas cuestiones y problemas que ha de afrontar un investigador/a, destaca claramente la definición de su caso de estudio; o, dicho de otra manera, qué es el caso y de qué trata (C.A.R.E./U.E.A. 1994; Stake 1994, 1995). Ragin (1992) señala cuatro formas de definir el caso (Grupo LACE: 4):

- 1) Un caso puede ser encontrado o construido por el investigador como una forma de organización que emerge de la investigación misma.
- 2) Un caso puede ser un objeto, definido por fronteras preexistentes tales como una escuela, un aula, un programa.
- 3) Un caso puede ser derivado de los constructos teóricos, ideas y conceptos que emergen del estudio de instancias o acontecimientos similares.
- 4) Un caso puede ser una convención, predefinido por acuerdos y consensos sociales que señalan su importancia.

Stake (1995) adopta otra orientación mucho más ilustrativa. Para este autor los casos pueden ser intrínsecos, instrumentales o colectivos.

“R. Stake (1995) advierte que probablemente el interés intrínseco y el instrumental requieren el concurso de métodos y énfasis diferentes; de la misma manera que implican modos distintos de establecer el límite y la frontera del caso; es decir, de definirlo (C.A.R.E. 1994). De todas formas, ni siquiera en estudios de caso instrumentales estamos tratando con casos representativos o determinando una selección representativa de una población. Incluso cuando, por un interés instrumental, seleccionamos un caso o un conjunto de casos, el investigador está obligado a comprender el caso y cada caso en lo que tienen de único y particular.

Pero con independencia de esta clasificación, es necesario señalar que sean cuales fueran las condiciones de la investigación concreta en la que estemos inmersos, todo estudio de caso *definido y seleccionado* no deja de ser una invención, un hábitat no natural creado en última instancia por el observador (C.A.R.E. 1994). El investigador o la investigadora, pues, ha de justificar su caso y asegurar que su invención y su selección es pertinente y apropiada”. (Grupo LACE: 6) .

Según el Grupo LACE, hay que centrarse en ciertas cuestiones relacionadas con el caso y con cada caso:

1. Su naturaleza.
  2. Su historia.
  3. El ambiente y ámbito físico.
  4. Otros contextos relacionados o implicados con el caso, como el económico, el político, el legal y el estético.
  5. Otros casos a través de los que el caso se diferencia y reconoce.
  6. Los informantes a través de los cuales el caso puede ser conocido e indagado.
- (Stake 1994)

“Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven”. (Grupo LACE, 1999:7).

#### 2.2.4.1 DEFINICIÓN DE CRITERIOS Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Una de vez definido qué investigar, hay que determinar a quienes: ¿qué elementos del mundo empírico constituyen las fuentes de datos para la investigación?

En los estudios cualitativos relativos a la enseñanza son, básicamente, las personas, los comportamientos, significados y contextos.

Los estudios centrados en el ámbito de la enseñanza tratan de responder a preguntas como:

- ¿Qué está sucediendo aquí, en este contexto en particular?
- ¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos?
- ¿Cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto, con lo que sucede a otros niveles del sistema, fuera o dentro de él?
- ¿Qué sucede aquí en comparación con lo que sucede en otros lugares? (Quecedo Lecanda, R. y Castaño Garrido, C., 2000: 7)

En primer lugar, se requiere determinar los perfiles relevantes de las personas, contextos, acontecimientos, sometidos a estudio utilizando criterios teóricos o conceptuales que los retratan y, en la medida que resulte relevante, el tiempo. Una vez definida la población, se buscan grupos que posean las características apropiadas y una muestra, esto es, una parte representativa de la población y el tiempo.

Teniendo en cuenta lo expuesto en el punto anterior y citando nuevamente al Grupo LACE (1999), quienes abordan en profundidad la metodología de estudio de casos, cabe señalar que los estudios de caso pueden ser definidos atendiendo a las clasificaciones de Stake (1995, 1998) y Ragin (1992), una vez delimitados el ámbito y la temática a investigar; lo que proporcionará los parámetros contextuales de selección, claramente esenciales para la actividad investigadora.

Cuestiones que no podemos olvidar, importantes para cualquier investigación:

Primero: La selección del caso no pretende conseguir o mantener ningún tipo de representatividad con respecto a los casos posibles, o a la población de casos posibles. No es una muestra los casos que seleccionemos.

“La investigación de estudio de caso no es una investigación de muestras. No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto”. (Stake 1995:4).

Segundo: Sea cual sea el o los parámetros generales que apliquemos (algo que comentaremos a continuación), el fundamental ha sido claramente planteado por Stake:

“El primer criterio debería ser maximizar lo que podemos aprender” (Stake 1995:4).

Esto no quiere decir otra cosa que lo más importante es elegir el caso que ofrezca las mejores y mayores oportunidades de aprendizaje, con el que podamos aprender en profundidad la problemática seleccionada, o del que, simplemente, más podamos aprender y comprender.

Debería preocuparnos, como señala Stake (1995), seleccionar aquel caso que ofrezca las mejores y mayores oportunidades de aprendizaje con respecto a la problemática objeto de estudio.

Aceptadas estas premisas y consideraciones, podemos tratar un ejemplo. Imaginemos que estamos estudiando una actividad educativa como la evaluación del alumnado de primaria []. (Grupo LACE, 1999:7).

En ese ejemplo referido a nivel de educación primaria, los parámetros a tener en cuenta sirven de marco para comprender el institucional del CRA, en un contexto más amplio:

- Ubicación del centro: desde centro urbano hasta centro rural.
- Contexto socio-cultural y económico de la población que recibe.
- Carácter innovador o tradicional del centro.
- Titularidad del centro.

“De todas maneras, tampoco podemos ignorar una cuestión esencial: sea cual sea el caso que seleccionemos, en última instancia, lo importante es que consigamos acceso al mismo. Esto significa que no podemos obligar, continuando con el ejemplo, a ningún centro a que nos admitan en él y participe en el proceso. Dicho de otra manera, tenemos que optar por un centro que admita nuestra presencia y su participación voluntariamente. Con este punto entramos directamente en los problemas de la ética del caso”. (Grupo LACE, 1999:8)

### 3.2.5 *GROUNDING THEORY* A. STRAUSS Y J. CORBIN

Como base metodológica para el presente estudio, se siguen las líneas enmarcadas en el libro de A. Strauss y J. Corbin (1990) *Basics of Qualitative Research*, dirigido a investigadores de varias disciplinas de las ciencias sociales y a quienes están interesados en un cuerpo teórico inductivo, a través del análisis cualitativo de datos.

En el Cap. 4, correspondiente a Trabajo de Campo, se utiliza este libro a modo de guía para realizar análisis, comparaciones y teorizaciones.

Pero, ¿qué es *Grounded Theory*?

Es un método de investigación cualitativa que es utilizado con un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar un *Grounded Theory* derivada inductivamente del estudio del fenómeno. Fue originariamente desarrollada por dos sociólogos: Barney Glaser y Anselm Strauss.

Sus procedimientos son diseñados de modo que, si son cuidadosamente empleados, el método resuelve los criterios para hacer "buena" ciencia: significación, compatibilidad entre la teoría y la observación, generalización, reproducibilidad, precisión, rigor y verificación.

Deriva inductivamente desde el estudio del fenómeno representado, que es descubierto, desarrollado y provisionalmente verificado a partir de una recogida sistemática de información y análisis de la información concerniente a ese fenómeno. Por lo tanto, recogida de información, análisis y teoría se encuentran en recíproca relación una con otra.

Una buena construcción de *Grounded Theory* encontrará cuatro criterios centrales para juzgar la aplicación de la teoría al fenómeno: ajuste, comprensión, generalidad y control.

No comienza con una teoría, se la verifica. Se comienza con un campo de estudio y lo que es relevante para esa área emerge.

La creatividad es también un componente vital del método. Sus procedimientos fuerzan a los investigadores a descomponer sus asunciones y crear un nuevo orden de lo viejo.

La investigación cualitativa es realizada por investigadores en ciencias sociales y del comportamiento, así como también por practicantes en campos que se refieren con los temas relacionados con el comportamiento humano y su funcionamiento. Este método de investigación puede ser usado para estudiar organizaciones, grupos e individuos. Puede ser llevado a cabo por equipos de investigación o por personas actuando en conjunto con otra o individualmente.

#### ***a) Las principales razones para hacer un análisis cualitativo***

Hay diferentes razones para hacer una investigación cualitativa:

1. Una razón es la convicción del investigador basada en su experiencia investigadora. Algunos investigadores vienen de disciplinas científicas como antropología o adhieren a una orientación filosófica, como la fenomenología.
2. Otra razón es la naturaleza del problema de investigación.

Los métodos cualitativos pueden ser usados para encontrar y comprender detrás de cualquier fenómeno acerca del cual poco es conocido. Puede proporcionar detalles intrincados acerca del fenómeno que son difíciles de obtener con métodos cuantitativos.

***b) Los principales componentes en investigación cualitativa***

3. La información, la cual puede provenir de varias fuentes. Entrevistas y observaciones son las fuentes más comunes.
4. Los diferentes procedimientos analíticos o interpretativos que son usados para arribar a conclusiones o teorías. Estos procedimientos incluyen a las técnicas para conceptualizar la información. Este proceso se denomina “codificación”. Otros procedimientos son también parte del proceso analítico. El cual incluye muestreo no estadístico, la escritura de notas y diagramas de relaciones conceptuales.
5. Los reportes verbales y escritos. Por ejemplo, alguien puede presentar una descripción de los resultados enteros o una discusión profundizada de una porción del estudio.

### 3.2.6 APLICACIÓN DEL MÉTODO DE ANÁLISIS CUALITATIVO

La codificación representa a las operaciones por las cuales el dato es desarmado, conceptualizado y puesto nuevamente en nuevos caminos (lugares). Este es el proceso central por el cual las teorías son construidas a partir de los datos.

En *Grounded Theory* el análisis es de tres tipos de codificación. Ellas son: (a) codificación abierta; (b) codificación axial; y (c) codificación selectiva (Strauss, A. y Corbin, J., 1990:58)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> El texto original es en inglés. Se traduce al castellano, respetando el sentido semántico de los conceptos: codificación abierta y codificación axial.



Para un uso práctico el análisis de la entrevista será realizado por medio de codificación abierta y axial.

**Codificación abierta:** Este proceso consiste en desarmar, examinar, comparar, conceptualizar y categorizar los datos. (Strauss, A. y Corbin, J., 1990:59).

**Codificación axial:** Un conjunto de procedimientos por los cuales los datos son colocados nuevamente en un nuevo camino luego de la codificación abierta, estableciendo conexiones entre categorías. Esto es realizado utilizando un paradigma de codificación que involucra condiciones, contexto, estrategias de acción / interacción y consecuencias. (Strauss, A. y Corbin, J., 1990:96).

Los *pasos de análisis y tratamiento de la información* serán los expresados en el siguiente gráfico:

- En un primer nivel marco conceptual y estado de la cuestión.
- En esta instancia trabajo de campo con el correspondiente análisis de la información obtenida, a través de las entrevistas, documentación, notas, observación, cuestionarios de liderazgo educativo y de evaluación de competencias directivas.
- Para luego extraer conclusiones en el informe final.

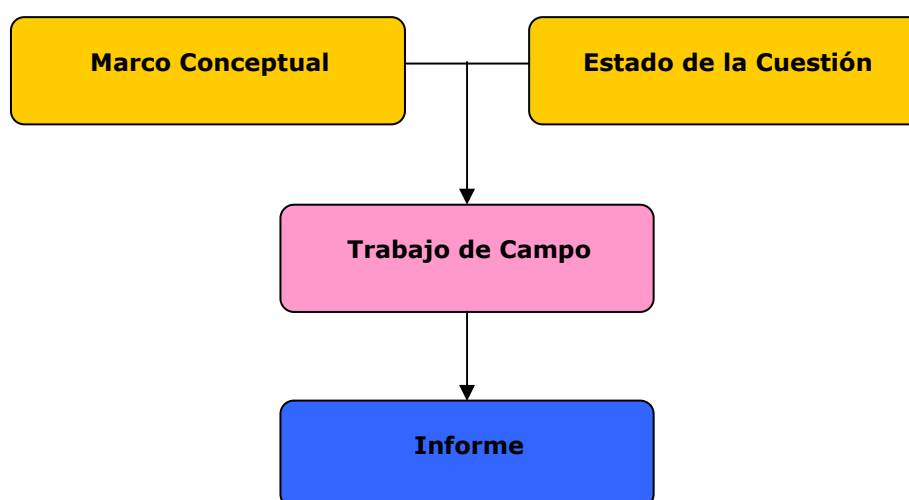


Fig. 31. Pasos de análisis y tratamiento de la información. Fuente: José Luis Bernal Agudo (2004)

### 3.3 LA ENTREVISTA ETNOGRÁFICA

En general, una entrevista es una conversación con unas características que la distinguen del tipo de encuentros básicamente informales que acontecen en la vida cotidiana. En la entrevista queremos preguntar sobre algo a unos informantes determinados y seleccionados; es decir, las llevamos a cabo con un propósito concreto: recoger información sobre las opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en un ambiente socio-educativo objeto de indagación. Por ello, la entrevista en general se apoya en la idea de que “las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas. (Se asume) que las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones o, al menos, se les puede inducir a hacerlo. La noción de entrevista lleva implícito el supuesto de que el informante es un investigador, en la medida en que puede ofrecer explicaciones reflexivas y contrastarlas con la experiencia” (Walker, 1989: 113-114).

Estos supuestos son válidos, en principio para cualquiera de las distintas modalidades en las que pueden presentarse las entrevistas: desde las más hasta las menos estructuradas, que rozan la conversación informal. Pero la entrevista etnográfica, introduce dos elementos diferenciadores: por un lado, con ellas se crea inevitablemente una relación social entre entrevistador/ a e informante en la que el intercambio de información puede llegar a desdibujar las identidades y jerarquías; por el otro, existe en ella un explícito interés por conocer las explicaciones, los supuestos, las razones e interpretaciones de los informantes tal como ellos y ellas son capaces de verbalizarlos y exponerlos. La persona que entrevista se convierte en un oidor, en alguien que escucha con atención y que no impone ni interpretaciones ni respuestas.

En este tenor, no podemos descartar, sino en todo caso alentar, que la entrevista etnográfica se convierta en una situación de diálogo entre los que participan en ella. Esto quiere decir no sólo que la persona que es entrevistada ofrece información y responde, sino también que la persona que entrevista informa y es

preguntada por la primera. Desdibujar los límites, muchas veces innecesarios, en una investigación puede propiciar la creación de un espacio de diálogo sincero en el que la confianza y el aprendizaje mutuo conformen el eje de un proceso de transformación y cambio educativo. (Grupo LACE, 1990:21).

### 3.3.1 ENTREVISTAS SEMI-ESTRUCTURADAS

Son muy semejantes a las Entrevistas No-estructuradas (o en profundidad)<sup>8</sup>, pero con la diferencia de que la persona que entrevista planifica el tipo de ámbitos sobre los que versarán las cuestiones y las preguntas.

“A diferencia de las muy estructuradas, este tipo de entrevistas no supone especificación verbal o escrita del tipo de preguntas que se formularán, ni necesariamente, del orden de formulación”. (Grupo LACE, 1990:23)

### 3.3.2 LA ENTREVISTA GRUPAL

“Un caso particular de entrevista es la denominada entrevista grupal; es decir, aquella que no se realiza con individuos aislados sino con un grupo o colectivo de individuos. Este tipo de entrevista puede a su vez estructurarse hasta el extremo de convertirse en ‘entrevistas focalizadas de grupo’ en las que se preguntan cuestiones específicas sobre un tópico o tema. Las entrevistas grupales pueden ser muy útiles cuando se trata de recoger información del alumnado. Esto es debido a que en grupo no se sienten aislados, ni objetos de evaluación por un adulto. En el grupo consiguen el apoyo suficiente para contrastar, debatir y replicar sus opiniones con las opiniones de sus compañeros. En general, la entrevista en grupo ha de emplearse con informantes que individualmente puedan abrigar sentimientos de desamparo o temor (sean estos fundados o no)”. (Grupo LACE, 1990:23)

---

<sup>8</sup> **Entrevistas No-estructuradas (o en profundidad):** Son entrevistas típicas de los estudios etnográficos de campo y de los Estudios de Caso, en las que no se establece previamente un catálogo de instrucciones o preguntas concretas. A lo sumo la persona que investiga está interesada en conocer lo que opina y piensa el informante que vive cotidianamente en un contexto. Las preguntas concretas, así como el desarrollo de la entrevista se va construyendo a medida que transcurre la entrevista misma. En todo caso, son las respuestas del informante las que delimitan la orientación a seguir por la persona que entrevista.

### 3.3.3 ¿A QUIÉN ENTREVISTAR?

Esta pregunta tiene una respuesta directa: a quien se deje y permita ser entrevistado. Lo que significa que no podemos, como ya hemos señalado, obligar a nadie. Pero con ello parece que no decimos más que lo obvio y consabido.

Los sujetos de entrevista son tan variados como variados los sujetos que participan en la vida social y cultural; sin embargo, tendremos que seleccionar a algunos sujetos de entre todos los posibles. Para ello, los únicos criterios uniformes y, podría decirse que obligatorios, son dos: primero, entrevistar a sujetos distintos (con mayor o menor implicación en la actividad social) y de distintos 'grupos' (formales o informales) que podamos encontrar y, segundo, entrevistar a aquel sujeto que quiera (solicite o pida ser entrevistado). Estos dos criterios y la entrevista en general, están relacionados con la idea de que un Estudio de Caso es un ámbito adecuado para que los sujetos puedan expresar sus opiniones y pareceres, compartir sus pensamientos y sentimientos, sin verlos mermados o excluidos por procedimientos metodológicos y estadístico injustificables.

Aceptados estos criterios, los restantes para realizar una selección coherente con el caso que estemos estudiando dependen justamente del caso mismo y de sus particularidades e *individualidad*.

Además recordemos que informalmente vamos a 'entrevistar' a mucha más gente de la que en un principio pudiéramos creer, lo que complementa con creces la selección que realicemos[.]. (Grupo LACE, 1990:23-24)

### 3.3.4 EL CONTENIDO DE LAS CUESTIONES EN LA ENTREVISTA

“El contenido de una entrevista etnográfica depende tanto del objeto de indagación como de la situación social que se establezca entre el entrevistador/a y el informante. No obstante, puede resultar útil señalar algunas tipologías de cuestiones. Las que presentamos a continuación y tomadas en conjunto, representan con bastante precisión el abanico de posibilidades que se nos ofrecen”. (Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F., 2003:35)

Las cuestiones que se detallan a continuación suponen considerar tres momentos diferentes -y simultáneos- en el acercamiento al problema: el conocimiento, la comprobación y la relación.

Tipología de cuestiones (tomado de Patton 1980 & Spradley 1979):

**Descriptivas:** Son las más fáciles y comunes en las entrevistas; con ellas se trata tanto de reconocer el lenguaje del informante como de conocer la forma particular con la que describe un acontecimiento, sus decisiones, su trabajo, etc. Dentro de esta modalidad podemos diferenciar submodalidades (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez 1996, 175-176):

- Preguntas gran recorrido, para obtener una descripción de las características significativas de una actividad, escenario, tiempo. Ej. ¿Podrías describirme el interior de la escuela?

- Preguntas mini-recorrido, similares a las anteriores. Se circunscriben a espacios, hechos, lugares, más limitados. Ej. ¿Podrías hablarme de la clase de sociales?

- Preguntas de lenguaje nativo, se solicita que el informante exprese sus ideas con el lenguaje que utilice normalmente. Ej. ¿Cómo lo dirías tú?

- Preguntas de experiencia, pretenden acercarse a la vida, al contexto, a las actividades de los sujetos. Ej. ¿Podrías hablarme de tus vivencias como miembro del grupo?

- Preguntas ejemplo, solicitan una aclaración a través de un referente. Ej.:  
¿Podrías ponerme un ejemplo?

### 3.3.5 GUÍA PARA EL PROCESO DE LA ENTREVISTA

Para la realización de las entrevistas consideraremos las recomendaciones y orientaciones básicas sobre el proceso de la entrevista que dan los autores referenciados en este apartado de Entrevista Etnográfica, Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (2003), las cuales se detallan a continuación:

1. En las entrevistas, las personas entrevistadas son mucho más importantes que la información proporcionada, y el / la entrevistado / a debe percibirlo así. Para ello se recomienda encarecidamente que los / as entrevistadores / as tengan muy presente las siguientes orientaciones:
  - a. Es absolutamente esencial que la persona entrevistada se sienta tan tranquila como sea posible y que no perciba prisas en el / la entrevistador/ a por formular preguntas.
  - b. Resulta muy importante elegir un lugar en el que las distorsiones y distracciones sean las menos posibles. Por ejemplo, puede utilizarse un aula del centro si se realizan fuera del horario lectivo. No es aconsejable un bar o un ambiente muy concurrido; además de las distracciones lógicas en dichos ambientes, se producen “distorsiones” sonoras que pueden llegar a hacer inaudible la entrevista grabada, lo que impide o deteriora su transcripción.
  - c. La actitud en una entrevista debe ser, fundamentalmente, de escucha y esto significa algo más que “oír”. La persona entrevistada tiene que percibir nuestro interés por la información que nos proporcione y por la persona misma que la proporciona.
  - d. Antes de concertar la entrevista (fecha y hora) la persona entrevistada tiene que conocer si sus respuestas van a ser grabadas.

- e. Si no acepta que la entrevista <sup>9</sup> sea grabada deber tenerse en cuenta lo siguiente:
  - i. Anotar las respuestas detalladamente y conforme las va enunciando en un cuaderno de entrevista, empleando en ello cuanto tiempo fuera necesario.
  - ii. Transcribir, con posterioridad la entrevista y solicitar de la persona entrevistada que lea y verifique (valide) las respuestas registradas, comentando con la persona que entrevista cuantos cambios y añadidos quiera realizar.
2. Antes de comenzar o negociar cualquier entrevista, la persona que entrevista debe hacer ver al sujeto entrevistado lo siguiente:
  - a. Que la entrevista es una pieza de un proceso de indagación más amplio.
  - b. Que las respuestas de la entrevista (es decir, la información que se proporcione) son absolutamente confidenciales. Esto quiere decir que el nombre de la persona entrevistada no figurará en ningún archivo, ni será registrado bajo ningún concepto, y que no se proporcionará información colectiva derivada de la interpretación en el informe, de todas las entrevistas.
  - c. Que las entrevistas no se realizan para juzgar sino para conocer sus ideas, problemas, opiniones y prácticas de la persona entrevistada. Por lo tanto, la información que proporcione no le perjudicará en ningún sentido.
3. Durante la entrevista no se debe, bajo ningún concepto entrar en discusión con la persona que entrevista. Hacerlo así, puede ser percibido como una clara intención de valorar o enjuiciar sus ideas o sus prácticas, impidiendo que continúe expresándose libre y claramente. De todas formas, podrían introducirse

---

<sup>9</sup> **¿Es necesario transcribir todas tus entrevistas o archivos de notas?** La regla general aquí es transcribir sólo lo que es necesario. Pero esa no es necesariamente una fácil decisión a tomar. La transcripción actualmente debe ser selectiva. La primera entrevista debe ser enteramente transcrita y analizada antes de comenzar con la próxima entrevista u observación. Esta codificación temprana da la dirección a las observaciones y/ o a las entrevistas siguientes del campo. Más adelante, con el desarrollo teórico, se puede desear escuchar las cintas y transcribir solamente esas oraciones, pasos o párrafos que se relacionen con el desarrollo de la teoría.

explicaciones alternativas a la información ofrecida, como una vía para recabar más información sobre el tema o punto tratado en ese momento.

4. La persona que entrevista puede animar a la persona entrevistada a continuar hablando si se produce un silencio prolongado o quiere incidir en una información determinada. Para ello pueden emplearse pequeños recursos como los siguientes: Un movimiento de cabeza, o un “eso es muy interesante” o repetir la última frase, con una ligera entonación interrogativa.
5. La persona que entrevista no puede dar por supuesto que el significado de las palabras que la persona entrevistada utiliza sea el mismo que nosotros / as le asignaríamos. Resulta necesario asegurarse, hasta donde sea posible, cuál es el significado que se emplea al utilizar un concepto o una expresión. Para ello se puede preguntar directamente por el significado implícito (preguntas “de contraste”): “Cuando dices que el ambiente del colegio es realmente malo, ¿a qué te refieres?; o bien: ¿Quieres decir que hay grupos con intereses contrapuestos, o que cada profesor va a su aire, o que tenéis problemas con los alumnos o con sus padres...?”.
6. En el caso de que el tema suscite resistencias o que se perciba que la persona entrevistada se siente incómoda, se recomienda plantear las cuestiones en términos genéricos e impersonales: “¿Por qué crees que al profesorado no le gusta asistir al claustro?”, “A veces se tiene la impresión de que a los profesores no les gusta participar en el Claustro”.
7. Especialmente para las primeras entrevistas en un proyecto de investigación puede resultar conveniente señalar los ámbitos sobre los que se desea preguntar.



### 3.4 LA OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA

La observación ha sido, durante muchas décadas y especialmente en el campo de investigación sobre la enseñanza, más que un método, una metodología propia de investigación. Basta con releer los primeros *Handbooks* de Gage (1963) y Travers (1973) sobre investigación en la enseñanza e incluso el recientemente publicado, y sólo traducido parcialmente, de Wittrock (1986) para darse cuenta de la enorme envergadura y el lugar preferente que ha ocupado en la investigación en la enseñanza.

Como Evertson y Green (1986) señalan, las distintas modalidades de observación están comprendidas entre los extremos de un *continuum* que va, de un enfoque exclusivo a otro inclusivo; la mayoría, por no decir la totalidad, de lo que ha llegado a ser parte de la tradición en la investigación en la enseñanza, lo constituyen técnicas de observación que se sitúan en el enfoque exclusivo de observación (Gage 1978).

Los primeros representan modalidades que minimizan el contexto de observación, controlándolo. "Tienden a simplificar lo que se recoge como dato, a reducir el «ruido» en el sistema, de este modo se consideran tipos específicos de fenómenos o conductas. Los investigadores que aplican enfoques situados en este extremo del continuo (como sistemas categoriales, listas de comprobación, escalas de valoración) tienden a ocuparse en discernir leyes conductuales o información normativa" (Evertson y Grenn 1986; pág. 317). (Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F., 2003:27-28)

GRADO DE IMPLICACIÓN	TIPO DE PARTICIPACIÓN
ALTA	Completa Activa
BAJA	Moderada Pasiva
No-implicación	No-participación

Tabla 33. Observación etnográfica: grado de implicación (Spradley, 1980:58).

Fuente: Grupo LACE (1999:18)

#### 3.4.1 OBSERVACIÓN: TIPOS DE PARTICIPACIÓN

Sobre este punto es conveniente citar al Grupo LACE (1999) y a Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F., (2003), ya que son referentes metodológicos en esta investigación:

- a. La **participación pasiva** es aquella en la que el investigador/a aunque está presente en la escena donde ocurre la acción, no interactúa o toma parte en ella. El investigador/a es un espectador/a (Ej. la observación de una sala de juicios).
- b. La **participación moderada** es aquella en la que se mantiene un equilibrio entre estar dentro y fuera de la situación, entre participar y observar (Ej. la observación de una sala de fiestas en la que sólo en ocasiones quien observa entra en la pista para bailar).
- c. La **participación activa** es aquella en la que el investigador/a pretende hacer lo que otros hacen en la escena y el ambiente observado (Ej. participar en reuniones del claustro, interviniendo y comentando con los docentes ideas y puntos de discusión).

d. La **participación completa**, tiene lugar cuando el investigador o investigadora se introduce completamente en el ambiente o cultura estudiada, llegando a ser un miembro más de la misma (Ej. trabajar como conductor de autobuses o como camarero).

Los tipos más frecuentes de participación en las investigaciones educativas se dan entre las tres primeras. Pero durante el proceso de investigación, ocurre frecuentemente que tenemos que pasar de una participación baja a otra alta, de la pasividad como observadores a una participación muy activa en el ambiente estudiado.

En estas situaciones, más comunes de lo que podamos imaginar, la decisión de adoptar un papel más activo del que hasta entonces se había mantenido depende del contexto concreto que se investigue y de nuestras relaciones con los sujetos observados. Aquí tampoco existen reglas fijas; cada investigador o investigadora, ha de sopesar la situación puntualmente, considerando las implicaciones, prejuicios y oportunidades que un cambio en su papel conllevan no sólo para la calidad de la investigación en curso, sino para los propios sujetos con los que se relaciona.

El hecho de que la observación participante rechace la pre-especificación de categorías, su cuantificación o la utilización de instrumentos técnicos de observación, no quiere decir que el observador/a entre en el ambiente a estudiar con los ojos cerrados. Siempre es necesario tener presente algunas cuestiones antes de comenzar las observaciones, así como elaborar un pequeño listado de puntos que puedan ayudar a organizar sus primeros días en el campo.

Por último, y como complemento de lo que acabamos de explicar, puede tenerse en cuenta también que las observaciones, además de distinguirse por el grado de participación del observador/a, se diferencian por su grado de formalidad/informalidad. Por ejemplo, la vida de un investigador/a en un centro

está plagada de momentos en los que se observa incidentalmente (es decir, de modo informal) los acontecimientos que ocurren (yendo de un lado a otro del centro, en los recreos, tomando un café con los docentes). A su vez, las observaciones formales se producen cuando, tras la necesaria negociación, el investigador/a se introduce en las clases o en las reuniones entre docentes. Si la negociación general sirve para las observaciones informales (siempre que los docentes o los sujetos observados en casos particulares no planteen lo contrario), para las observaciones formales se requiere explícitamente la negociación puntual del acceso. (Grupo LACE, 1999:19-20)

### **3.5 LA OBSERVACIÓN EXTERNA**

Siguiendo a Pérez Serrano, G. (1994), vemos que la observación externa o no participante es aquella en la que el observador no pertenece al grupo que se estudia. Por ejemplo, en nuestro caso el estudio se realiza en la fase de estudio de campo de un proyecto de tesis desde el ámbito académico de la Universidad de Zaragoza, no formando parte del equipo de profesionales del CRA.

Existen dos tipos de observación no participante:

- 1) Directa: comprende todas las formas de investigación sobre el terreno, en contacto inmediato con la realidad, y se fundamenta en la entrevista y el cuestionario.
- 2) Indirecta: se basa en datos estadísticos (censos) y fuentes documentales (archivos, prensa...), si bien el investigador no participa en la obtención de éstos.

A lo largo de las diferentes visitas realizadas a los colegios que componen el CRA hemos ido realizando ambos tipos de observación no participante, tanto directa como indirecta.

Cabe señalar que la principal ventaja de esta observación, consiste en que el observador puede dedicar a ella toda su atención y realizar anotaciones a medida que se originan los fenómenos. Su mayor inconveniente es que no puede realizarse sin conocimiento de lo observado, lo que puede influenciar negativamente la validez de los resultados.

### 3.5.1 CUESTIONES PARA LA PREPARACIÓN Y REALIZACIÓN DE OBSERVACIONES

Entre los diversos puntos que siempre hay que tener en cuenta, es conveniente destacar las siguientes cuestiones:

1. Negociar el acceso al campo y los límites del mismo, explicando el sentido de la observación y el papel que ocupa en la investigación.
2. Establecer y mantener una buena relación con los distintos informantes y sujetos observados.
3. Seleccionar con cuidado los primeros escenarios que serán observados.
4. Solicitar permiso siempre que se emplee algún dispositivo de audio y video (especialmente cuando lo que se va a grabar con una cámara de video portátil es un aula; el investigador está obligado a informar a los padres/madres del alumnado y recibir su aceptación).
5. Registrar las observaciones en el cuaderno de observación y transcribirlas (si es posible el mismo día) en el diario de campo (por ejemplo, utilizando un procesador de texto).
6. Procurar ser exhaustivo y denso en las descripciones de los ambientes y los sujetos observados.
7. Anotar en el diario del investigador los cambios en el grado de implicación (si los hubiera), las razones y las consecuencias observadas.
8. Incluir algún plano o dibujo que represente el ambiente físico observado.
9. Conforme avance la investigación las observaciones, al igual que las entrevistas pueden focalizarse (es decir, centrarse en determinados ambientes,

personas o acciones), siempre dependiendo de las necesidades del proyecto de investigación y de los datos analizados hasta ese momento.

Como acabamos de señalar, conviene tener presente algunas cosas que pueden ayudarnos a organizar las observaciones. Spradley (1980, pág. 81 y ss.) utiliza una matriz descriptiva de cuestiones, formada por los siguientes elementos: (Grupo LACE, 1999:20)



Fig. 32. Matriz descriptiva. Spradley (1980:81). Fuente: Grupo LACE (1999:20)

Goetz y LeCompte (1986) ofrecen algunas sugerencias para llevar a cabo la observación:

- ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuáles son sus características más relevantes?
- ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí?
- ¿Qué comportamientos son repetitivos, y cuáles anómalos o extraños? ¿En qué actividades están implicados? ¿Qué recursos emplean en dichas actividades?

- ¿Cómo se comportan entre ellos/as? ¿Cuál es la naturaleza de la participación y de la interacción? ¿Cómo se relacionan y vinculan los individuos? ¿Qué status y papeles aparecen en la interacción? ¿Quién toma las decisiones?
- ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Qué temas son comunes, y cuáles poco frecuentes? ¿De qué hablan?
- ¿Dónde está situado el grupo o la escena? ¿Qué entorno físico forma la interacción? ¿Cómo se asigna y emplea el espacio? ¿Qué se consume y qué se produce?
- ¿Cuándo se reúnen e interactúan en grupo? ¿Con qué frecuencia se producen las reuniones y cuándo se prolongan? ¿En qué modo el grupo conceptualiza, emplea y distribuye el tiempo?
- ¿Qué reglas, normas o costumbre rigen la organización social? ¿Cómo se relacionan los distintos grupos?
- ¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta? (Goetz y LeCompte, 1988:128-129).

### **3.6 RECOGIDA DE DOCUMENTACIÓN**

“Junto al trabajo de observar la vida cotidiana y de entrevistar a los interlocutores necesarios, un Estudio de Caso no puede olvidar la recogida y el tratamiento de la información que se encuentra registrada en los documentos que un individuo o colectivo ha elaborado o archivado como parte de su memoria activa; en algunos contextos dichos documentos tienen el carácter normativo de obligatoriedad (cuando normalmente proceden de la administración)”. (Grupo LACE, 1999:28)

Con los documentos hay que tener en cuenta no sólo lo que dicen (algo muy importante si el documento está elaborado por los miembros del centro) sino también qué opinan los distintos sujetos implicados sobre el contenido del mismo. Por ello, se ha de 'analizar' el contenido del documento al que se acceda y recabar la opinión de docentes, dirección, alumnado (si fuera necesario) y padres/madres. Los significados, opiniones, apoyos o críticas al contenido son tan importantes como lo que el documento dice.

El acceso a dicha documentación ha de platearse al comienzo de la investigación, pero también será necesario hacerlo constantemente con casi toda la documentación que se crea pertinente analizar. Una doble negociación puede evitar levantar suspicacias innecesarias e infundadas.

En el acceso al estudio de campo en general, el proceso de negociación se da en forma permanente, si bien inicialmente se plantean los objetivos fundamentales que guían el objeto de estudio, al ser un estudio de carácter cualitativo, de alguna manera la realidad empírica es la que nos guiará para ir obteniendo la información necesaria para que dé sentido a la comprobación y respuesta de los objetivos iniciales del proyecto de investigación.

Con lo cual, es importante establecer pautas de negociación claras para que quién nos proporciona la información, en este caso la Directora del CRA, tenga seguridad y garantías de calidad / confidencialidad en el tratamiento que se hará de la información seleccionada, sólo empleada al mero fin de la triangulación en una fase posterior.



### **3.7 REGISTRO Y ANÁLISIS DE DATOS**

En cualquier Estudio de Caso, como señala razonablemente Stake (1995), se dispone de menos tiempo del que se desearía. El investigador o investigadora tiene que, después de definir el caso y especificar las cuestiones problemáticas, identificar a los informantes, negociar el proyecto y el acceso en general, como hemos indicado en el apartado anterior, y en particular, negociar el acceso a los ámbitos que van a ser, concretamente, observados, establecer las fases previsibles de su estudio, seleccionar las técnicas a emplear, etc. Por otro lado, un investigador o investigadora, además, tiene que tener en cuenta el formato en el que va a registrar los datos de observación y la estructura y los medios tecnológicos que utilizará.

Conviene señalar aquí pequeños pero importantes detalles que han de tenerse en cuenta, para organizar y ahorrar tiempo.

Toda investigación ha de crear un archivo general de la misma, de tal manera que las fases, los lugares, los datos, las transcripciones, los informantes, etc., puedan ser identificados y recuperados rápidamente. Conviene, por ejemplo, utilizar códigos de recuperación y clasificación para las cintas y las observaciones, así como para los colegios, los sujetos entrevistados, los gráficos o mapas y los documentos analizados.

Estos códigos no han de ser especialmente complejos (se puede utilizar los números ordinales seguidos de una o unas iniciales alfabéticas), y han de seleccionarse aquéllos que agilicen la recuperación y la clasificación y no la dificulten. (Grupo LACE, 1999:31)

Dada su complejidad intrínseca, podemos perdernos en un entramado de datos imposibles de relacionar y analizar. Por ello, ha de tenerse en cuenta varias cosas:

1. Los ámbitos y contextos que serán las fuentes genéricas de los datos.
2. Las cuestiones de investigación extraídas de las cuestiones problemáticas del caso.
3. Y no recoger más datos que los necesarios y los que puedan manejarse dentro de las posibilidades temporales, personales y materiales (logísticas) de las se que disponga cada equipo.

Una vez se tengan planteados claramente los puntos 1 y 2, el paso siguiente es, claro está, recoger los datos. Sin embargo, tener datos no es lo mismo que tener información y construir los significados que iluminen la situación o el problema analizado. Para ello necesitamos analizarlos. (Grupo LACE, 1999:32)

Las estrategias de análisis seguidas en el presente estudio de caso, siguen las líneas planteadas al inicio de la tesis, en el apartado 0.2 fines de la investigación, donde se detallan una serie de interrogantes a los cuales intentaremos dar respuesta en el trabajo de campo y en conclusiones:

- ¿Cuál es el perfil competencial del equipo directivo?
- ¿Cuál es el modelo de dirección de centro?
- ¿Cuál es el modelo de liderazgo que aplica el director de un Centro de Enseñanza pública de nivel primario en Zaragoza con las características propias de un CRA?
  - ¿Qué relaciones podemos encontrar con el modelo de Liderazgo Transformacional propuesto por Bernard M. Bass en *Improving Organizational Effectiveness* y el correspondiente al Aprendizaje Organizativo, siguiendo a Antonio Bolívar en *Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden?*

- Detectar puntos de encuentro entre ambos modelos de liderazgo y aquellos disímiles con los cuales debiera trabajar el director de centro, en este caso; puntos que pueden ser una amenaza para su función, desde su vivencia personal, o bien aquellos a ser considerados como particulares de su labor, con las características propias de esa organización escolar en la Provincia de Zaragoza.
- En definitiva: esbozar un perfil de líder de un CRA.
- Valorar el cómo se gestiona el conocimiento y la innovación en el CRA.
- Y analizar: ¿cuál es el impacto en la calidad educativa de centro?

Para ello, como hemos manifestado en la opción metodológica seguida, de carácter cualitativo, siguiendo *Grounded Theory*, las fases de análisis se detallan en el siguiente apartado.

### 3.7.1 COMPONENTES DEL ANÁLISIS DE DATOS

Para Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (2003:42), los componentes son los siguientes:

#### ***a) Reducción de datos***

• El universo potencial de datos ha de ser reducido conforme a las cuestiones problemáticas y a los problemas de investigación seleccionados. La reducción de datos comienza antes de obtenerse los datos y se prolonga a través de todo el proceso de investigación. Las actividades de las que se componen son las siguientes:

- a. Separación de unidades (dimensiones de la función directiva, por ejemplo).
- b. Identificación y clasificación de elementos (categorización y codificación).
- c. Síntesis y agrupamiento (creación de meta-categorías, perfil de competencias directivas, por ejemplo).

***b) Disposición de datos***

- Organización e interrelación del conjunto de la información de tal modo que permita la derivación de conclusiones. Actividades típicas de este componente son la disposición de los datos, en gráficos, modelos, diagramas de flujo.

***c) Elaboración y verificación y de conclusiones***

- Envuelve al investigador / a en la interpretación; es decir, en la extracción y construcción de los significados. El tipo de actividades que puede utilizarse es considerablemente amplio. Las más básicas pueden ser las siguientes:

- a. Comparar y contrastar los datos, de tal manera que podamos reconocer lo común y lo distinto.

- b. Buscar patrones y temas concretos que apoyen la construcción de significados.

- c. Elaborar metáforas de identificación de situaciones, ambientes o relaciones, con sus consiguientes características.

- e. Construir un ‘racimo de relaciones’; etc.

**d) Recogida**



Fig. 33. Recogida de datos. Huberman y Miles (1984). Fuente: Grupo LACE (1999:33)

En la investigación interpretativa, afortunadamente, se va extendiendo el empleo de los así llamados programas informáticos de análisis de datos. Lo primero que habría que aclarar es que dichos programas no analizan los datos, sólo los clasifican. Es quien investiga quien, en definitiva, tiene que analizarlos. Sin embargo, la gran ventaja, y por ello resultan recomendables, es que permiten una organización, almacenamiento y recuperación de los datos mucho más rápida y, en términos generales, eficiente que los sistemas de fotocopiado, recortado y clasificación en carpetas. Además, resultan extremadamente útiles cuando se ha de trabajar con un monto considerable de datos.

El principal inconveniente es conceptual. A cada programa informático le subyace una estructura lógica de relación propia que suele imponerse como orden de clasificación a los datos almacenados. Esta es una cuestión que se ha de considerar; pero una vez aceptada, su utilidad es evidente.

Aunque el número de tales programas en el mercado es grande, los dos más importantes son el AQUAD (entorno P.C.) y el NUD•IST (entorno P.C. y Macintosh), para el tratamiento de entrevistas (datos verbales y textuales) y CVideo (entorno Macintosh) para el tratamiento de imágenes. (Sobre los programas citados y otros véanse los trabajos de Richards y Richards (1994) y Rodríguez Gómez, G. et al (1995)). (Grupo LACE, 1999:33)

En el presente estudio de campo no hemos empleado un programa informático, pero sí se sigue la filosofía de tratamiento y procesamiento de la información de la herramienta NUD•IST, como se ha detallado en el apartado 3.2.1

### 3.8 LA TRIANGULACIÓN

Concretamente, en el estudio de caso del CRA seleccionado, se realiza la *triangulación de datos*, en la cual se utiliza una variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información.

Pero veamos, qué se entiende por triangulación:

Hasta aquí hemos ido exponiendo algunas cuestiones que tienen que ser tenidas en cuenta a la hora de preparar y desarrollar una investigación. En lo que sigue nos centraremos en un tema de enorme importancia en relación a la credibilidad que toda indagación ha de mostrar. Nos referimos a la triangulación.

La triangulación, según la definición ya clásica de Denzin (1978) es “la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno” (pág. 291). Mucho más comprensiva resulta, no obstante, la idea de triangulación que maneja Stake: “La triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación

o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno” (1994, pág. 241). De esta manera la triangulación se nos muestra como un proceso múltiple con múltiples implicaciones.

La figura siguiente pretende mostrar algunas de las más importantes. Un investigador / a puede y *debe* contrastar sobre una misma información o acontecimiento la interpretación ofrecida por diferentes informantes o facilitada por diferentes fuentes (documentos y opiniones, por ejemplo). También es conveniente ayudarse por el ‘juicio crítico’ o ‘examen’ de sus compañeros, en lo que se denomina *triangulación entre investigadores* (Guba 1981; Goezt y LeCompte 1988). Cuando así ocurre, se pueden comprobar y asegurar intuiciones, y descargarse de dudas personales, ansiedades y estrés acumulado. En este sentido es imprescindible que se elaboren ‘pistas de revisión’, es decir, que se confeccione un «case record» (Stenhouse 1978, 1987) de tal manera que toda la información del caso (con las debidas precauciones de anonimato y confidencialidad) pueda ser revisada por otros investigadores. Además, puede resultar muy ilustrativo comparar e integrar descripciones, conclusiones y posiciones teóricas de otros trabajos de campo y de otras investigaciones similares, así como reconocer e interpretar las discrepancias. Esta triangulación asegura la comprensión más general y profunda de los fenómenos estudiados.

No obstante, las formas de triangulación de utilización inmediata en nuestros estudios de caso son las restantes. Por un lado, y durante la investigación, es necesario contrastar los datos obtenidos a través de técnicas complementarias (observación participante *versus* entrevista etnográfica). Con ello, también aseguramos la credibilidad y la transferibilidad (generalización) de los resultados. (También podría hacerse, aunque no es nuestra situación, entre técnicas con diversa textura epistemológica (cuestionarios *versus* entrevistas etnográficas; observación participante *versus* observación estructurada, por ejemplo).

Por el otro, y tal como hemos señalado, parece una clara exigencia confrontar y comparar tanto los análisis que vayan elaborándose como el informe final con los *sujetos investigados*. Esta es, sin duda, una de las variantes más importantes de la triangulación, aunque sea de las menos empleadas. Es muy posible que aquí surjan conflictos y discrepancias, pero la información que dichas situaciones brinde es, en sí misma, de un alto valor *interpretativo*. Con esta triangulación, que para Guba (1981), va al corazón del criterio de credibilidad, se asume el principio de ‘humildad metodológica’, en tres sentidos: el epistemológico, porque afirma que ‘no existe un acceso privilegiado a la realidad, de tal manera que se asume que el mundo social y educativo está configurado por múltiples puntos de vista, uno de los cuales, aunque ciertamente importante, es el del investigador; el técnico, en tanto que evita la imposición de preconcepciones extrañas, y la adaptación profunda del procedimiento de investigación mismo a las características y contingencias de la realidad estudiada; y, por último, el ideológico pues, como señala Lather (1986) es un paso necesario para una investigación potencie y desarrolle el aprendizaje de los sujetos implicados sobre su propias prácticas sin legitimar las usuales dependencias práctico/investigador experto (Angulo 1992). (Grupo LACE, 1999:34-35)

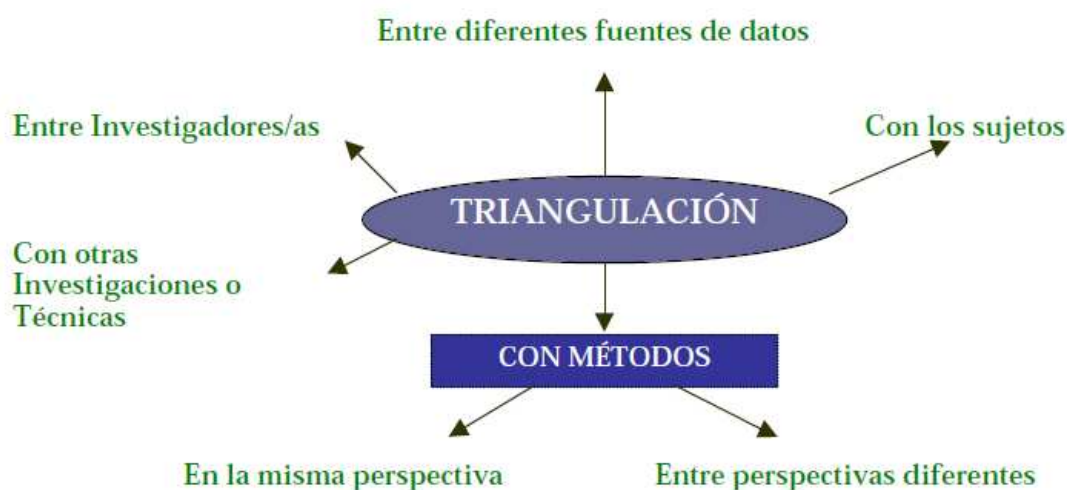


Fig. 34. La triangulación. Fuente: Grupo LACE (1999:35)



En el estudio de caso se trabaja desde distintas perspectivas, desde la de la Directora del CRA, desde el equipo directivo y desde el docente, por un lado; y por otro, desde la del investigador, a través de las entrevistas, observaciones, registro de datos, a fin de ver correspondencias y puntos de diferencia entre discursos, en particular sobre liderazgo y gestión.

Como complemento, se analiza la gestión documental del centro desde fases de planificación, proyecto educativo de centro, actas de reunión (el aspecto más dinámico), memoria anual de actividades, entre otros registros.

Y se comenta la información obtenida entre doctorando y director de tesis para ver consistencia de los resultados obtenidos en dicha fase. Así como también con la Directora del CRA para proporcionarle retroalimentación de los aspectos analizados y resultados obtenidos.

### **3.9 REDACCIÓN Y ELABORACIÓN DEL INFORME**

“En cuanto a la redacción de un informe de Estudio de Caso, existen tantos estilos como investigadores/as. El estilo personal y la implicación personal en la redacción del investigador/a; esto es absolutamente lógico, y podría decirse que imprescindible. ¿No es el Estudio de Caso una especie de viaje a una ecología social compleja? Pero el estilo personal no podrá tapar un Estudio de Caso hecho con desgano y superficialidad”. (Grupo LACE, 1999:36)

A la hora de redactar, debemos tener en cuenta: primero, nuestro informe ha de mostrar lo que hemos aprendido sobre el caso estudiado o dicho de otra manera, la profundidad de nuestro análisis y aprendizaje; segundo, nuestro informe es un documento que podrá ser leído por personas que nunca han estado donde hemos estado, personas a las que tenemos que mostrar tanto lo que hemos aprendido, como dónde lo hemos aprendido. En este pequeño detalle se encuentra el meollo de lo que en investigación cualitativa (o interpretativa) se denomina generalización naturalista.

### 3.10 CONFIABILIDAD-CREDIBILIDAD DEL MODELO

La opción de modelo elegida de tipo cualitativo, etnográfico, compromete desde un doble punto de vista, ético y técnico, e impone unas exigencias que hay que intentar cumplir para que este trabajo de investigación tenga valor.

Strauss y Corbin (1990), proponen unos criterios de credibilidad que, responden a tres aspectos de la investigación: 1) la validez, relevancia y credibilidad de los datos; 2) la adecuación del proceso de investigación para la generación, elaboración y verificación de la teoría; 3) las bases empíricas del proceso de investigación.

Siguiendo a Miguel Martínez Míguelez (2006)<sup>10</sup>, en sentido amplio y general, diremos que una investigación tendrá un alto nivel de “*validez*” en la medida en que sus resultados “reflejen” una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada.

Las ciencias interpretativas producen el conocimiento interactivo que subyace en la vida de cada ser humano y de la comunidad de que forma parte.

*“Cada forma de conocimiento tiene sus propios intereses, usos y criterios de validez; por esto debe ser justificada en sus propios términos”.*

En las ciencias hermenéuticas la validez se aprecia de acuerdo al nivel de su habilidad para producir relaciones humanas con alto sentido de empatía y vinculación.

Una investigación tiene un alto nivel de validez si al observar o apreciar una realidad, se observa o aprecia esa realidad en sentido pleno, y no sólo un aspecto o parte de la misma.

---

<sup>10</sup><[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso)>

En dicho artículo publicado en Internet denominado “Validez y Confiabilidad en la Metodología Cualitativa”, Miguel Martínez (2006), expone los siguientes conceptos:

Si la confiabilidad ha representado siempre un requisito difícil para las investigaciones cualitativas, debido a la naturaleza peculiar de éstas (imposibilidad de repetir el mismo estudio), no ha ocurrido lo mismo en relación con la validez. Al contrario, la validez es la fuerza mayor de estas investigaciones. En efecto, la aseveración de los investigadores cualitativos de que sus estudios poseen un alto nivel de validez deriva de su modo de recoger la información y de las técnicas de análisis que usan. Esos procedimientos los inducen a vivir entre los sujetos participantes en el estudio, a recoger los datos durante largos períodos de tiempo, revisarlos, compararlos y analizarlos de manera continua, a adecuar las entrevistas a las categorías empíricas de los participantes y no a conceptos abstractos o extraños traídos de otro medio, a utilizar la observación participativa en los medios y contextos reales donde se dan los hechos y, finalmente, a incorporar en el proceso de análisis una continua actividad de realimentación y reevaluación.

Todo esto garantiza un nivel de validez que pocas metodologías pueden ofrecer. Sin embargo, también la validez es perfectible, y será tanto mayor en la medida en que se tengan en cuenta algunos problemas y dificultades que se pueden presentar en la investigación cualitativa. Entre otros, para una buena *validez interna*, hay que considerar:

- a) Puede haber un cambio notable en el ambiente estudiado entre el principio y el final de la investigación. Habrá que recoger y cotejar la información en diferentes momentos del proceso.
- b) Es necesario calibrar bien hasta qué punto la realidad observada es una función de la posición, el estatus y el rol que el investigador ha asumido

dentro del grupo. Las situaciones interactivas siempre crean nuevas realidades o modifican las existentes.

c) La credibilidad de la información puede variar mucho: los informantes pueden mentir, omitir datos relevantes o tener una visión distorsionada de las cosas. Será necesario contrastarla con la de otros, recogerla en tiempos diferentes, etc.; conviene, asimismo, que la muestra de informantes represente en la mejor forma posible los grupos, orientaciones o posiciones de la población estudiada, como estrategia para corregir distorsiones perceptivas y prejuicios.

En cuanto a la *validez externa*, es necesario recordar que a menudo las estructuras de significado descubiertas en un grupo no son comparables con las de otro, porque son específicas y propias de ese grupo, en esa situación y en esas circunstancias, o porque el segundo grupo ha sido mal escogido y no le son aplicables las conclusiones obtenidas en el primero.

“En los estudios realizados por medio de investigaciones cualitativas, que, en general, están guiados por una orientación sistémica, hermenéutica, fenomenológica, etnográfica y humanista, la confiabilidad está orientada hacia el nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno, es decir, la confiabilidad será sobre todo interna”. (Miguel Martínez, 2006, op. cit.)

“Dada la naturaleza particular de toda investigación cualitativa y la complejidad de las realidades que estudia, no es posible repetir o replicar un estudio en sentido estricto, como se puede hacer en muchas investigaciones experimentales. Debido a ello, la confiabilidad de estos estudios se logra usando otros procedimientos más rigurosos y sistemáticos” [] (Miguel Martínez, 2006, op. cit.), por ejemplo, en el presente estudio con cuestionarios para establecer perfiles de competencias directivas y estilo de liderazgo educativo, instrumentos que sirven para dar forma al análisis y tratamiento de datos.

### 3.11 ÉTICA DEL CASO

Todo estudio de caso crea un espacio social de relación entre quien investiga y quienes son sujetos de investigación (directa o indirectamente), algo que suele implicar problemas de control de la información en un ambiente de intereses encontrados.

Dada la naturaleza de este tipo de investigación, afrontar la realización de un estudio de caso es emprender una acción moral, que como tal, implica inevitablemente tomar decisiones, deliberar y elegir. Su importancia radica en las incidencias y consecuencias que, de un modo u otro, van a tener para y en los sujetos/colectivos que son objeto de investigación.

Los problemas éticos se plantean al investigador/a en forma de dilemas acerca de lo que es correcto o no es correcto en cada actuación, en el decir, hacer o estar. Desde el momento que cruzamos el umbral del acceso al campo de estudio, los dilemas éticos empiezan a rechinar; sobre todo teniendo presente que nos movemos en un marco de interacciones sociales con los sujetos que forman el espacio del que nos apropiamos. En este sentido, no podemos olvidar, en ese proceso de inmersión en la realidad, que no solamente no apropiamos del espacio físico y espacio simbólico sino también de las historias de personas, de memorias individuales y colectivas, de palabras y pensamientos. Como investigadores/as hay que evitar, en todo momento, caer en el colonialismo de los otros -sujetos de la investigación- en pro de satisfacer nuestros intereses personales y de la academia del saber riguroso y científico. En palabras de Wolcott (1993:130), “algunos etnógrafos arrogantes, egocéntricos y autosuficientes, trabajadores de campo detestables, que han aparentado tener una despreocupación por sus colegas o su <<gente>> y que han violado un montón de cánones éticos, han producido trabajos etnográficos satisfactorios, mientras que otros etnógrafos (...) se han visto vencidos por cuestiones personales, éticas y humanitarias que realmente no les permitían producir los informes que se esperaba que escribieran”.

Por estas razones, establecer un código ético o un sistema de principios éticos es una preocupación insoslayable en todo Estudio de Caso (Kushner y Norris 1990; Simons 1982, 1987, 1989), que no puede ser sustituida ni solventada por el cumplimiento escrupuloso de los procedimientos metodológicos elegidos. La metodología nos puede ayudar a asegurar la bondad y ‘veracidad’ de nuestros análisis, pero en ningún caso la justicia de nuestras investigaciones. (Grupo LACE, 1999:8-9)

A continuación detallamos tabla de criterios éticos para la investigación interpretativa, en donde se explican los básicos de negociación, colaboración, confidencialidad, imparcialidad, equidad y compromiso con el conocimiento, valores que guían el trabajo de campo y acceso a la población objeto de estudio.

CRITERIO	EXPLICACIÓN
<b>1. Negociación</b>	- entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes.
<b>2. Colaboración</b>	- entre los participantes, de tal manera que toda persona tenga el derecho tanto a participar como a no participar en la investigación.
<b>3. Confidencialidad</b>	- tanto con respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea) y especialmente con el alumnado, como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración.
<b>4. Imparcialidad</b>	- sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas.
<b>5. Equidad</b>	- de tal manera que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes.
<b>6. Compromiso con el conocimiento</b>	- que quiere decir, asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.

(Tomados y adaptados de Simons 1987, 1989; Kemmis y Robottom 1981 y Angulo 1993).

Tabla 34. Criterios éticos para la Investigación Interpretativa. Fuente: Grupo LACE (1999:10)

Respecto a cada uno de estos criterios éticos, podemos decir, que la **negociación** se presenta en primer término cuando se accede al campo de estudio. En un primer contacto, se establecen las pautas de trabajo, tiempos, participación y documentación requerida.

Se requiere **colaboración** de quienes integran la comunidad educativa para que los resultados del trabajo de campo sean los óptimos. Es por ello, que se abre la posibilidad de participar en forma voluntaria, tanto a equipo directivo, como docente, a lo largo de las distintas visitas realizadas y, por supuesto, sin interferir con la dinámica del centro en cuestión.

En relación a la **confidencialidad** en el tratamiento de la información y de dar a conocer los centros que componen el CRA, este aspecto se ha tratado con suma cautela, tanto a la hora de realizar visitas al mismo, como al tratar la información que contiene la presente tesis doctoral, en donde se alteran los datos para no evidenciar nombres de colegios, CRA o del personal que ha colaborado en el estudio.

La **imparcialidad** ha sido un aspecto crucial para el tratamiento de datos, claro está que la presencia del observador existe, pero hemos realizado un esfuerzo por ser objetivos y centrarnos en la información proporcionada por los diferentes agentes educativos (Directora, integrantes equipo directivo, profesores) y de la documentación del centro.

La **equidad** se ha aplicado, en consensuar los informes realizados especialmente con la Directora del CRA, a fin de aclarar dudas y establecer acuerdos. Que la información sea útil para comprender la gestión del centro.

Y finalmente, el *compromiso con el conocimiento* es otro aspecto clave, de índole ético, directriz en el presente proyecto. Particularmente, se pone de manifiesto en las distintas entrevistas, individuales y grupales, donde se intenta profundizar en los conceptos clave a tratar en esta investigación, por ejemplo: liderazgo, competencias, calidad, gestión del conocimiento e innovación.

### **3.12 DURACIÓN DEL ESTUDIO DEL CASO**

Es conveniente aclarar cuál es el tiempo de duración del estudio de caso previsto. Vemos que depende de muchos aspectos; como sugiere el Grupo LACE (1990:36):

[ ] del tiempo disponible por el investigador/a, del tiempo en el que se tarden en saturar las categorías, recogiendo datos redundantes, del tiempo que permitan los sujetos el acceso del investigador/a.

No siempre podremos actuar en condiciones óptimas de tal manera que sea el investigador/a quien decida cuánto tiempo ha de permanecer en el campo, lo normal es que nos veamos constreñidos por plazos limitados de tiempo. Por ello, es conveniente acostumbrarse a realizar Estudios de Caso de corta duración. Esto quiere decir, por ejemplo, que el tiempo empleado no debería exceder en total de siete semanas.

Este límite que puede variar de caso a caso, no impide que se pueda realizar una serie de entrevistas una vez concluido el período de estancia en el campo y tras un primer análisis de los datos recogidos.



De todas maneras es enormemente importante aprender a entender cuándo conviene abandonar el campo o incluso abandonarlo momentáneamente para volver a él más tarde o para recabar otro tipo de información más concreta a través, como acabamos de indicar de entrevistas.

Una de las ventajas de realizar Estudios de Caso condensado, es que nos permite abarcar un mayor muestrario de contextos (implicados o relacionados con nuestro objeto de indagación) con un mínimo costo en tiempo, recursos y personal. Por ello, no debe subestimarse la importancia de este tipo (temporal) de Estudios de Caso. En última instancia, la calidad de cada estudio depende del contexto elegido, las observaciones y entrevistas realizadas y el análisis que se lleve a cabo. (Grupo LACE, 1999:36-37)

En nuestro caso de estudio, el tiempo se ha ido pautado a medida que hemos ido obteniendo la información requerida (a través de entrevistas, individuales y grupales; así como de documentación del centro) para poder cruzar información entre los participantes, equipo directivo y docente.

## **4 TRABAJO DE CAMPO**

En el presente Capítulo se desarrolla de forma práctica el Estudio de Caso seleccionado.

Se explica el porqué se ha elegido el CRA objeto de estudio y las cuestiones éticas que han guiado el trabajo de campo.

Así como también, se plasman los resultados obtenidos a partir de los distintos instrumentos aplicados que componen esta fase de investigación: entrevista semi-estructurada a la Directora, observación externa, grupos de discusión equipo directivo vs. docente, análisis de documental del Centro.

### **4.1 ESTUDIO DE UN CASO**

En el Capítulo 3 hemos explicado detalladamente la opción metodológica, con la correspondiente justificación.

No obstante, cabe recordar que el estudio de caso pretende ser el instrumento con el que se culmina el constante movimiento entre lo global y lo local, entre lo genérico y lo concreto.

El objeto fundamental de un estudio de caso es captar la cultura propia de un contexto social, entendida ésta como “el conocimiento adquirido que las personas utilizan para interpretar la experiencia y generar comportamiento social” (Spradley, 1979:5).

## **4.2 ELECCIÓN DEL CASO**

Una vez desarrollado el trabajo previo en los diferentes cursos de doctorado y las correspondientes líneas de investigación elegidas, surge la necesidad de concretar y evaluar qué centro es el adecuado para realizar el abordaje en esta instancia de la tesis doctoral.

Por un lado, junto con el director de la tesis D. José Luis Bernal Agudo, hemos considerado la necesidad de trabajar e investigar una escuela primaria a nivel local. Y por otro, pensado en los contactos que podrían facilitarnos el acceso al campo de estudio. Analizado este aspecto, que consideramos muy importante, para que el estudio sea óptimo, nos hemos decidido por un Colegio Rural Agrupado (CRA) de la Prov. De Zaragoza, ya que tiene cierta complejidad en cuanto a la gestión propia de este tipo de centros, que si bien se encuentran próximos en distancia unos de otros, no por ello deja de tener su peculiaridad en cuanto a la necesidad de adaptarse a las particularidades del alumnado y del profesorado itinerante, con el uso de nuevas tecnologías para maximizar la enseñanza de calidad.

## **4.3 CUESTIONES ÉTICAS**

Por cuestiones de confidencialidad se tratará el estudio de campo sin divulgar datos que puedan hacernos identificar ni el centro de estudios ni quienes componen dicha comunidad educativa, a fin de salvaguardar la identidad de quienes integran la población, como hemos detallado en el apartado 3.11.

El objetivo de la presente investigación es acercarnos al campo objeto de estudio para obtener información a cotejar con la documentación obtenida en otras instancias, estado de la cuestión y marco teórico. Donde se han abordado extensamente los distintos aspectos que componen el liderazgo, las competencias que debe tener un director de centro y el modelo de gestión de centros de educación primaria, concretamente CRAS.

#### **4.4 DIMENSIONES PARA LLEVAR A CABO LA ENTREVISTA**

Luego de analizar cuáles son las competencias y funciones directivas clave en la labor de un Director de Centro de enseñanza pública primaria, hemos establecido un guión de puntos a tratar en la entrevista con la Directora del CRA.

Los puntos más importantes siguen la legislación vigente al momento de llevar a cabo la entrevista, concretamente la LOE, los artículos donde específicamente que tratan estos temas se encuentran reseñados en Anexo I.

En primer lugar, se deja espacio para que la Directora explique cómo se organiza en un día típico de actividad.

En segundo lugar, se le van realizando preguntas abiertas, de carácter muy amplio, sobre las diferentes dimensiones que componen la función directiva.

Los siguientes son las **principales dimensiones del perfil de un director** de centro de enseñanza primaria de un CRA que servirán de referencia para establecer la entrevista con la Directora seleccionada a tal fin:

##### ***Dimensiones***

- **Modelo de dirección de Centro (participativo, personalista...).**
- **Representación.**
  - Ostentar oficialmente la representación del centro.
- **Administrativa y de Gestión.**
  - Tareas administrativas y organizativas que impliquen relaciones internas o externas.
  - Autorizar gastos y ordenar pagos.
  - Visar las certificaciones y documentos oficiales.
- **Coordinación y ejecución.**
  - Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones.
  - Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados.
  - Dirigir y coordinar todas las actividades del centro.

- Proceso de admisión de alumnos.
  - Gestionar los medios materiales del centro.
  - Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro y aplicar el régimen disciplinario de todo el personal.
  - Resolver conflictos disciplinarios graves.
  - Elaborar junto con el equipo directivo la propuesta de proyecto educativo y de la programación anual y velar por su correcta aplicación.
  - Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de los órganos colegiados.
  - Favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan.
  - Fomentar y coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar.
  - Favorecer la evaluación de todos los proyectos y actividades del centro y colaborar con la Administración educativa en las evaluaciones externas que periódicamente se lleven a cabo.
- **Políticas.**
- Designar al Jefe de Estudios y al Secretario, así como proponer su cese.
  - Designar a los coordinadores de ciclo y a los tutores.
  - Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros de acuerdo con las disposiciones vigentes.
- **Relación con el entorno.**
- Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos del centro.
  - Mantener las relaciones administrativas con la Dirección Provincial y proporcionar la información que le sea requerida por las autoridades educativas.
  - Facilitar la información sobre la vida del centro a los distintos sectores de la comunidad escolar.
  - Elevar al Director Provincial la memoria anual sobre las actividades y situación general del centro.
  - Promover e impulsar las relaciones del centro con las instituciones de su entorno y facilitar la adecuada coordinación con otros servicios educativos de la zona.
- **Liderazgo pedagógico.**

- Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión del Proyecto Curricular de Etapa.
  - Asegurar la coherencia entre el Proyecto Educativo de Centro, los Proyectos Curriculares de Etapa y la Programación General Anual.
  - Supervisar la elaboración y revisión, así como coordinar y responsabilizar de la redacción de los proyectos curriculares de etapa y su posible modificación y asegurar su coherencia con el proyecto educativo.
  - Proponer al claustro los proyectos curriculares de etapa para su aprobación.
  - Elaborar la propuesta de organización de la orientación educativa y del Plan de acción tutorial.
  - Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizare las adaptaciones curriculares adecuadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.
  - Proponer al Claustro la planificación general de las sesiones de evaluación y calificación, de acuerdo con la jefatura de Estudios.
  - Proponer al claustro el plan para evaluar el proyecto curricular de etapa, los aspectos docentes del proyecto educativo y la programación general anual, la evolución del aprendizaje y el proceso de enseñanza.
  - Fomentar la evaluación de todas las actividades y proyectos del centro, colaborar con las evaluaciones que se lleven a cabo a iniciativa de los órganos de gobierno o de la Administración Educativa e impulsar planes de mejora en caso de que se estime necesario, como resultado de dichas evaluaciones.
- **Docente.**
- Ejercer la docencia asignada en el centro.
- **Contacto con los padres y madres.**
- Contactos formales e informales con los padres y las madres.
  - Frecuencia, ocasiones.
- **Clima laboral en el Centro.**
- **Desarrollo profesional.**
- Tiempo dedicado a la lectura de publicaciones de interés profesional, a la asistencia a seminarios, cursos, talleres, etc.
  - Propio.
  - De sus colaboradores (personal docente y no docente).
- **Relación con el alumnado.**

→ **Actividades extraescolares.**

- Dirigidas a alumnos.
- Dirigidas a personal docente / no docente.
- Dirigidas a la comunidad.

→ **Innovación, calidad en la gestión y gestión del conocimiento.**

#### 4.5 TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTRADA AL DIRECTOR CRA

16/04/2009 – 11:00 h.

Entrevista a la Directora del CRA... (Prov. De Zaragoza)

Duración de la entrevista: 1 y ½ h.

- *Lo primero que quería preguntarte es sobre el diario de un Director. Justamente, hablando del día a día, ¿Cómo sería un día típico en tu actividad?, ¿Cómo empieza?, horarios... Aquí tengo un guión de los temas a tratar contigo...*

- Dirijo 4 colegios (CRA). Realizo tutorías con los niños de 5º y 6º por la mañana y por la tarde trabajo en el despacho que tengo en otro colegio cercano. (Dice que lee todo lo que se publica nuevo... tienes que estar al día).

CRA, es un Colegio Rural Agrupado, se agrupan los de los pueblos pequeños. Agrupa a los pueblos de una proximidad importante. Es por demanda de profesorado.

Funcionan con tutores y especialistas.

En total son 4 colegios los que integran el CRA. En función al nº de alumnos se pueden crear las aulas. Con 27 se pueden crear 3 aulas y con 39, 4 aulas.

En uno de los colegios hay 1 aulas. En otro hay 3, y en los dos restantes hay 4.

Por ejemplo, en los de 4 aulas hay: una de infantil, otra de 1º y 2º, otra de 3º y 4º, y finalmente una de 6º y 7º.

Respecto del profesorado apunta que disponen de profesores itinerantes (1 de cada especialidad):



- Educación física.
- Música.
- Apoyo infantil.
- Pedagogía terapéutica (para discapacidad y logopedia; niños ACNEAE, alumnos con necesidades educativas especiales).
- Religión (lo envían de una ciudad cercana).

En total son 17 profesores.

En las 4 localidades que gestiona hay matriculados 107 niños en total.

Es complicado con los padres porque se introducen en lo pedagógico. Ahora, por ejemplo, estoy explicando Diputación porque viene el 23 “San Jorge”...Los padres son...

La educación ha dado un cambio tan grande... dicta, se inmiscuye en terrenos que no son suyos. Los padres piden explicaciones de todo.

Inspección dice que no hay que dar tantas explicaciones. Hay padres que realmente tienen una actitud de participación, apertura de centro y hay otros que fiscalizan...

Es difícil castigar a un niño porque los padres descalifican a los profesores. Las familias han alimentado el cambio.

Los críos que tienen un buen progreso es porque las familias apoyan, hay una continuidad del trabajo en casa.

Los centros están muy bien dotados, los alumnos tienen Tablet PC, en 5º y 6º.

Yo creo que la sociedad se está reflejando en la escuela. Se pasó de una dictadura a una mayor permisividad. Eso mismo está ocurriendo en la escuela.

A lo mejor se le dice a un padre que un niño va a repetir un curso y los padres te dicen pues no, ¿por qué...?

En educación yo digo que todo el mundo sabe de educación y eso mismo está pasando en la sociedad.

Luego por la tarde en el despacho te doy mi cuadro horario, allí podrás ver la dedicación docente y la correspondiente a la función directiva.

### ***Dimensiones***

- *¿Qué modelo de dirección te parece que sigues en el Centro? ¿Participativo?...*

- Intento combinar pero de cuando en cuando saco mi vena autoritaria.

Cualquier cosa que se va a hacer debe ser decidida en el claustro, pero hay que tomar decisiones.

Hay gente que te dice que bien y otras... Soy maestra vocacional, me gusta lo que hago.

Con los interinos... ven a darles una enseñanza de calidad...

Viene gente con muchas ganas, muy trabajadora otros no; en educación pasa lo mismo que en otras profesiones. Lo mismo que en la GM, en producción.

Normalmente, es en consenso con el claustro.

Llevo 9 cursos desde el año 2000... es un horror... El vivir aquí tiene una ventaja pero tiene un problema de que se confunden. Tutora, Directora y Madre.

Vivo aquí en una urbanización a pocos kilómetros... Voy a la plaza con las madres y es difícil.

Ahora por ejemplo estamos haciendo un proyecto de saber leer. Si se va cambiando la gente no se puede continuar (se refiere a los docentes).

Ahora los mandatos son de 3 años (1º era de 4, 2º 3 años y otro de 3). Me quedaría este y el que viene.

Es difícil porque la gente que viene está como mucho por 2 años. Este año 12 nuevos y 5 con un año de empezar; con gente nueva se hace muy duro.

Tuve la mala suerte que hice la habilitación.

Hice un curso de preparación en Zaragoza, en los centros donde no hay candidatura Inspección nombra de oficio.

En otros colegios presentan candidatura, concurso de méritos, proyecto...

La inspección evalúa méritos, proyecto y lo lleva al consejo escolar, el cual vota.

Modelo de dirección participativo. Yo intento llevar tantas cosas por deformación. Yo creo que todo el mundo es así.

Se comenta en los otros pueblos que aquí los maestros son mejores, yo creo que es el trabajo en equipo. Nos organizamos bien.

*- En relación a ostentar la Representación del Centro, ¿qué puedes comentarme?*

- El problema es que confunden los papeles. Yo creo que los críos lo tienen más claro, lo confunden los padres.

Si hay un fallo me dicen que eres tu la que has fallado, es la confianza...

Por ejemplo, tenían una visita a Dinópolis que la maestra no les había comunicado a los niños y me echan la culpa a mi; o bien, hubo un festival y falló el sonido, y también... les dije a los padres que hay otras personas que se encargan de ello.

(A las 12, 15 h. se interrumpe la entrevista, sigue con tutorías de 5º y 6º, tema la Constitución.

Una de las profesoras ingresa a la sala de profesores y se queda acompañándome y me comenta que hace 3 años que está en el colegio y que la Directora está hace muchos años, 9 o 10 años. Dice:

*“Hay mucha gente que viene a pasar el año, refiriéndose a los interinos. Es muy difícil porque claro ella está como directora, jefatura, incluyendo secretaría, habrá gente que está por la labor...”*

*“Al equipo directivo a veces les cuesta sacar la tarea del equipo directivo, porque algunos están por la labor y otro no”.*

*“Aquí creo que estamos 15... Lo que llevo aquí lo he visto... incluso gente definitiva”.*

Luego de un breve lapso de conversación con esta profesora y otra que ingresó a la sala a trabajar con el ordenador a ver cierta información, pero sin realizar muchos comentarios... Se retoma la entrevista con la Directora del CRA, y las otras profesoras se dirigen a proseguir con su labor docente en aula).

La Directora comenta:

- El año pasado he estado hasta las 2 de la mañana haciendo faena. Inspección pedía proyectos curriculares.

Antes estuve en un colegio completo... otra historia, es mejor aquí el ambiente, los niños.

- *¿Qué puedes comentarme de la relación con los padres? Hace unos minutos estábamos hablando de ello...*

- ¿La relación con los padres? Depende de los padres. Tienes más cercanía desde luego. Es distinto para lo bueno y para lo malo.

Es distinto el tipo de madres. Hay madres que a las maestras le tienen un respeto, se relacionan bien y otras no; no hay por donde cogerlas.

Yo antes estaba en Xxxx y los abuelos te preguntaban por los nietos. Iban con segundas.

- *¿Qué puedes comentarme de la gestión administrativa?*

- Administración, secretaria se encarga de elaborar certificados, que le cuadren las cuentas, ahora ella es nueva, entonces tengo que revisarlas...

La jefatura de estudios debería encargarse de lo pedagógico, interviene la maestra que irrumpe nuevamente en la sala de reuniones y dice que hay un fallo en la jefatura de estudios. No hace lo que debería hacer y sobrecarga por las tardes a la directora.

(Según me comenta, la directora tiene la propuesta de concurso de traslado a otro colegio).

A mi una de las cosas que me anima a quedar es que al menos estamos nosotras tres que eso es dar continuidad (refiriéndose a ella y a las otras dos profesoras que comentaron conmigo en el descanso). El reparto de cursos para el año siguiente los realizo a veces en función de las madres...

Órdenes de pago firmadas por dos del equipo directivo cualquier gasto que se gestione tiene que ser aprobado por dos de los miembros.

La Diputación te manda la dotación anual para 4 meses... Y luego de enero-agosto.

Se elabora presupuesto para el curso y lo aprueba el consejo escolar. Lo más lioso es presentar cuentas, hay dos cuentas de gestión: una de curso se presenta en septiembre, y de año natural y se presenta en enero.

Se llevan distintos costes por cada cuenta.

GIR: es el programa de gestión informática de recursos en la página del Gobierno de Aragón. Desde admisión de alumnos, gestión académica, gestión contabilidad...

A las 15 h. iremos al despacho de dirección que se encuentra ubicado en otro colegio del CRA.

...comenzamos con la programación general anual, tienes que elaborarla teniendo en cuenta todos los resultados de los años anteriores, propuestas de mejora, presentar las cuentas de gestión económicas aprobadas por el Consejo Escolar y luego presentarlas a la Dirección Provincial, realizar pues todos los escritos, con todos los departamentos...

(Interrumpimos la entrevista previa para comer al medio día son las 13.30 h. aprox.

Acudimos a un Restaurante con la Directora y una de las profesoras, se invita a otras 3 pero se excusan dicen que comerán algo en la sala de reuniones.

En el Restaurante que se encuentra situado a pocas calles del centro educativo, nos encontramos con otro profesor y nos unimos a él para la comida.

Todos se manifiestan muy amables e interesados en mis estudios. Están abiertos a las preguntas que crea convenientes. Pero al ser un espacio informal, prefiero proseguir luego la entrevista con la Directora por la tarde).

A las 15 h. nos desplazamos con el coche de la Directora al colegio que lleva la dirección del CRA, donde ella y el equipo directivo tienen el despacho para gestionar las actividades de los cuatro colegios.

Duración de la segunda Entrevista: 1 h. y 15' aprox.

Una vez allí nos reunimos con la Jefa de Estudios y la Secretaria. Ambas son muy amables.

La Directora me consulta respecto a qué documentación necesito para complementar mi investigación y me proporciona documentación del centro que disponía en ese momento.

Me dice que el Consejo Escolar se compone en función del nº de unidades.

Directora.

Jefe de Estudios.

Secretaria con voz.

4 representantes de maestros.

4 padres y 1 representante municipal (rotan cada año).

- *¿Tareas por ejemplo de coordinación y ejecución tienen que ver con éstas o hay otras aparte de las administrativas?*

- La legislación la tenemos al día. Legislación ministerio por ley. Legislación DGA. La página [www.educaragon.org](http://www.educaragon.org) es importante para la gestión.

Me aconseja ver legislación. Por ejemplo dice: aquí está el proceso de admisión de alumnos. Currículum de Aragón por etapas. Por ejemplo, primaria.

- *Respecto a las Políticas ¿Qué puedes comentarme de las designaciones de Jefatura y Secretaría?*

- Se desarrolla una propuesta para jefatura y secretaria y una vez aprobado el proyecto mandas la resolución definitiva al Servicio Provincial. Allí notificas cualquier cambio que se produzca.

Coordinación de ciclo: En primeros claustros de septiembre se miran primero disponibilidad horaria, una hora libre por semana y disponibilidad personal, más que designar proponemos en claustro.

Comunicación Ayuntamiento necesidad de mejora. Cada año a finales de junio se envía a cada Ayto. una carta y otra a principio de curso. Suministro si, aparte de las dos cuentas de gestión el presupuesto.

- *Coméntame de la relación con el entorno:*

- Antes, la Memoria era un trámite burocrático, ahora está revisada. En septiembre se envía un informe corregido, una carta. Servicios educativos del entorno:

AMPAS / AYTOS. / COMARCA y SERV. PROVINCIALES / DGA / CRIET ... /  
Centros rurales de Innovación Educativa de Teruel.

Por ejemplo, 4º, 5º y 6º primera semana por trimestre van al CRIET... trabajan temas rurales, convivencia... Van el lunes y vuelven el viernes.

Hay padres que se quejan porque están demasiado tiempo fuera de casa.

Otros creen que es beneficioso. No es lo mismo que estén viviendo, comiendo, hay localidades que protestan, mucho. Va un maestro. Los coge el autobús. Están ahí toda la semana, el miércoles hacen una salida cultural, fueron al museo del aceite... Y al museo de la miel...

Contacto con familias, también aparece en la LOE y en Currículum de Primaria.

El Consejo Escolar.

Obligación tres veces al curso en reunión ordinaria, extraordinaria...

El contacto es más fácil de llevar en zonas rurales diferente a la ciudad.

Sí es un comentario puntual, se lleva.

- *¿Cuándo se reúne el claustro docente?*



- Los miércoles. Al mes un claustro.

Fechas programadas:

1 claustro.

1 ciclos.

1 de coordinación pedagógica.

1 formación, seminario.

1 1er. Ciclo.

1 2º. Ciclo.

Tutora:

Lunes de 10-13 h. / 15-17 h.

Miércoles de 9.30-13 h. / 15-17 h. (reunión de profesores).

Martes, jueves y viernes de 9.30-13 h.

Viernes de 15-17 h.

Despacho: Lunes, martes, jueves y viernes de 15 a 17 h.

- *Del contacto con las madres y los padres...*

- Ya lo hemos comentado es difícil establecer límites porque las madres vienen, opinan, son vecinas...

- *¿Qué puedes comentarme del clima laboral del centro?*

- Hay de todo. Lo cierto es que el clima laboral en el centro repercute en todo. Eso influye en los críos, entonces si el clima es más seco, más distante, menos cordial, la gente está menos participativa.

La secretaria está con admisiones. La jefa de estudios comenta dificultades de derivar a orientación.

Los problemas generalmente surgen en uno de los centros por comunicación.

- *Cambiando un poco de tema. En cuanto al Desarrollo profesional, propio.*

- Generalmente suelo estar al día con revistas profesionales del colegio de pedagogía, que es una de las que me gustan, otras revistas profesionales: sindicatos, que me llegan al colegio. Asistencia a cursos en cuanto informática, no porque sea obligatorio sino que hay que estar al día en las nuevas tecnologías.

En cuanto a los temas de dirección generalmente reunión entre directores, reunión a la que nos convoca la propia Dirección Provincial, es más para transmitir información, no formación. Y la formación básica es la que tienes del día a día. Me gustaría tener más tiempo para dedicarme a mi formación...

- *¿Y con respecto a la persona que trabaja contigo, la Secretaria, el Jefe de Estudios, Personal Docente...? Ellos sí que tienen que hacer algún curso por una bajada de línea o vos colaboras porque ves que sale algún seminario que les puede servir y se los recomiendas.*

- La jefatura de estudios no tiene formación específica, pero sí que es una formación pues sobre todo en los aspectos pedagógicos muy similares a la de la dirección y la secretaría pues sí que se le ha dado algún curso específico... formación autodidacta... colaboradora de todo el equipo...

- *¿y en cuanto al personal docente?*

- Sí, a comienzo de curso se suele enviar una serie de cursos y actividades que sirven para seis sesiones 100 h. de formación, y normalmente se suelen hacer bastantes más. Organiza al menos un curso de formación anual. Ahora están haciendo uno de competencias. Los profesores hacen cursos en... Trimestralmente. CPR...

- *De la relación con el alumnado hablamos bastante. ¿Hay algo más que quieras agregar?*

- Es buena en primaria... Sí que tienen una buena relación con el profesor y generalmente hasta 6to. La relación con los chicos es muy agradable, muy humana. Comenta respecto de los niños rumanos, dice que van muy mal por el lenguaje.

- *De las actividades extraescolares, ¿hay algo más que quieras comentar?*

- Inglés por la tarde, una vez por semana. El año pasado un curso de informática para padres con las Tablet PC de los alumnos, para taquigrafía.

- *En cuanto a innovación, calidad y gestión del conocimiento, ¿cómo ves que se aplican estos conceptos en el CRA que diriges?*

- Personalmente, entiendo estos conceptos...cada concepto es muy amplio, pero en calidad de la educación se puede interpretar como un modelo óptimo y estandarizado de los recursos educativos.

La innovación implica que los modelos educativos pueden ser aun más eficientes y por lo tanto mejorables y centra su accionar en investigar posibles mejoras.

Y la gestión del conocimiento busca conjugar estas dos variables haciéndolas accesibles al universo educativo y todo sus actores.

(Siendo las 16.45 h. concluimos la entrevista de la tarde ya que debía regresar en autobús a Zaragoza a las 17 h. La Directora amablemente me lleva en coche hasta la parada de autobús, se despide de mí comentándome que le consulte sobre lo que estimase conveniente y que me enviaría más documentación por correo electrónico).

#### **4.5.1 OBSERVACIÓN**

El Colegio Rural al que acudo inicialmente, es pequeño, a priori parece una pequeña casa.

Posee un pequeño patio para juegos en la entrada. Posee dos Plantas. Sala de profesores.

Al llegar al centro, la Directora estaba concluyendo una clase con sus alumnos sobre democracia. La espero en la sala de reuniones de profesores mientras termina.

Luego, entrevisto a la Directora, quien me ha guiado en todo momento para que conozca uno de los Colegios, donde realiza las tutorías de 5º y 6º por la mañana. Éste se encuentra en muy buen estado y aunque, no es muy amplio, evidentemente acorde a las necesidades educativas del pueblo, está bien decorado.

Los alumnos disponen de sus “tablet PC” como herramienta de apoyo a sus estudios.

En concordancia con el recreo de los niños, he podido estar en contacto con docentes del centro maestros / profesores en la biblioteca, sala de reuniones de ellos. Me han ofrecido un café y me han hablado muy cordialmente.

Los docentes han manifestado que la problemática del Centro tiene su eje en el alto nivel de rotación del profesorado, debido a que los puestos son cubiertos habitualmente por maestros interinos que luego se trasladan a otro sitio. Con lo cual, es difícil plantear un proyecto educativo de centro coherente con las necesidades educativas del mismo, ya que los miembros de la comunidad educativa, en particular el personal docente, es en la práctica itinerante. Sobre este punto subrayan la profesionalidad de la Directora para gestionar este tipo de colegios, con la complejidad que ello implica.

A las 13.30 h. hemos parado la reunión con la Directora para comer junto con algunos docentes. La comida fue sumamente amena y pude apreciar una relación muy cercana y cordial entre ellos. Destaco la atención recibida.

Por la tarde, a las 15 h. nos hemos desplazado junto con la Directora a otro centro, donde ella atiende su Despacho. Es bastante más grande que el anterior, desde allí se coordina la gestión de los cuatro colegios, incluido ese mismo, por ser el más grande de la zona en cuanto a volumen de alumnos. Se ve más grande y moderno que el anterior.

Allí hemos estado reunidas con las otras integrantes del equipo directivo (Jefa de Estudios y Secretaria), quienes amablemente me han comentado de la gestión de estos centros (4 en total), que se encontraban en período de matriculación. Y me han proporcionado documentación requerida para complementar el presente informe.

En general, he observado un muy buen clima laboral en el Centro. Tanto el profesorado, como la Secretaria y la Jefa de Estudios han sido muy amables para recibirme en mi visita a lo largo del día.

Cabe destacar el alto nivel de involucramiento para con el alumnado que ha demostrado la Directora, siendo ella quien personalmente atendía por las tardes a las madres en período de matrícula.

Duración total de la visita a los Colegios 6 h.

#### **4.6 ENTREVISTA GRUPAL: LIDERAZGO EDUCATIVO Y COMPETENCIAS DIRECTIVAS**

Durante el mes de Mayo de 2010, se ha realizado una **entrevista grupal con el equipo directivo (los tres integrantes) y otra con parte del equipo docente (aquellos que voluntariamente han querido participar, en total 7 maestros)** en el marco de un claustro de profesores.

Los pasos han sido los siguientes:

En primer instancia, hemos realizado dos cuestionarios para conocer el perfil de dirección de centro que se aplica en el centro educativo, tanto por parte de la Directora como de los integrantes de su equipo directivo, en forma individual, como punto de partida para comentar en forma grupal y abordar el tema, junto con una serie de preguntas, para luego extraer conclusiones y consenso del mismo. La duración de la misma no ha excedido la hora.

En segundo término, durante la misma visita a uno de los centros, donde se reúne el claustro (días miércoles por la tarde), hemos realizado los cuestionarios individualmente a los profesores que voluntariamente han accedido a participar y colaborar con el proyecto de investigación (y que su disponibilidad se los ha permitido). Para que los mismos les sirvan de guía y disparador para hablar del tema en forma compartida con sus compañeros. Luego de un debate profundo del tema y de una difícil tarea de llegar a un acuerdo, hemos logrado establecer un perfil de liderazgo educativo que ejerce el equipo directivo y las competencias directivas que se desarrollan en el mismo. No lo hemos realizado personalizando la figura de la Directora para no entrar en cuestiones personales que puedan afectar la dinámica / clima del centro, sino para hablar del tema, esbozar perfiles, detectar necesidades de formación, etc. La duración de la misma ha sido de hora y media aproximadamente, para no interrumpir la reunión de claustro programada y prolongar excesivamente la jornada.

A partir de allí, con los resultados obtenidos en ambas reuniones (foros de discusión y compartir opiniones) comparar la percepción del equipo directivo respecto de la del profesorado en cuanto a competencias directivas y liderazgo educativo que se lleva a cabo en el centro (CRA).

A continuación, se detallan los resultados obtenidos y principales conclusiones de dichos grupos de discusión, y en Anexo II pueden verse los modelos de cuestionario administrados.

*a) Consenso liderazgo educativo (equipo directivo)*

Perfil	ACTIVIDADES DEL LIDERAZGO EDUCATIVO	FRECUENCIA			
		1	2	3	4
T	<i>Intervenir en la elaboración de los proyectos del centro.</i>		X		
D	<i>Reuniones con los distintos colectivos de la comunidad escolar para discutir y hacer compartir la misión del centro.</i>			X	
D	<i>Estudio de las programaciones para analizar su coherencia con el Proyecto Educativo y la misión del Centro.</i>			X	
D	<i>Reuniones con el personal (docente y no docente) para comunicar su visión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.</i>			X	
JE	<i>Reuniones con los responsables de cada proyecto para revisar Periódicamente su funcionamiento.</i>			X	
D	<i>Hablar con la gente más conflictiva para intentar integrarles en los Proyectos que siempre critican.</i>		X		
JE	<i>Conocer la actividad de enseñanza de cada profesor.</i>		X		
S	<i>Gestionar la adquisición de todo tipo de recursos que necesitan los Profesores para que alcancen con éxito sus objetivos.</i>			X	
D	<i>Hablar con los profesores que tienen problemas para aconsejarles y ayudar a solucionarlos.</i>			X	
D	<i>Reunión personal con cada profesor para proporcionarle un feedback fiable sobre su actuación como profesor.</i>		X		
JE	<i>Reunión con los coordinadores de ciclo para analizar los resultados de cada evaluación.</i>			X	
PC	<i>Estudio y profundización de las nuevas tecnologías sobre aprendizaje didácticas de cada asignatura.</i>			X	
T	<i>Búsqueda de documentación y materiales didácticos que puedan Servir a los profesores para su desarrollo profesional.</i>			X	
T	<i>Establecer indicadores de progreso y calidad de cada objetivo.</i>		X		
S	<i>Elaborar informes valorativos sobre los resultados y marcha del centro al finalizar el curso y discutirlos con todos los profesores.</i>			X	
JE	<i>Elaborar y comunicar al profesorado informes periódicos sobre el progreso de los objetivos del plan anual.</i>			X	
D	<i>Supervisar el trabajo de aquellos profesores que tengan problemas de disciplina como de resultados académicos por parte de sus alumnos.</i>		X		



## OBSERVACIONES Y COMENTARIOS

En un CRA pequeño, no suele haber una división muy estricta de responsabilidad de actividades.

Tabla 35. Consenso Liderazgo Educativo (Equipo Directivo).  
Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez, M. (1998)

### *b) Conclusiones grupo de discusión equipo directivo:*

#### 1. ¿Qué relación encontráis entre liderazgo y gestión?

- Para el buen funcionamiento de un CRA han de darse conjuntamente.
- Pensadores, creadores, que miren adelante, tengan visión de futuro, arrastren a otros en su forma de pensar.
- Por otra parte: distribuir recursos, mantener las distintas situaciones, aprovechar el talento de cada persona, comunicar objetivos y medir resultados, plasmar en realidades las ideas.

#### 2. ¿Qué estilo de liderazgo predomina en los centros educativos?

- El autocrático. (Las tres están de acuerdo)

#### 3. ¿Y en este centro? ¿Se puede definir de alguna manera?

- Es difícil. Se intenta que sea participativo, pero con los interinos... es complicado. (Se manifiesta sobre este punto la directora)

#### 4. ¿Qué es el liderazgo educativo?

- Involucrar a otros en la consecución de unos objetivos. Motivar. Buscar el desarrollo profesional de docentes

#### 5. ¿Qué entienden vosotras por calidad, innovación y gestión del conocimiento aplicado a la educación?

- Promover el progreso del alumnado teniendo en cuenta su singularidad individual.
- Adecuar objetivos conforme a las realidades presentes.
- Todas se manifiestan de acuerdo con esta respuesta.

### Evaluación de competencias equipo directivo

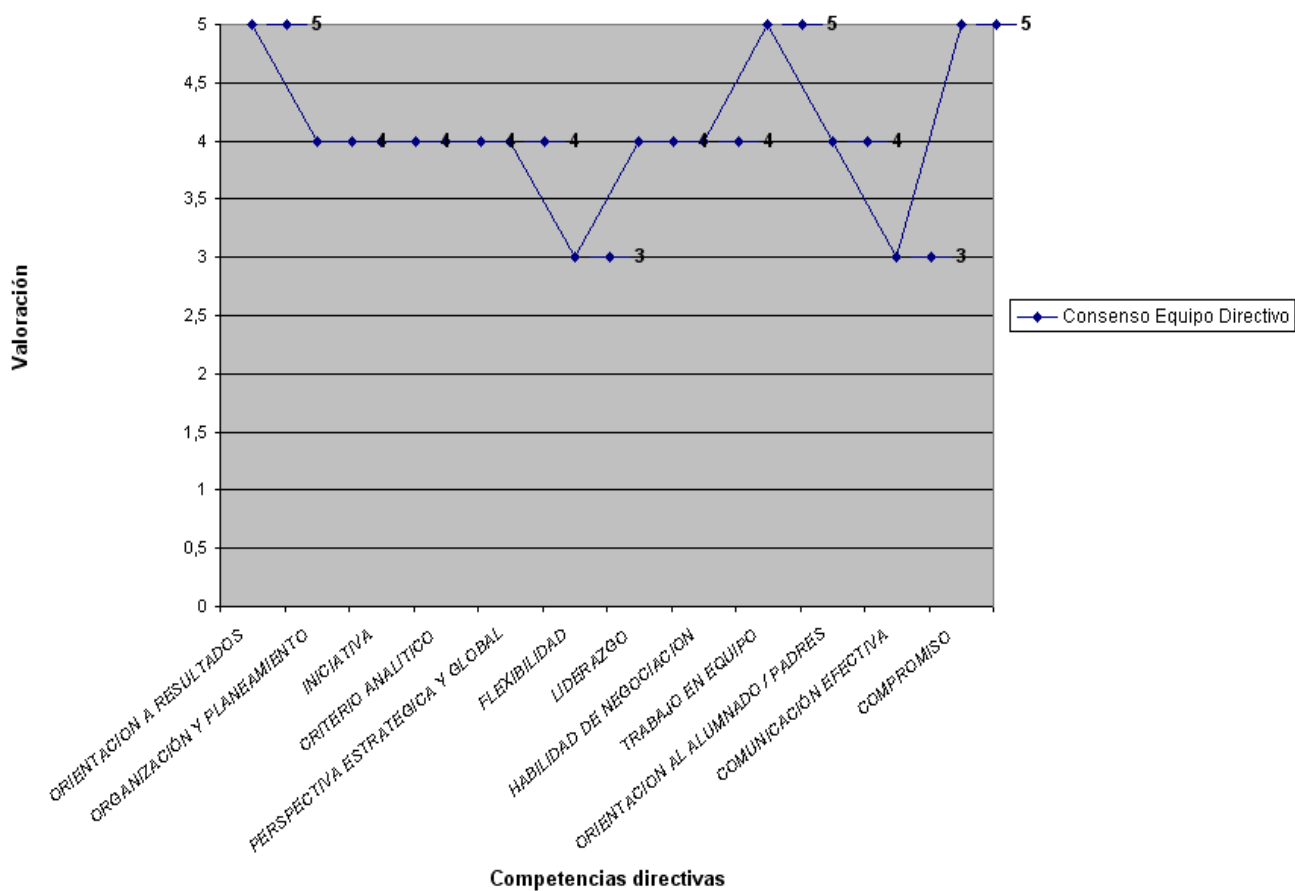


Gráfico 2. Evaluación de competencias equipo directivo.

*c) Consenso liderazgo educativo (profesorado)*

Perfil	ACTIVIDADES DEL LIDERAZGO EDUCATIVO	FRECUENCIA			
		1	2	3	4
JE	<i>Intervenir en la elaboración de los proyectos del centro.</i>				X
D	<i>Reuniones con los distintos colectivos de la comunidad escolar para discutir y hacer compartir la misión del centro.</i>		X		
JE	<i>Estudio de las programaciones para analizar su coherencia con el Proyecto Educativo y la misión del Centro.</i>				X
D	<i>Reuniones con el personal (docente y no docente) para comunicar su visión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.</i>		X		
JE	<i>Reuniones con los responsables de cada proyecto para revisar Periódicamente su funcionamiento.</i>				X
JE	<i>Hablar con la gente más conflictiva para intentar integrarles en los Proyectos que siempre critican.</i>		X		
JE	<i>Conocer la actividad de enseñanza de cada profesor.</i>				X
D	<i>Gestionar la adquisición de todo tipo de recursos que necesitan los Profesores para que alcancen con éxito sus objetivos.</i>		X		
N	<i>Hablar con los profesores que tienen problemas para aconsejarles y ayudar a solucionarlos.</i>				
N	<i>Reunión personal con cada profesor para proporcionarle un feedback fiable sobre su actuación como profesor.</i>				
JE	<i>Reunión con los coordinadores de ciclo para analizar los resultados de cada evaluación.</i>			X	
JE	<i>Estudio y profundización de las nuevas tecnologías sobre aprendizaje didácticas de cada asignatura.</i>			X	
JE	<i>Búsqueda de documentación y materiales didácticos que puedan servir a los profesores para su desarrollo profesional.</i>		X		
JE	<i>Establecer indicadores de progreso y calidad de cada objetivo.</i>		X		
JE	<i>Elaborar informes valorativos sobre los resultados y marcha del centro al finalizar el curso y discutirlos con todos los profesores.</i>				X
JE	<i>Elaborar y comunicar al profesorado informes periódicos sobre el progreso de los objetivos del plan anual.</i>			X	
D	<i>Supervisar el trabajo de aquellos profesores que tengan problemas de disciplina como de resultados académicos por parte de sus alumnos.</i>				X

## OBSERVACIONES Y COMENTARIOS

Los profesores con problemas buscan soluciones en el Equipo de orientación. El feed-back sobre las dudas profesionales se resuelve entre los compañeros.

Tabla 36. Consenso Liderazgo Educativo (Profesorado).  
Fuente: elaboración propia a partir de Álvarez, M. (1998)

### *d) Conclusiones grupo de discusión profesorado:*

#### 1. ¿Qué relación encontráis entre liderazgo y gestión?

- La relación es importantísima ya que una buena gestión depende directamente de un buen liderazgo dentro y fuera del centro. Pero esencialmente el liderazgo dentro del centro conllevará necesariamente a una buena gestión del mismo.
- Una buena gestión necesita liderazgo.
- Gestionar es mecánico, administrativo, para optimizar recursos que ya existen. Y liderar supone marcar una línea sobre la cual unir al grupo hacia unas mismas metas.
- Creo que van unidos en muchos casos. Pero la gestión debe ser delegada en coordinadores... Sin embargo el liderazgo juega un papel importante para poder coordinarlos a todos.
- Para conseguir el liderazgo debes gestionar los recursos de los que dispones, para conseguir el mayor rendimiento posible.

#### 2. ¿Qué estilo de liderazgo predomina en los centros educativos?

- Comunicativo.
- Depende de las características del centro, si es público, privado o concertado en la educación reglada y en la no reglada si es un centro subvencionado homologado o totalmente privado. Personalmente, no obstante no tengo claro que haya algún estilo de liderazgo en los centros educativos
- El “gestor“. Creo que suelen dedicarse a tareas ajenas al grupo. Deciden ellos, y los demás acatamos. (Estoy pensando en directores)
- Un director lleva el centro, pero hay jefes de estudios y coordinadores que ayudan con la gestión del centro.
- Me cuesta entender la palabra liderazgo dentro del sistema educativo público.

**3. ¿Y en este centro? ¿Se puede definir de alguna manera?**

- No lo veo claro...
- La directora es muy atenta. Pero al equipo directivo les cuesta... directora, jefa de estudios, secretaria... algunos están por la labor, otros no tanto...

(No se manifiestan más sobre esta pregunta)

**4. ¿Qué es el liderazgo educativo?**

- Saber conjugar todas las variables implicadas en la gestión de un centro educativo y proyectar desde el mismo, iniciativas válidas que puedan consensuarse con otros centros en aras de un plan educativo más generalizado o bien que pueda generar políticas de educación a corto, mediano o largo plazo.
- El mismo que el resto de liderazgos, practicar con el ejemplo y dar argumentos sólidos a las ideas, con cariño y comprensión a todas las opiniones del grupo.
- Es la capacidad de coordinar todos los objetivos educativos del centro, con un ideario como objetivo principal.
- Ya lo he dicho, me cuesta entender la palabra liderazgo dentro del sistema educativo público.

**5. ¿Qué entiendes por calidad, innovación y gestión del conocimiento aplicado a la educación?**

- En los centros estamos muy “atados” a la hora de gestionar los recursos, para poder revertir en calidad e innovación.
- La calidad pasa por reducir las ratios.
- La innovación pasa por reducir el horario lectivo de los docentes.
- Pues lo que hacemos los profesionales de la educación, que es investigar las áreas que le interesan a uno, y lo que te funciona, compartirlo. A partir de ahí, estas ideas se estructuran y multiplican su efecto.
- Hoy en día la calidad se mide con los resultados, los objetivos del centro que los alumnos/as consiguen de forma global. Sin embargo, creo que la calidad está en la posibilidad de individualizar y dar a cada alumno/a sus propios objetivos.
- Innovación es poder hacer uso de nuevas tecnologías, de metodologías diferentes para los diferentes alumnos/as y la inclusión de actividades fuera del aula que ayuden en el proceso educativo. No tengo claro que es la gestión del conocimiento.

- Calidad: consecución de los objetivos.
- Innovación: utilización y modificación de diferentes metodologías adaptándose a los objetivos y a los cambios.
- Gestión: administrar de forma eficaz la trasmisión de contenidos en función de las variables que intervienen: tiempo, recursos, alumnado,...

### Evaluación de competencias equipo directivo (profesorado)

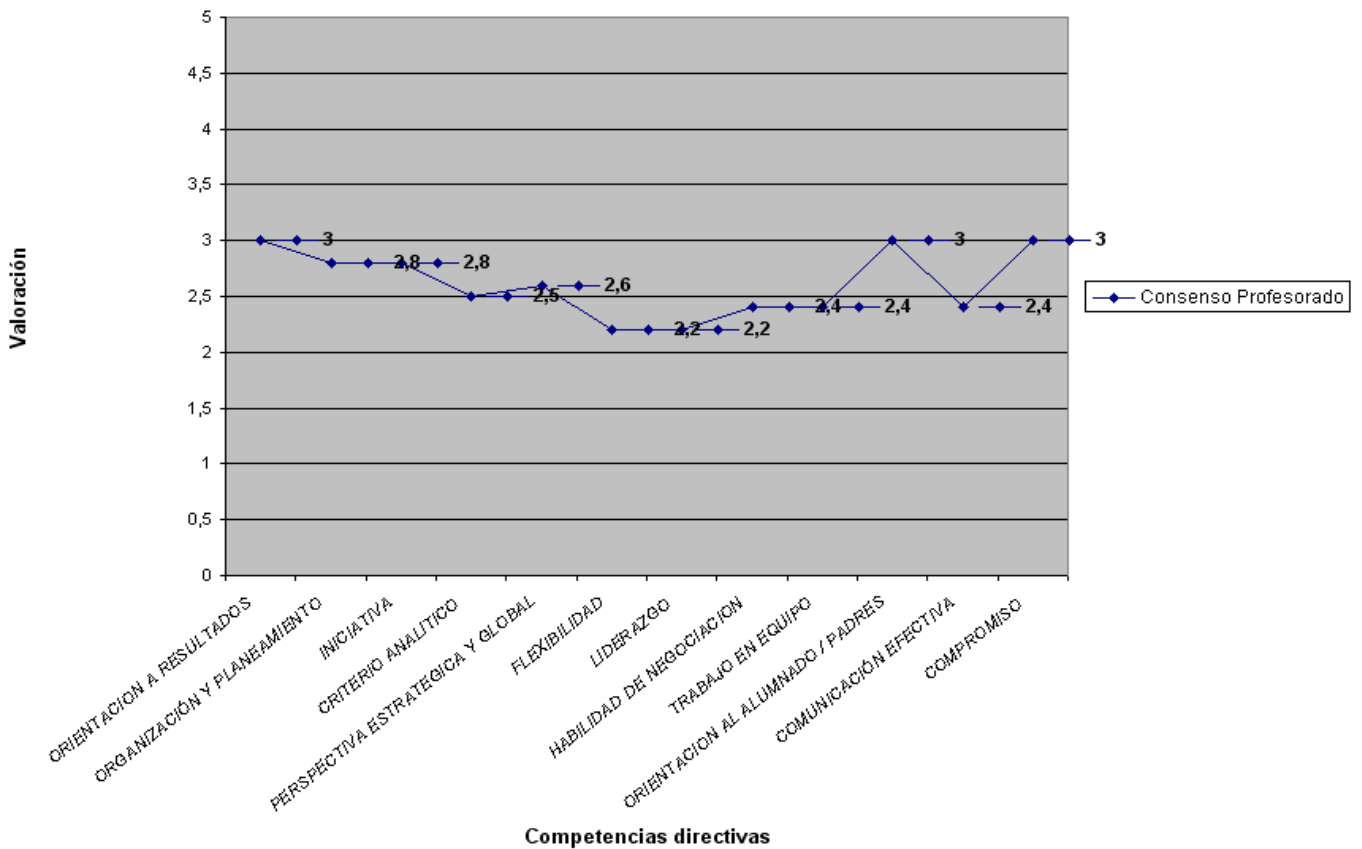


Gráfico 3. Evaluación de competencias equipo directivo (profesorado).

**Comentarios:** Mucha implicación en tiempo y esfuerzo, pero poca eficacia. No están formados en psicología, recursos humanos ni dinámica de grupos, innovaciones educativas... y sería necesario.

#### **4.7 DOCUMENTACIÓN**

Nuestros primeros contactos telefónicos con la Directora ocurrieron en el 2007. A lo largo de mis visitas al Centro, durante dos períodos académicos 2008-2009 / 2009-2010, nos ha facilitado copia de la siguiente documentación de Centro (en papel y por correo electrónico). En Anexo II adjuntamos algunos de estos documentos, con los que hemos trabajado en estos años, en el estudio de campo:

- Programa de Dirección de Centro.
- PGA 2008-2009.
- PGA 2009-2010.
- Cuentas (presupuestos)
- Proyecto Curricular Primaria.
- Proyecto Curricular Infantil 2009.
- Memoria anual de actividades 2008-2009.
- Reglamento de Régimen Interno.
- Reglamento de Régimen Interno (AMPA).
- Docente-Tutorías (horario).
- Cuadro de alumnos.
- Cuadro horario.
- Actas de reunión:
  - Consejo Escolar.
  - Claustro.
  - Comisión Pedagógica.
  - Coord. Ciclo.

## 4.8 ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 4.8.1 ANÁLISIS ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

A continuación, realizamos un **análisis de la información obtenida en la entrevista realizada en el 2009**, siguiendo las dimensiones que han servido de guión para la consecución de la entrevista en forma completa:

Dimensiones	Análisis de la entrevista
<p>→ <b>Modelo de dirección de Centro (participativo, personalista...).</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Intento combinar pero de cuando en cuando saco mi vena autoritaria.</li> <li>⇒ Cualquier cosa que se va a hacer debe ser decidida en el claustro, pero hay que tomar decisiones.</li> <li>⇒ Normalmente, es en consenso con el claustro.</li> <li>⇒ Es difícil porque la gente que viene está como mucho por 2 años. Este año 12 nuevos y 5 con un año de empezar; con gente nueva se hace muy duro.</li> </ul>
<p>→ <b>Representación.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ostentar oficialmente la representación del Centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ El problema es que confunden los papeles. Yo creo que los críos lo tienen más claro, lo confunden los padres.</li> <li>⇒ Si hay un fallo me dicen que eres tu la que has fallado, es la confianza...</li> <li>⇒ Es difícil porque la gente que viene está como mucho por 2 años. Este año 12 nuevos y 5 con un año de empezar; con gente nueva se hace muy duro.</li> </ul>
<p>→ <b>Administrativa y de Gestión.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tareas administrativas y organizativas que impliquen relaciones internas o externas.</li> <li>○ Autorizar gastos y ordenar pagos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ - Administración, secretaria se encarga de elaborar certificados, que le cuadren las cuentas, ahora ella es nueva, entonces tengo que revisarlas...</li> <li>⇒ La jefatura de estudios debería encargarse de lo pedagógico, interviene la maestra que irrumpe nuevamente en la sala de reuniones y dice que hay un</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Visar las certificaciones y documentos oficiales.</li> </ul>	<p>fallo en la jefatura de estudios. No hace lo que debería hacer y sobrecarga por las tardes a la directora.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Órdenes de pago firmadas por dos del equipo directivo cualquier gasto que se gestione tiene que ser aprobado por dos de los miembros.</li> <li>➤ La Diputación te manda la dotación anual para 4 meses??? Y luego enero-agosto.</li> <li>➤ Se elabora presupuesto para el curso y lo aprueba el consejo escolar. Lo más lioso es presentar cuentas, hay dos cuentas de gestión: una de curso se presenta en septiembre, y de año natural y se presenta en enero.</li> <li>➤ Se llevan distintos costes por cada cuenta.</li> <li>➤ GIR: es el programa de gestión informática de recursos en la página del Gobierno de Aragón. Desde admisión de alumnos, gestión académica, gestión contabilidad...</li> </ul>
<p>➔ <b>Coordinación y ejecución.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones.</li> <li>○ Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados.</li> <li>○ Dirigir y coordinar todas las actividades del centro.</li> <li>○ Proceso de admisión de alumnos.</li> <li>○ Gestionar los medios materiales del centro.</li> <li>○ Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro y aplicar el régimen disciplinario de todo el personal.</li> <li>○ Resolver conflictos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ - La legislación la tenemos al día. Legislación ministerio por ley. Legislación DGA. La página <a href="http://www.educaragon.org">www.educaragon.org</a> es importante para la gestión.</li> <li>➤ Me aconseja ver legislación. Por ejemplo dice: aquí está el proceso de admisión de alumnos. Currículum de Aragón por etapas. Por ejemplo, primaria.</li> </ul>

<p>disciplinarios graves.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Elaborar junto con el equipo directivo la propuesta de proyecto educativo y de la programación anual y velar por su correcta aplicación.</li> <li>○ Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de los órganos colegiados.</li> <li>○ Favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan.</li> <li>○ Fomentar y coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar.</li> <li>○ Favorecer la evaluación de todos los proyectos y actividades del centro y colaborar con la Administración educativa en las evaluaciones externas que periódicamente se lleven a cabo.</li> </ul>	
<p>➔ <b>Políticas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Designar al Jefe de Estudios y al Secretario, así como proponer su cese.</li> <li>○ Designar a los coordinadores de ciclo y a los tutores.</li> <li>○ Realizar las contrataciones de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➡ - Se desarrolla una propuesta para jefatura y secretaria y una vez aprobado el proyecto mandas la resolución definitiva al Servicio Provincial. Allí notificas cualquier cambio que se produzca.</li> <li>➡ Coordinación de ciclo: En primeros claustros de septiembre se miran primero disponibilidad horaria, una hora libre por semana y disponibilidad personal, más que</li> </ul>

<p>obras, servicios y suministros de acuerdo con las disposiciones vigentes.</p>	<p>designar proponemos en claustro.</p> <p>⇒ Comunicación Ayto. necesidad de mejora. Cada año a finales de junio se envía a cada Ayto. una carta y otra a principio de curso. Suministro si, aparte de las dos cuentas de gestión el presupuesto.</p>
<p>→ <b>Relación con el entorno.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos del centro.</li> <li>○ Mantener las relaciones administrativas con la Dirección Provincial y proporcionar la información que le sea requerida por las autoridades educativas.</li> <li>○ Facilitar la información sobre la vida del centro a los distintos sectores de la comunidad escolar.</li> <li>○ Elevar al Director Provincial la memoria anual sobre las actividades y situación general del centro.</li> <li>○ Promover e impulsar las relaciones del centro con las instituciones de su entorno y facilitar la adecuada coordinación con otros servicios educativos de la zona.</li> </ul>	<p>⇒ - Antes, la Memoria era un trámite burocrático, ahora está revisada. En septiembre se envía un informe corregido, una carta. Servicios educativos del entorno:</p> <p>⇒ AMPAS / AYTOS. / COMARCA y SERV. PROVINCIALES / DGA / CRIET ... / Centros rurales de Innovación Educativa de Teruel.</p> <p>⇒ Por ejemplo, 4º, 5º y 6º primera semana por trimestre van al CRIET... trabajan temas rurales, convivencia... Van el lunes y vuelven el viernes.</p> <p>⇒ Hay padres que se quejan porque están demasiado tiempo fuera de casa.</p> <p>⇒ Otros creen que es beneficioso. No es lo mismo que estén viviendo, comiendo, hay localidades que protestan, mucho. Va un maestro. Los coge el autobús. Están ahí toda la semana, el miércoles hacen una salida cultural, fueron al museo del aceite... Y al museo de la miel en ...</p> <p>⇒ Contacto con familias, también aparece en la LOE y en Currículum de Primaria.</p> <p>⇒ El Consejo Escolar.</p> <p>⇒ Obligación tres veces al curso en reunión ordinaria, extraordinaria...</p> <p>⇒ El contacto es más fácil de llevar en zonas rurales diferente a la ciudad.</p> <p>⇒ Sí es un comentario puntual, se lleva.</p>

<p>→ <b>Liderazgo pedagógico.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión del Proyecto Curricular de Etapa.</li> <li>○ Asegurar la coherencia entre el Proyecto Educativo de Centro, los Proyectos Curriculares de Etapa y la Programación General Anual.</li> <li>○ Supervisar la elaboración y revisión, así como coordinar y responsabilizar de la redacción de los proyectos curriculares de etapa y su posible modificación y asegurar su coherencia con el proyecto educativo.</li> <li>○ Proponer al claustro los proyectos curriculares de etapa para su aprobación.</li> <li>○ Elaborar la propuesta de organización de la orientación educativa y del Plan de acción tutorial.</li> <li>○ Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizare las adaptaciones curriculares adecuadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.</li> <li>○ Proponer al Claustro la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ - Dirijo 4 colegios (CRA). Realizo tutorías con los niños de 5º y 6º por la mañana y por la tarde trabajo en el despacho que tengo en otro colegio cercano. (Dice que todo lo que se publica nuevo... tienes que estar al día).</li> <li>⇒ - <i>¿Cuándo se reúne el claustro docente?</i></li> <li>⇒ - Los miércoles. Al mes un claustro. Fechas programadas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 1 claustro.</li> <li>○ 1 ciclos.</li> <li>○ 1 de coordinación pedagógica.</li> <li>○ 1 formación, seminario.</li> <li>○ 1 1er. Ciclo.</li> <li>○ 1 2º. Ciclo.</li> </ul> </li> </ul>
--	--

<p>planificación general de las sesiones de evaluación y calificación, de acuerdo con la jefatura de Estudios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Proponer al claustro el plan para evaluar el proyecto curricular de etapa, los aspectos docentes del proyecto educativo y la programación general anual, la evolución del aprendizaje y el proceso de enseñanza.</li> <li>○ Fomentar la evaluación de todas las actividades y proyectos del centro, colaborar con las evaluaciones que se lleven a cabo a iniciativa de los órganos de gobierno o de la Administración Educativa e impulsar planes de mejora en caso de que se estime necesario, como resultado de dichas evaluaciones.</li> </ul>	
<p>→ <b>Docente.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ejercer la docencia asignada en el centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Luego por la tarde en el despacho te doy mi cuadro horario, allí podrás ver la dedicación docente y la correspondiente a la función directiva.</li> </ul>
<p>→ <b>Contacto con los padres y madres.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Contactos formales e informales con los padres y las madres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Es complicado con los padres porque se introducen en lo pedagógico. Ahora, por ejemplo, estoy explicando Diputación porque viene el 23 “San Jorge”...Los padres son...</li> <li>⇒ La educación ha dado un cambio tan grande... dicta, se</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Frecuencia, ocasiones.</li> </ul>	<p>inmiscuye en terrenos que no son suyos. Los padres piden explicaciones de todo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inspección dice que no hay que dar tantas explicaciones. Hay padres que realmente tienen una actitud de participación, apertura de centro y hay otros que fiscalizan...</li> <li>➤ Es difícil castigar a un niño porque los padres descalifican a los profesores. Las familias han alimentado el cambio.</li> <li>➤ Los críos que tienen un buen progreso es porque las familias apoyan; hay una continuidad del trabajo en casa.</li> <li>➤ - ¿La relación con los padres? Depende de los padres. Tienes más cercanía desde luego. Es distinto para lo bueno y para lo malo.</li> <li>➤ Es distinto el tipo de madres. Hay madres que a las maestras le tienen un respeto, se relacionan bien y otras no; no hay por donde cogerlas.</li> </ul>
<p>➔ <b>Clima en el Centro.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ - Hay de todo. Lo cierto es que el clima laboral en el centro repercute en todo. Eso influye en los críos, entonces si el clima es más seco, más distante, menos cordial, la gente está menos participativa.</li> <li>➤ La secretaria está con admisiones. La jefa de estudios comenta dificultades de derivar a orientación.</li> <li>➤ Los problemas generalmente surgen en uno de los centros por comunicación.</li> <li>➤ Otra historia, es mejor aquí el ambiente, los niños.</li> </ul>
<p>➔ <b>Desarrollo profesional.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tiempo dedicado a la lectura de publicaciones de interés profesional, a la asistencia a seminarios, cursos, talleres, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ - Generalmente suelo estar al día con revistas profesionales del colegio de pedagogía, que es una de las que me gustan, otras revistas profesionales: sindicatos, que me llegan al colegio. Asistencia a cursos en cuanto informática, no porque sea obligatorio sino que hay que estar al día en las nuevas tecnologías. Y en lo que respecta</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Propio.</li> <li>○ De sus colaboradores (personal docente y no docente).</li> </ul>	<p>al área propia que me atañe inglés pues no lo que querría o desearía pero procuro realizar cursos de inglés en verano en Inglaterra para ponerse al día.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ En cuanto a los temas de dirección generalmente reunión entre directores, reunión a la que nos convoca la propia Dirección Provincial, es más para transmitir información, no formación. Y la formación básica es la que tienes del día a día. Me gustaría tener más tiempo para dedicarme a mi formación..</li> <li>⇒ - La jefatura de estudios no tiene formación específica, pero sí que es una formación pues sobre todo en los aspectos pedagógicos muy similares a la de la dirección y la secretaría pues sí que se le ha dado algún curso específico... formación autodidacta... colaboradora de todo el equipo...</li> <li>⇒ - Sí, a comienzo de curso se suele enviar una serie de cursos y actividades que sirven para seis sesiones 100 h. de formación, y normalmente se suelen hacer bastantes más. Organiza al menos un curso de formación anual. Ahora están haciendo uno de competencias. Los profesores hacen cursos en Calatayud ¿?? Trimestralmente. CPR???</li> </ul>
<p>➔ <b>Relación con el alumnado.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ - Es buena en primaria... Sí que tienen una buena relación con el profesor y generalmente hasta 6to. La relación con los chicos es muy agradable, muy humana. Comenta respecto de los niños rumanos, dice que van muy mal por el lenguaje.</li> <li>⇒ Otra historia, es mejor aquí el ambiente, los niños.</li> </ul>
<p>➔ <b>Actividades extraescolares.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dirigidas a alumnos.</li> <li>○ Dirigidas a personal docente /</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ - Inglés por la tarde, una vez por semana. El año pasado un curso de informática para padres con las Tablet PC de los alumnos, para taquigrafía.</li> </ul>

<p>no docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Dirigidas a la comunidad.</li> </ul>	
<p>→ <b>Innovación, calidad en la gestión y gestión del conocimiento.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Cada concepto es muy amplio, pero en calidad de la educación se puede interpretar como un modelo óptimo y estandarizado de los recursos educativos.</li> <li>⇒ La innovación implica que los modelos educativos pueden ser aun más eficientes y por lo tanto mejorables y centra su accionar en investigar posibles mejoras.</li> <li>⇒ Y la gestión del conocimiento busca conjugar estas dos variables haciéndolas accesibles al universo educativo y todo sus actores.</li> </ul>

Tabla 37. Análisis de la entrevista a la Directora del CRA.



#### **4.8.2 ANÁLISIS DEL LIDERAZGO EDUCATIVO Y SUS ACTIVIDADES (EQUIPO DIRECTIVO)**

A partir de los resultados obtenidos en el grupo de discusión con el equipo directivo, donde hemos pasado como uno de los puntos de partida el cuestionario de Liderazgo Educativo, podemos decir que las actividades ejercidas por la directora son, por ejemplo:

- Reuniones con los distintos colectivos de la comunidad escolar para discutir y hacer compartir la misión del centro.
- Estudio de las programaciones para analizar su coherencia con el Proyecto Educativo y la misión del Centro.
- Reuniones con el personal (docente y no docente) para comunicar su visión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Hablar con la gente más conflictiva para intentar integrarles en los Proyectos que siempre critican.
- Hablar con los profesores que tienen problemas para aconsejarles y ayudar a solucionarlos.
- Supervisar el trabajo de aquellos profesores que tengan problemas de disciplina como de resultados académicos por parte de sus alumnos.

Las actividades ejercidas por la jefa de estudios son, por ejemplo:

- Reuniones con los responsables de cada proyecto para revisar periódicamente su funcionamiento.
- Conocer la actividad de enseñanza de cada profesor.
- Reunión con los coordinadores de ciclo para analizar los resultados de cada evaluación.

- Elaborar y comunicar al profesorado informes periódicos sobre el progreso de los objetivos del plan anual.

Las actividades ejercidas por la secretaria son, por ejemplo:

- Gestionar la adquisición de todo tipo de recursos que necesitan los Profesores para que alcancen con éxito sus objetivos.
- Elaborar informes valorativos sobre los resultados y marcha del centro al finalizar el curso y discutirlos con todos los profesores.

Las actividades ejercidas por el profesor coordinador, por ejemplo:

- Estudio y profundización de las nuevas tecnologías sobre aprendizaje y didácticas de cada asignatura.

Todos intervienen en:

- Elaborar proyectos de centro.
- Búsqueda de documentación y materiales didácticos que puedan Servir a los profesores para su desarrollo profesional.
- Establecer indicadores de progreso y calidad de cada objetivo.

### **4.8.3 ANÁLISIS DEL LIDERAZGO EDUCATIVO Y SUS ACTIVIDADES (PROFESORADO)**

Los resultados obtenidos en el grupo de discusión con el equipo docente, donde también hemos pasado el cuestionario de Liderazgo Educativo, como uno de los puntos de partida para establecer el debate grupal, podemos decir que, en este caso, las actividades ejercidas por la directora son, por ejemplo:

- Reuniones con los distintos colectivos de la comunidad escolar para discutir y hacer compartir la misión del centro.
- Reuniones con el personal (docente y no docente) para comunicar su visión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Gestionar la adquisición de todo tipo de recursos que necesitan los Profesores para que alcancen con éxito sus objetivos.
- Supervisar el trabajo de aquellos profesores que tengan problemas de disciplina como de resultados académicos por parte de sus alumnos.

Las actividades ejercidas por la jefa de estudios son, por ejemplo:

- Intervenir en la elaboración de los proyectos del centro.
- Estudio de las programaciones para analizar su coherencia con el Proyecto Educativo y la misión del Centro.
- Reuniones con los responsables de cada proyecto para revisar Periódicamente su funcionamiento.
- Hablar con la gente más conflictiva para intentar integrarles en los Proyectos que siempre critican.
- Conocer la actividad de enseñanza de cada profesor.
- Reunión con los coordinadores de ciclo para analizar los resultados de cada evaluación.

- Estudio y profundización de las nuevas tecnologías sobre aprendizaje y didácticas de cada asignatura.
- Búsqueda de documentación y materiales didácticos que puedan servir a los profesores para su desarrollo profesional.
- Establecer indicadores de progreso y calidad de cada objetivo.
- Elaborar informes valorativos sobre los resultados y marcha del centro al finalizar el curso y discutirlos con todos los profesores.

Las actividades ejercidas por la secretaria son, por ejemplo:

- Gestionar la adquisición de todo tipo de recursos que necesitan los Profesores para que alcancen con éxito sus objetivos.
- Elaborar informes valorativos sobre los resultados y marcha del centro al finalizar el curso y discutirlos con todos los profesores.
- Entre otras.

Nadie interviene en:

- Hablar con los profesores que tienen problemas para aconsejarles y ayudar a solucionarlos.
- Reunión personal con cada profesor para proporcionarle un feedback fiable sobre su actuación como profesor.

#### 4.8.4 ANÁLISIS COMPARATIVO VALORACIÓN EQUIPO DIRECTIVO VS. PROFESORADO

<i>CONSENSO EQUIPO DIRECTIVO</i>	<i>CONSENSO PROFESORADO</i>
<b>DIRECTORA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reuniones con los distintos colectivos de la comunidad escolar para discutir y hacer compartir la misión del centro.</li> <li>▪ Estudio de las programaciones para analizar su coherencia con el Proyecto Educativo y la misión del Centro.</li> <li>▪ Reuniones con el personal (docente y no docente) para comunicar su visión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.</li> <li>▪ Hablar con la gente más conflictiva para intentar integrarles en los Proyectos que siempre critican.</li> <li>▪ Hablar con los profesores que tienen problemas para aconsejarles y ayudar a solucionarlos.</li> <li>▪ Supervisar el trabajo de aquellos profesores que tengan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reuniones con los distintos colectivos de la comunidad escolar para discutir y hacer compartir la misión del centro.</li> <li>▪ Reuniones con el personal (docente y no docente) para comunicar su visión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.</li> <li>▪ Gestionar la adquisición de todo tipo de recursos que necesitan los Profesores para que alcancen con éxito sus objetivos.</li> <li>▪ Supervisar el trabajo de aquellos profesores que tengan problemas de disciplina como de resultados académicos por parte de sus alumnos.</li> </ul>

<p>problemas de disciplina como de resultados académicos por parte de sus alumnos.</p>	
<p><b>JEFA DE ESTUDIOS</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reuniones con los responsables de cada proyecto para revisar periódicamente su funcionamiento.</li> <li>▪ Conocer la actividad de enseñanza de cada profesor.</li> <li>▪ Reunión con los coordinadores de ciclo para analizar los resultados de cada evaluación.</li> <li>▪ Elaborar y comunicar al profesorado informes periódicos sobre el progreso de los objetivos del plan anual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intervenir en la elaboración de los proyectos del centro.</li> <li>▪ Estudio de las programaciones para analizar su coherencia con el Proyecto Educativo y la misión del Centro.</li> <li>▪ Reuniones con los responsables de cada proyecto para revisar Periódicamente su funcionamiento.</li> <li>▪ Hablar con la gente más conflictiva para intentar integrarles en los Proyectos que siempre critican.</li> <li>▪ Conocer la actividad de enseñanza de cada profesor.</li> <li>▪ Reunión con los coordinadores de ciclo para analizar los resultados de cada evaluación.</li> <li>▪ Estudio y profundización de las nuevas tecnologías</li> </ul>

	<p>sobre aprendizaje y didácticas de cada asignatura.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Búsqueda de documentación y materiales didácticos que puedan servir a los profesores para su desarrollo profesional.</li><li>▪ Establecer indicadores de progreso y calidad de cada objetivo.</li><li>▪ Elaborar informes valorativos sobre los resultados y marcha del centro al finalizar el curso y discutirlos con todos los profesores.</li></ul>
<b>SECRETARIA</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Gestionar la adquisición de todo tipo de recursos que necesitan los Profesores para que alcancen con éxito sus objetivos.</li><li>▪ Elaborar informes valorativos sobre los resultados y marcha del centro al finalizar el curso y discutirlos con todos los profesores.</li></ul>	

<b>PROFESOR COORDINADOR</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estudio y profundización de las nuevas tecnologías sobre aprendizaje y didácticas de cada asignatura.</li> </ul>	
<b>TODOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaborar proyectos de centro.</li> <li>▪ Búsqueda de documentación y materiales didácticos que puedan Servir a los profesores para su desarrollo profesional.</li> <li>▪ Establecer indicadores de progreso y calidad de cada objetivo.</li> </ul>	
<b>NADIE</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hablar con los profesores que tienen problemas para aconsejarles y ayudar a solucionarlos.</li> <li>▪ Reunión personal con cada profesor para proporcionarle un feedback fiable sobre su actuación como profesor.</li> </ul>

Tabla 38. Liderazgo Educativo Equipo Directivo vs. Profesorado.



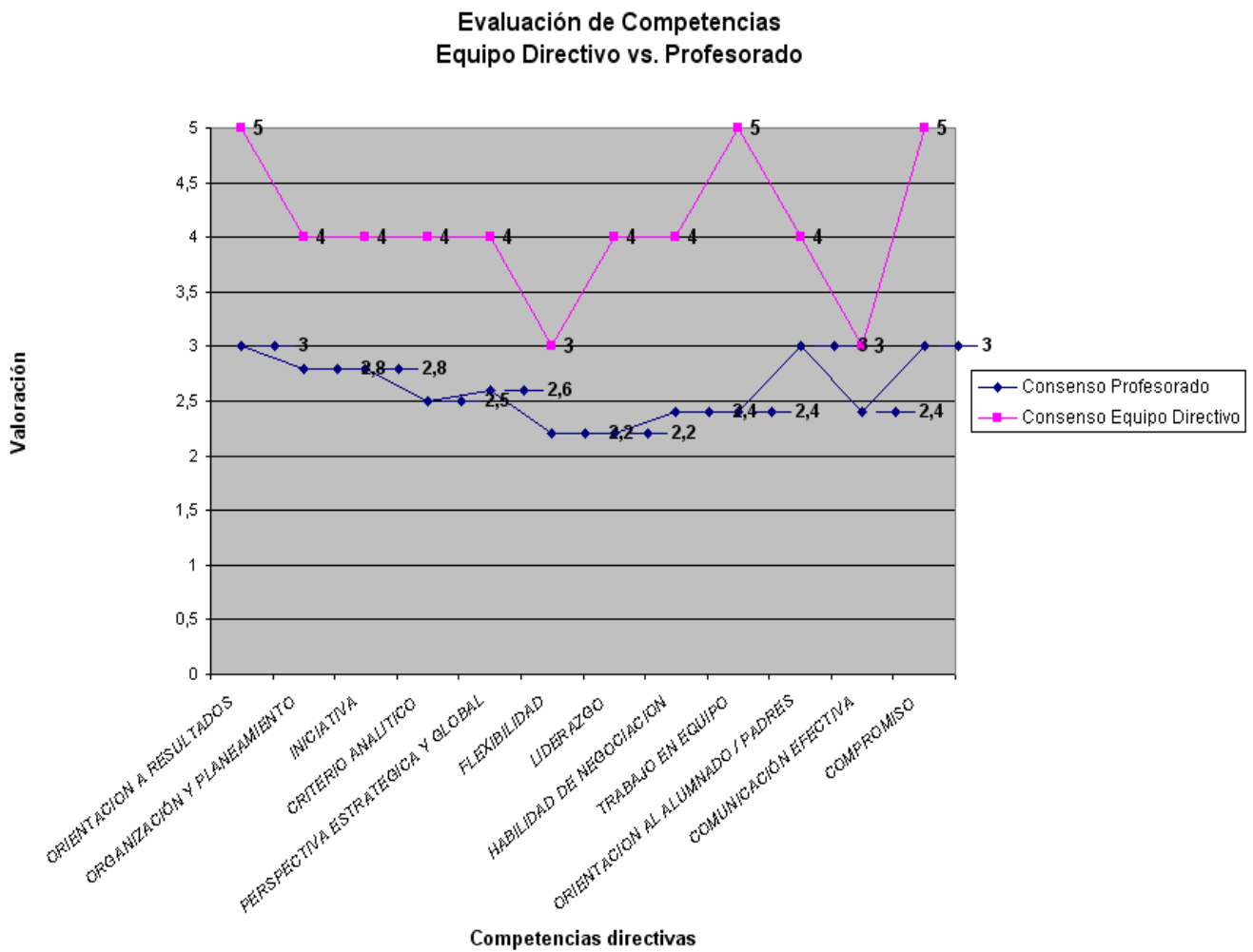


Gráfico 4. Evaluación de competencias Equipo Directivo vs. Profesorado.

En el gráfico anterior, se representan los resultados obtenidos en las puntuaciones asignadas por consenso en ambos grupos de discusión (Cuestionario Competencias Directivas – Equipo Directivo vs. Profesorado).

Se aprecia con claridad la diferencia que existe entre la percepción de ambos grupos, del equipo directivo y del docente en cuanto a las competencias profesionales desarrolladas por los integrantes del equipo directivo en funciones.

Si analizamos la curva, por la línea de puntos, podemos ver que los picos y bajadas de categorización se dan prácticamente en las mismas competencias.

Las puntuaciones más elevadas, con la salvedad de la distancia entre una categorización y la otra, por parte de ambos equipos, se dan en orientación a resultados, trabajo en equipo y compromiso.

Pero sí puede apreciarse que existe una amplia brecha entre la percepción de unos y otros y, evidentemente, en un punto medio podríamos situar la realidad empírica del Centro.

En relación a la pregunta 6. *¿Qué entienden vosotras por calidad, innovación y gestión del conocimiento aplicado a la educación?* realizada en ambos grupos de discusión las respuestas han sido diferentes.

Vemos que las integrantes del equipo directivo han sido más conservadoras a la hora de responder y consensuar en estos aspectos. Y que el grupo del profesores ha sido más polémico en este tema, les ha llevado más tiempo acordar una respuesta grupal, se han expresado un poco más en calidad e innovación, evidentemente porque estos conceptos forman parte de la metodología de trabajo del centro, pero manifiestan no saber qué es la gestión del conocimiento.

En la siguiente tabla vemos las respuestas dadas para cada grupo de discusión:

<b><i>Para el equipo directivo:</i></b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Promover el progreso del alumnado teniendo en cuenta su singularidad individual.</li><li>- Adecuar objetivos conforme a las realidades presentes.</li><li>- Todas se manifiestan de acuerdo con esta respuesta.</li></ul>
<b><i>Para el profesorado:</i></b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- En los centros estamos muy “atados” a la hora de gestionar los recursos, para poder revertir en calidad e innovación.</li><li>- La calidad pasa por reducir las ratios.</li><li>- La innovación pasa por reducir el horario lectivo de los docentes.</li><li>- Pues lo que hacemos los profesionales de la educación, que es investigar las áreas que le interesan a uno, y lo que te funciona, compartirlo. A partir de ahí, estas ideas se estructuran y multiplican su efecto.</li><li>- Hoy en día la calidad se mide con los resultados, los objetivos del centro que los alumnos/as consiguen de forma global. Sin embargo, creo que la calidad está en la posibilidad de individualizar y dar a cada alumno/a sus propios objetivos.</li><li>- Innovación es poder hacer uso de nuevas tecnologías, de metodologías diferentes para los diferentes alumnos/as y la inclusión de actividades fuera del aula que ayuden en el proceso educativo. No tengo claro que es la gestión del conocimiento.</li></ul>

Tabla 39. Comparativa entre Equipo Directivo vs. Profesorado: calidad, innovación y gestión del conocimiento aplicado a la educación.

#### **4.8.5 ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL CRA**

La Directora del Centro nos ha facilitado prácticamente toda la información que le fue requerida y que podía proporcionar sin inconvenientes, incluyendo parte de la que no había sido solicitada (como hemos señalado, en Anexo II adjuntamos algunos de los documentos con los que hemos trabajado a lo largo de estos años en el estudio de campo).

Evidentemente, esta disposición tiene que ver con su alto nivel de colaboración, desde lo humano y profesional, e interés por el proyecto de investigación.

Al respecto cabe señalar que lo dicho, en su entrevista y en los contactos sucesivos con ella y con los integrantes de la comunidad educativa, pone de manifiesto una correspondencia entre lo documentado y la realidad empírica del día a día de la gestión de los centros que componen el CRA.

Se cumple con lo planificado y se registra en la memoria las actividades realizadas.

La documentación se gestiona y recupera rápidamente, prueba de ello es que cada vez que se la ha consultado por algo o ha requerido algún tipo de información (o soporte documental), rápidamente ha manifestado dónde puede localizarse, o bien ha dispuesto de la misma con rapidez (incluso ha comentado, esto lo tengo en tal o cual ordenador o bien en el despacho).

Consideramos que es clave para la eficacia en la gestión documental, que la Directora lleve muchos años en el centro (10 al finalizar el trabajo de campo).

Es importante que esto no sólo quede en la memoria de ella, o que se transmita a un/a eventual sucesor/a en el puesto. Dónde se localiza y recupera la información, así como el tratamiento de la misma, debería estar reflejado en un procedimiento o documento oficial del centro, para gestionar con calidad este tema.

Los principios educativos del Centro, se encuentran detallados en la PGA 2009-2010, que se incluye en Anexo II.

A partir de esta documentación en particular, y de otra proporcionada por el Centro a través de la Directora, hemos podido establecer un **Perfil del CRA**, con las siguientes características distintivas, *a nivel general*:

- La metodología de aprendizaje es activa y motivadora.
- El proceso de socialización se desarrolla a través de actividades que estimulen la participación, cooperación, desarrollo de la autonomía e integración por parte del alumnado en su contexto educativo y social más amplio.

En relación a *áreas de interés específicas de interés para el presente estudio*, podemos señalar los siguientes aspectos:

### **TIC**

Dentro de este punto podemos apreciar que en el Centro hay en marcha varios programas e iniciativas para fomentar el uso de la tecnología como metodología didáctica y por otro, para el desarrollo de distintas competencias por parte de los alumnos. Entre ellas, cabe destacar:

- Proyecto Ramón y Cajal.

*“El centro continúa dentro del “Proyecto Ramón y Cajal” de Nuevas Tecnologías para seguir con la implantación de las T.I.C. dentro del Proyecto Curricular. Para ello existe un coordinador que articula sus funciones en torno a dos ámbitos: 1.- Integrar las TIC en el CENTRO (mediante el Plan de Integración de las TIC); en el AULA (reflejando cómo se utilizan y aplican las TIC en las diversas áreas y aulas) y en la COMUNIDAD EDUCATIVA (utilizando las TIC como medio de*

*comunicación entre los estamentos que componen la comunidad, a través de notas, trípticos, documentos administrativos,...). Un ejemplo claro de dicha unión y comunicación entre estos elementos serán el correo electrónico, el Periódico escolar y los blogs”.*

- Periódico Digital.

*“Este curso continuamos con la elaboración de un periódico digital en el que los alumnos de las cuatro localidades publican noticias tanto de ámbito local como nacional e internacional. Este material se imprime a final de curso para publicar el periódico escolar, que se reparte a todas las familias y ayuntamientos en material impreso. Este curso pretendemos hacer una remodelación del periódico digital creando un Blog donde se pueden aportar una mayor variedad de información la cual será compatible con diferentes tipos de presentación, a través de la variedad de posibilidades que presentan las Nuevas Tecnologías”.*

Otras líneas de incorporación de las TIC en la escuela:

- Pizarra Digital.
- Blog de Ed. Física.
- Tablet PC para 5º y 6º.
- Comunicación entre alumnos de las distintas localidades del CRA a través de correo, chat, foros.

### **Valores**

*“Integrar la educación en valores en la actividad cotidiana, formando personas capaces de reflexionar sobre la importancia de la tolerancia, la paz, la convivencia, la interculturalidad, la igualdad de género, el respeto al medio ambiente, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial”.*

- Atención a la diversidad.

Seguimiento preferente de los alumnos de integración así como de aquellos que fueron derivados al EOEP en cursos anteriores por presentar dificultades de aprendizaje y adaptación escolar. Se realiza una evaluación psicopedagógica de los nuevos casos.

Se proporciona asesoramiento al profesorado en medidas de atención a la diversidad: adaptaciones curriculares, programas de refuerzo, metodología, materiales, etc.

Se trabaja con las familias: entrevistas periódicas con los padres de los alumnos escolarizados en la modalidad de integración, asesoramiento individualizado a las familias de los alumnos.

*"Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad".*

- Interculturalidad.

*"Conocer costumbres y tradiciones de otros lugares como medio de integración y respeto hacia distintas culturas que conviven en el CRA (rumana, peruana...)"*.

- Higiene - Hábitos saludables.

*“Trabajar la Educación para la Salud, concretamente los hábitos de higiene y rutinas, adquiere gran importancia, manteniendo en todo momento una estrecha relación con el centro de salud”.*

- Medio Ambiente - Reciclaje y trabajo en el medio rural.

*“Conocer, apreciar y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo, con especial atención al patrimonio de la Comunidad Autónoma y sus peculiaridades territoriales, demográficas y lingüísticas”.*

*“Tener en cuenta los cuidados básicos que requiere la naturaleza..., por ejemplo: (no tirar basura, no hacer fuego en los lugares inadecuados, respetar senderos...).*

*Crear y utilizar material escolar que proviene de material de desecho, recogido en el ámbito familiar (cajas, botellas, botones, lana, rollos de papel...) así como reutilizar los folios de borrador.*

*Aprovechar los recursos humanos (forestales, biólogos, etc.) del entorno para conocer y apreciar los recursos naturales de la zona.*

*Sensibilizar a la Comunidad Escolar en la conservación del Medio Ambiente, a través del reciclaje (papel, vidrio, botellas de plástico, etc.), ahorro energético y reutilización en sus actividades cotidianas.*

*Fomentar el uso de las TIC para conseguir información y recogida de datos sobre los cuidados necesarios para proteger el Medio Ambiente”.*



## **Habilidades sociales**

Desarrollo de habilidades sociales básicas mediante actividades del plan de acción tutorial y del plan de convivencia del Centro.

*“Provocar situaciones de participación y cooperación en el aula y en el C.RA.: asamblea, trabajo en grupo, juegos cooperativos, salidas, convivencias”.*

Por ejemplo:

- Visitas grupales.
- Estancia en CRIET (duración cinco días por trimestre).

## **Hábitos lectura**

- Programa "Saber leer".

*“En este curso escolar continuaremos trabajando con el programa experimental “saber leer”. Con el lema “súbete al tren de la imaginación”, acometemos la tarea de organizar actividades en las que se involucre a toda la comunidad educativa y, con ello, desarrollar lectores competentes que se alejen de abandonar el hábito, que disfruten y aprendan cuando se sumergen en las páginas de un libro”.*

## **Actividades complementarias**

- Estancia en CRIET (duración cinco días por trimestre).

### **Actividades extraescolares**

*“Son actividades promovidas por AMPAS y Servicios Municipales y Comarcales. Tal como se señala en el PEC y tras el acuerdo tomado por el Consejo Escolar, la Comunidad Educativa podrá utilizar las instalaciones del Centro, excepto las aulas, previa petición a la Dirección del mismo, siempre y cuando no interfiera en la programación de las actividades del Centro, se realicen fuera del horario lectivo y exista una persona responsable así como un compromiso por el buen uso de las instalaciones.*

*“La responsabilidad sobre la buena utilización del Centro o sus instalaciones recaerá sobre la persona, personas o asociación a la que se conceda dicho permiso “(PEC)”.*

- Inglés.
- Aeróbic.
- Programa “coros escolares”.

### **Relación con la familia**

Se hace especial hincapié a las familias de la necesidad de llevar a cabo un trabajo coordinado con los maestros en cuanto a la adquisición de hábitos por parte de los niños (de estudio, de horarios, de alimentación, de ocio y tiempo libre...).

Se establece una relación fluida y cordial, por parte del equipo directivo y maestros, que favorezca la realización de actividades y experiencias conjuntas con AMPAS.

Al menos se mantienen tres reuniones como mínimo con las familias.

Acciones en el ámbito escolar:

- Proceso educativo como tarea compartida entre familia y escuela - "Escuela de padres", EOEP.
- Agenda escolar.
- Reuniones.
- Entrevistas individuales.
- Normas de convivencia.

### **Formación continua de profesores**

Las actividades y acciones de formación del profesorado se definen con el objetivo de reforzar los conocimientos de los docentes para trabajar competencias concretas con los niños/as en los diferentes programas puestos en marcha en el CRA:

- CPR Zaragoza.
- Seminario "Competencias Básicas".
- Seminario "Saber leer".
- Curso "Pizarra Digital", para nuevas incorporaciones.

***PARTE III – DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y  
PROPUESTAS DE FUTURO***

EL DIRECTOR EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA:  
Gestión del conocimiento, competencias, liderazgo e impacto en la calidad educativa del centro. Estudio de caso de un CRA.

### III – DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

#### 5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo abordamos un revisión de los aspectos teóricos más importantes de la tesis para luego extraer las conclusiones que se desprenden del estudio de caso realizado.

**“¿Dónde está la sabiduría que perdí con el conocimiento?  
¿Dónde está el conocimiento que perdí con la información?” THOMAS ELIOT**

##### 5.1 UN REPASO POR LOS ASPECTOS TEÓRICOS MÁS RELEVANTES

En la **Parte I** de la presente tesis, hemos analizado el pasaje de un modelo profesional personalista a uno participativo y democrático. Se han estudiado los diferentes cambios legislativos hasta llegar a la *LOE y las implicaciones para la labor del director de centro*. Para luego centrarnos en *un proyecto educativo democrático*, en el cual es fundamental el proceso a través del cual el centro construye su proyecto educativo, bien puede ser vivido como la ocasión y oportunidad para explicitar, dialogar, debatir esos grandes principios, valores y propósitos que asume el centro como referente sobre el que articular sus decisiones y actuaciones.

La cultura democrática del centro, pues, también se expresa y materializa en ese plano de las relaciones profesionales entre los docentes. Una escuela en la que se comparte el poder de decidir sobre asuntos organizativos y educativos requiere docentes que trabajen en colaboración.

El desarrollo y la implantación de procesos participativos y de sociedades democráticas que se han dado en las últimas décadas permite vislumbrar otra fuente de poder: la ciudadanía.

La sociedad, de este modo, vuelve a ser una pieza clave y un elemento estratégico en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y de la información. El capital humano y la formación serán así esenciales si se saben aprovechar las capacidades de las personas.

Hemos tenido que situar el mundo rural ante la sociedad del conocimiento asumiendo, en primer lugar, su carácter polifacético, no unívoco, del propio concepto del mundo rural, fruto de la evolución a que se ha visto sometido a lo largo del siglo en el marco de la Unión Europea.

Podemos decir que, el advenimiento de la Sociedad de la Información entraña un claro riesgo de aumento de los desequilibrios sociales y territoriales en el seno de la Unión Europea; pero, a su vez, las TIC ofrecen una clara oportunidad para superar determinadas barreras al desarrollo en algunas regiones desfavorecidas.

Las TIC deberían permitir, ya desde la escuela, una serie de objetivos coadyuvantes de la mentalidad rural emergente que hemos como descrito, en los apartados correspondientes.

Los *Colegios Rurales Agrupados (CRA)* constituyen un elemento esencial de esta política. La agrupación de pequeñas escuelas rurales supone una respuesta de múltiples posibilidades a algunos de los problemas fundamentales que afectan tanto a la escuela como al maestro rural. La posibilidad de racionalizar la organización escolar, optimizando los recursos, y la ruptura del aislamiento que aqueja a los maestros de las escuelas rurales.

Las características propias de estos centros los convierten en auténticos motores del proceso de innovación en el sistema educativo. Sus pequeños cambios sirven como referencia para otros centros en el ámbito urbano.

Como hemos manifestado, la sociedad rural existe y sigue manteniendo algunos rasgos diferenciadores que inciden en el marco educativo de un modo directo: las relaciones interpersonales son diferentes porque hay mayor diversidad de roles; el hábitat, el comportamiento y la vida de las personas configuran una interdependencia de todos los factores que intervienen en el crecimiento personal. Además el entorno rural desarrolla una función ecológica, social, cultural y productiva que no puede ser olvidada por ningún sistema político y por ende educativo.

Una institución educativa que representa una forma de vida respetuosa con el medio. Un modelo educativo abierto, comprometido con la comunidad, que valora la cultura en la que se halla inmerso.

La *Escuela Rural del Siglo XXI* debe implicarse en una militancia pedagógica hacia la innovación. Y debe caminar hacia un modelo educativo de futuro, hacia un cambio que parta de ella misma.

Como hemos señalado, claramente asumir la diversidad, favorecer la convivencia de realidades plurales, de necesidades diferentes, acordes a las demandas de la sociedad.

Somos conocedores, de que la *sociedad de la información* requiere de organizaciones, tanto públicas como privadas, que se adapten a los nuevos baremos y que sean capaces de aprovechar, en su propio beneficio, las tecnologías de la información. Consideramos que la escuela como organización no debe ser ajena a esta tendencia.



*La información y el conocimiento* siempre han sido componentes cruciales del crecimiento económico, y la evolución de la tecnología ha determinado en buena medida la capacidad productiva de la sociedad y los niveles de vida, así como las formas sociales de la organización económica.

Las premisas que aseguran el desarrollo del medio rural en la Sociedad de la Información serán aquellas iniciativas que priorizan la conexión a las redes de información y conocimiento compartido; que saben acceder, seleccionar y procesar con costes reducidos para incrementar la productividad; que se basan en una flexibilidad y cambios constantes en la fluidez organizativa, además de contemplar el trabajo en equipo, autonomía en la toma de decisiones, polivalencia y reconocimiento de que una profesión ya no es para toda la vida, por lo que la formación permanente es imprescindible según lo señalado en el *Libro Blanco de la Educación de la Comisión Europea de 1996*. Se trata de implantar auténticos modelos democráticos en los que siempre es posible llegar a un consenso basado en valores comunes que asumen y tienen un mutuo conocimiento de los objetivos de la organización (Soler, 2000:10).

Son innegables las posibilidades abiertas por las nuevas tecnologías para el progreso, especialmente en educación, siempre que tengan como centro el desarrollo del individuo autónomo, crítico, independiente y no sumiso (Bernat, 1999: 399).

A partir de la *revisión de investigaciones sobre dirección* podemos decir, que la mayoría de ellas se centran en el perfil y funciones del equipo directivo, algunas incluso se basan en las cuestiones administrativas y otras en las tareas que llevan a cabo los integrantes de dicho equipo. Las mismas, junto con la LOE, nos han servido para establecer los parámetros sobre los cuales establecer el dispositivo de análisis en el trabajo de campo.

Consideramos importante trabajar la gestión del tiempo en las funciones directivas, siendo un aspecto importante para valorar la eficacia de la labor directiva, en su uso óptimo y eficaz del mismo. Encontramos un volumen importante de investigaciones en este sentido en otros ámbitos geográficos, pero concretamente en España el abordaje de este tema es escaso; con lo cual, es un punto importante para analizar en futuros estudios de investigación.

Hemos introducido conceptos importantes que nos han servido de base para analizar el caso de estudio en el trabajo de campo, a saberse:

*Gestión del conocimiento, gestión de competencias, liderazgo y calidad educativa.*

Podemos decir que la *gestión del conocimiento* es, sin género a dudas, una de las áreas de mayor velocidad de crecimiento basada en tecnologías de la información.

Una de las tendencias muy involucradas en la definición de la gestión del conocimiento es la que proviene de la gestión de los recursos humanos. La gestión de la motivación, del talento, del trabajo en equipo y, sobre todo, la creación de un ambiente de trabajo que facilite compartir ideas y el aprendizaje colaborativo.

Se trabaja el concepto de *Socialización*; con palabras de Nonaka y Konno (1998) “la socialización consiste en compartir experiencias...”. Cuando, por ejemplo, compartimos la experiencia docente en el aula, el conocimiento tácito individual, el “saber hacer” del maestro o la maestra, o del profesor o la profesora, se transfiere y se transforma en conocimiento tácito colectivo.

Diferenciamos el *capital intelectual* de *capital humano* y sus componentes esenciales. Y se ha puesto de manifiesto la importancia del valor de dicho capital tanto a nivel institucional, como a nivel de los recursos humanos, vale decir, las personas.

Abordamos la *gestión de competencias*, su alcance y definiciones.

Los **Sistemas Nacionales de Cualificaciones** son instrumentos para afrontar los retos y mejorar sus recursos humanos y la competitividad en el ámbito de cada país y en relación con el **Marco Europeo de Cualificaciones**.

Consideramos que debe ampliarse el catálogo del INCUAL de cualificaciones profesionales a todos los perfiles profesionales definidos correspondientes a las ocupaciones del mercado laboral actual en permanente cambio; a las cuales se pueda acceder por vía formal tradicional (enseñanza reglada del Ministerio de Educación), a través de la obtención de un título, o bien por la no formal (enseñanza oficial, no reglada, por ejemplo dentro del ámbito del Ministerio de Trabajo / Ministerio de Educación), a partir de la obtención de un diploma o certificado de profesionalidad acreditativo.

Hemos abordado respecto al *perfil competencial que debe reunir un director de centro*. Lo cual implica un proceso de análisis de los requerimientos de puesto en una primer instancia, para finalmente poder definir el perfil más idóneo. Profundizando en estilos de liderazgo considerados más idóneos en la línea de la presente investigación.

No dejamos de hacer referencia al ámbito empresarial ya que de allí podemos tomar prestado el análisis y desarrollo que se viene haciendo en la materia, pero claramente haciendo las acotaciones que apliquen al ámbito educativo y en particular, aquellas que nos ayuden a dilucidar teóricamente cuáles son las competencias necesarias, a establecer en el estudio de campo, que elementos componen el *perfil competencial del director de centro rural y/o de su equipo directivo*.

Y en el apartado de *liderazgo de un director de centro*, se analiza la evolución del concepto de liderazgo y el liderazgo aplicado a la escuela, un liderazgo educativo; Reynolds *et al.* (1997) nos presenta las diferencias que se establecen entre el Movimiento de Escuelas Eficaces y el Movimiento de Mejora.

Cabe puntualizar que, el **Movimiento por la reestructuración escolar** constituye una nueva ola que pretende reconstruir o reestructurar los centros y la política curricular. Bolívar (1997) apunta que a nivel organizativo este movimiento implica: a) una gestión y toma de decisiones basada en el centro; b) transformar los roles y trabajo del profesorado con lemas como capacitación (“empowerment”) o reprofesionalización de la fuerza del “trabajo”; c) cambios en el gobierno escolar y d) introducción de mecanismos neoliberales de mercado; y añade (Bolívar, 2000) que el *liderazgo propicio ha sido designado como transformacional* o -por el anglicismo- mejor decir "transformador" o transformativo.

El liderazgo transformacional es pues la cultura del cambio, el agente transformacional de su cultura organizativa.

La *organización que aprende* exige por su propia naturaleza de estructuras y sistemas de funcionamiento flexibles, pensar en un curriculum abierto. La implicación del personal que busca conlleva, asimismo, el uso de estrategias de participación y negociación coherentes con planteamientos cooperativos y con el desarrollo de roles distintos de los tradicionales.

Cualquier discurso sobre el liderazgo es dependiente de una comprensión de la peculiaridad de los centros escolares como organizaciones y de una teoría del cambio educativo.

Leithwood (1994) ha efectuado una buena síntesis de algunas de las características del ejercicio del liderazgo para los próximos años en la reconversión escolar en cuatro ámbitos: propósitos (visión compartida, consenso, y expectativas), personas (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional), estructura (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores), y cultura (promover una cultura propia, colaboración). (Leithwood, 1994: 57-60)

Se pone de manifiesto la íntima *relación entre liderazgo y calidad de la educación*, ya que somos conocedores de que para que funciones un sistema de gestión de la calidad en la educación es fundamental el liderazgo eficaz de centro.

Para Álvarez (1998), todos los modelos de gestión de calidad: modelo Deming (Japón), modelo Baldrige (EE.UU.), modelo EFQM (Europa), etc., consideran el ejercicio de un cierto tipo de liderazgo como un factor básico de la calidad.

El pensar en la organización que aprende como un modelo integral de desarrollo de recursos humanos en el que todos los trabajadores de una organización se integran en un proceso de aprendizaje nos acerca a la perspectiva básica de la Calidad Total: abarca a todos y a todas las facetas de la organización.

Como sabemos, en el último decenio la noción de "calidad" se ha convertido en un tema central para empresas, servicios públicos y organizaciones no lucrativas en toda Europa. Uno de los hechos más visibles de esta "moda de la calidad" ha sido, particularmente en Europa, la certificación en organizaciones de mecanismos de garantía de la calidad, utilizando las denominadas *Normas ISO 9001*.

En la Europa del tercer milenio, se ha de perseguir una educación plural y competitiva, conjuntamente con modelos de excelencia y de calidad.

La calidad no constituye un fenómeno nuevo dentro de la enseñanza y la formación, pero el interés por las ISO 9001 es de origen relativamente reciente. Como hemos contextualizado, desde comienzos de la década del 90, toda una serie de instituciones docentes de Europa han obtenido un certificado ISO 9001 o ISO 9002. Aun cuando la certificación ISO 9001 siga siendo un fenómeno marginal en el mundo de la enseñanza y la formación, la cifra de instituciones y departamentos certificados se halla en aumento, particularmente entre los ofertantes de formación profesional y formación profesional continua.

Los beneficiarios directos de la enseñanza de calidad no son sólo los alumnos que acuden a los centros, sino también sus familias, pues son éstas las que han de colaborar en la educación de sus hijos, además de elegir los centros a los que acuden sus hijos y financiar esta educación, bien sea de forma directa (enseñanza privada) o de forma indirecta (enseñanza pública). De este modo, los clientes de una educación de calidad, ya que perciben directamente el servicio, son los alumnos y las familias. Además, hay otros beneficiarios de que en los centros se imparta una enseñanza de calidad, como son las empresas, las Administraciones Públicas y la propia sociedad.

La gestión de la calidad se distingue por su enfoque global e integral, siendo una estrategia organizativa y una metodología de gestión que hace participar a los miembros de una organización con el objeto fundamental de mejorar continuamente su eficacia, eficiencia y funcionalidad.

La adopción de un *sistema de gestión de la calidad* por parte de una organización es una decisión estratégica que debe tomar la alta dirección de la misma, por iniciativa de la institución en la cual se haya inmersa. El diseño la implantación de un SGC de una organización está influenciado por diferentes necesidades, objetivos particulares, el servicio que proporciona, los procesos que emplea y el tamaño y estructura de la organización.

A través de un SGC, los centros educativos pueden aspirar al éxito, implantándolo y manteniéndolo, de forma que se asegure permanentemente la mejora continua. Dentro de esta mejora continua es donde se pueden encuadrar los ocho principios de gestión de la calidad a los que nos hemos referido en el Cap. 2. La aplicación de estos principios no sólo proporcionan beneficios directos, sino que también hace una importante contribución a la gestión de costes y riesgos, son importantes para la organización y para quienes las integran.

Un SGC implementado por procesos permite definir y gestionar indicadores para visualizar el alcance de objetivos establecidos por la propia organización que realiza los procesos y por lo tanto, la mejora continua es que cada vez que se logra un objetivo se puede reformular hacia un más alto nivel y esto se acompaña con la mejora continua de los procesos de gestión.

Debemos pues reconocer que el sistema de las “ISO 9000” presenta algunas desventajas intrínsecas para el sector educativo, y que requieren por ello una determinada capacidad y creatividad. Las implicaciones en cuanto a costes y tiempo también constituyen un obstáculo real, y el riesgo de burocratización es también serio, no hay que dejar de controlar estos aspectos.

Implantar el *Modelo Europeo de Excelencia (EFQM)*, significa utilizarlo como referente para producir un cambio cultural que incorpore e integre los valores y principios básicos de la excelencia empresarial, y como metodología de mejora permanente para alcanzar dicha excelencia. Además, la generalidad de sus planteamientos y la flexibilidad con que sus criterios pueden adaptarse al estilo y necesidades de cada organización, hacen que este Modelo sea válido para cualquier actividad, tamaño y tipo de organización.

Este modelo fue creado en el año 1988 por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad, bajo la premisa de mejorar la calidad en el sector empresarial europeo.

Este modelo ayuda a las organizaciones, independientemente de su tamaño o madurez, de diversas maneras, entre las cuales cabe mencionar:

- Como estructura de su SGC.
- Como herramienta para realizar una autoevaluación de la situación en la que se encuentra la organización en el camino hacia la Excelencia, identificando posibles puntos débiles y sus acciones correctivas.
- Como marco general para ubicar las diferentes iniciativas.
- Como base para establecer un mismo lenguaje y forma de pensar dentro de la organización.

Pere Marquès Graells (2002), detalla el proceso de aplicación del Modelo EFQM a la gestión de centros y los aspectos más importantes que conlleva. Desde la gestión de equipos, la autoevaluación, la importancia del liderazgo y planificación del centro, entre otros.



## 5.2 CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la **Parte II**, trabajo de campo, nos permiten extraer las siguientes conclusiones en cuanto a la dinámica y desarrollo de la gestión del Centro (CRA).

En este sentido, cabe reseñar el *perfil competencial y actividades del liderazgo educativo del Equipo Directivo, así como también el modelo de dirección y de liderazgo que ejerce la Directora* del mismo, para hacernos una idea de la realidad empírica de un Centro de estas características, en cuanto escuela rural.

El **Perfil de Competencias Directivas** (equipo directivo) se compone de las siguientes, claramente en orden de importancia: *orientación a resultados, trabajo en equipo y compromiso*.

Es claro el compromiso del equipo directivo en el logro de los objetivos y realización de los procesos de los que son responsables.

A continuación las de: organización y planeamiento, iniciativa, criterio analítico, perspectiva estratégica y global, liderazgo, habilidad de negociación, orientación al alumnado / padres.

Luego, flexibilidad y comunicación efectiva, las cuales deben cumplirse en forma completa.

Llama la atención que no esté valorado como más importante la orientación al alumnado / padres, siendo el núcleo del proceso formativo. Esto da pauta de la realidad que se vive en un Centro de estas características, donde la importancia que se le da a las cuestiones administrativas quizás opaca de donde parte la necesidad del proceso formativo, o mejor dicho, cuál es su objeto.

En cuanto a las **Actividades del Liderazgo Educativo** (equipo directivo), podemos decir que pese a haberles proporcionado un cuestionario completo y detallado de las distintas actividades directivas para su valoración conjunta, podemos concluir que en un CRA pequeño no suele haber una división muy estricta de responsabilidad con respecto a actividades. E incluso podemos decir que algunas las lleva a cabo otro integrante del equipo directivo en lugar de quien realmente debiera hacerse cargo de dicha tarea.

Las actividades ejercidas por la directora son, entre otras:

- Reuniones con los distintos colectivos de la comunidad escolar para discutir y hacer compartir la misión del centro.
- Estudio de las programaciones para analizar su coherencia con el Proyecto Educativo y la misión del Centro.
- Reuniones con el personal (docente y no docente) para comunicar su visión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo un esquema de mejora y calidad, luego de cada reunión, sería recomendable que la directora logre emitir acta de reunión con las conclusiones y, en el caso que corresponda elaborar planes de acción y mejora de los temas tratados. Esto le será recomendado.

Las actividades ejercidas por la jefa de estudios son, entre otras:

- Reuniones con los responsables de cada proyecto para revisar periódicamente su funcionamiento.
- Conocer la actividad de enseñanza de cada profesor.
- Reunión con los coordinadores de ciclo para analizar los resultados de cada evaluación.
- Elaborar y comunicar al profesorado informes periódicos sobre el progreso de los objetivos del plan anual.

Las actividades ejercidas por la secretaria son, entre otras:

- Gestionar la adquisición de todo tipo de recursos que necesitan los Profesores para que alcancen con éxito sus objetivos.
- Elaborar informes valorativos sobre los resultados y marcha del centro al finalizar el curso y discutirlos con todos los profesores.

Todos intervienen en:

- Elaborar proyectos de centro.
- Búsqueda de documentación y materiales didácticos que puedan servir a los profesores para su desarrollo profesional.
- Establecer indicadores de progreso y calidad de cada objetivo.

A partir del análisis **comparativo realizado entre las conclusiones de un grupo de discusión (equipo directivo) y otro (profesorado)**, vemos que el docente entiende algunas tareas como propias de la jefatura de estudio, aunque en realidad no sea así, como fuera comentado por el directivo.

Evidentemente, no está claro quien lleva ciertas actividades directivas (sobre todo para profesorado), incluso no hablan de las de secretaría, ni de las del profesor coordinador, ni de ninguna realizada por todo el equipo directivo.

Respecto a las competencias profesionales del equipo directivo, podemos decir como lo hemos realizado en nuestro análisis, que se aprecia que ambos equipos categorizan de la misma manera (proporcionalmente) por la línea de puntos que los picos y bajadas de categorización (Gráfico. Evaluación de competencias Equipo Directivo vs. Profesorado), lo cual se da prácticamente en las mismas competencias. Por ejemplo, con la salvedad de la distancia entre una categorización y la otra, orientación a resultados y compromiso.

El **Modelo de Dirección** que sigue la directora del CRA *se deriva del propio sistema*, generalmente, hasta ahora, el Consejo Escolar con los profesores y con la asociación de padres del colegio establecen el estilo de dirección, como lo establece la LOE.

Los colegios que ella dirige se encuentran en pueblos próximos entre sí, en la Provincia de Zaragoza.

A lo largo de mis visitas y contacto con los centros, pude apreciar un muy buen clima tanto laboral a nivel del equipo directivo, docente, no docente, así como a nivel de alumnos.

Ella se considera una *Directora participativa, democrática, colaboradora, compañera, receptora de inquietudes sociales, de los padres, del centro*, dice que *“intento combinar, pero de cuando en cuando saco mi vena autoritaria...”*; lógicamente canalizándolas a través de la legislación y de la manera adecuada.

Ha comentado respecto a la LOE el proceso de elección de director de centro; y que el sistema le induce a trabajar más. Incluso hace referencia a quedarse hasta largas horas de la madrugada para presentar a Inspección proyectos curriculares.

Para ella es difícil trabajar con su equipo porque muchos son profesores interinos y la plantilla no llega a estar consolidada. Pero intenta delegar en función de las competencias de cada uno.

En lo relativo a ostentar la **representación** oficial del centro, ha hecho referencia a ciertas responsabilidades que debe llevar adelante un director de escuela como por ejemplo: llamar al Ayuntamiento por mantenimiento.

Manifestó que las relaciones fundamentalmente son de tipo administrativas con el Departamento de Educación y Ciencia de la DGA, de la Diputación General de Aragón.

Dentro de las tareas **administrativas y de gestión** cabe mencionar:

- Mantenimiento del edificio por medio del Ayuntamiento.
- Atender a familiares, certificados escolares, notas, atender a personas del Ayuntamiento.
- 50% tareas directivas y otro 50% clases.
- Un montón de trabajo burocrático. Los programas, solicitudes, informes...

Respecto a dichas tareas ha comentado que el equipo directivo está formado además por un Secretario /a y un Jefe de Estudios, pero independientemente que como Directora tiene que estar al tanto de las actividades. Como notas fundamentales destaco las siguientes citas de la transcripción de una de las entrevistas realizadas:

*“...comenzamos con la programación general anual, tienes que elaborarla teniendo en cuenta todos los resultados de los años anteriores, propuestas de mejora, presentar las cuentas de gestión económicas aprobadas por el Consejo Escolar y luego presentarlas a la Dirección Provincial, realizar pues todos los escritos, con todos los departamentos...”*

*“...Al final del año memoria. La cuenta de gestión hay que hacerla entre fines de septiembre-mediados de diciembre...”*

En relación con las anteriores, pero orientadas a la **coordinación y ejecución**, ha comentado, por ejemplo, que en el caso que los profesores falten, se tiene que organizar la gestión, comunicarlo al Jefe de Estudios.

*“Las tareas de coordinación: fundamentalmente son la comisión de coordinación pedagógica, para coordinar todos los aspectos pedagógicos del centro, en el Consejo Escolar, que el Director actúa como Presidente en el Consejo Escolar, reuniones de Ciclo que también hay que coordinarlas, hay profesores que actúan como coordinadores de ciclo (1º/2º/3er ciclo), reuniones con tutores”.*

De **políticas** para designar al Jefe de Estudios y al Secretario, ha comentado que a ambos los nombra la Dirección Provincial, pero la propuesta es del Director, generalmente pues son personas afines, que hay buena relación, capacidad para el cargo. Realmente la propuesta la hace el Director al Servicio Provincial.

Respecto a **relación con el entorno** comentó que las relaciones son administrativas: Departamento de Educación y Ciencia de la DGA, de la Diputación General de Aragón. Entonces fundamentalmente es a través del equipo de inspectores de zona.

De la **función docente** comentó que la ejerce de mañanas, impartiendo tutoría de 5º y 6º.

Considera que el **contacto con los padres y madres** generalmente es de carácter informal.

El **clima en el centro** es bueno; comenta que tienen suerte de tener un buen clima de convivencia, un sistema relacional bastante aceptable; entiende que esto a lo mejor es fruto de que lleva ya varios años.

Al haberle consultado respecto a su **desarrollo profesional** y el de quienes están bajo su responsabilidad como directivo ha manifestado lo siguiente:

*“Generalmente suelo estar al día con revistas profesionales del colegio de pedagogía, que es una de las que me gustan, otras revistas profesionales: sindicatos, que me llegan al colegio. Asistencia a cursos en cuanto informática, no porque sea obligatorio sino que hay que estar al día en las nuevas tecnologías”.*

*“...temas de dirección generalmente reunión entre directores, reunión a la que nos convoca la propia Dirección Provincial, es más para transmitir información, no formación”.*

*“...jefatura de estudios no tiene formación específica, pero sí que es una formación pues sobre todo en los aspectos pedagógicos muy similares a la de la dirección y la secretaría pues sí que se le ha dado algún curso específico... formación autodidacta...”*

*“(personal docente)...a comienzo de curso se suele enviar una serie de cursos y actividades que sirven para seis sesiones 100 h. de formación, y normalmente se suelen hacer bastantes más...”.*

Sobre su **relación con el alumnado** ha comentado:

*“Es buena en primaria... Sí que tienen una buena relación con el profesor y generalmente hasta 6to. La relación con los chicos es muy agradable, muy humana. Comenta respecto de los niños rumanos, dice que van muy mal por el lenguaje... Otra historia, es mejor aquí el ambiente, los niños”.*

Las **actividades extraescolares**:

*“Inglés por la tarde, una vez por semana. El año pasado un curso de informática para padres con las Tablet PC de los alumnos, para taquigrafía”.*

Respecto a los conceptos **innovación, calidad en la gestión y gestión del conocimiento** ha manifestado:

*“Cada concepto es muy amplio, pero en calidad de la educación se puede interpretar como un modelo óptimo y estandarizado de los recursos educativos.*

*La innovación implica que los modelos educativos pueden ser aun más eficientes y por lo tanto mejorables y centra su accionar en investigar posibles mejoras.*

*Y la gestión del conocimiento busca conjugar estas dos variables haciéndolas accesibles al universo educativo y todo sus actores”.*

El discurso de la Directora es claro y distinto al de sus compañeros, esto se refleja tanto en el grupo de discusión del equipo directivo, del cual la misma forma parte, como en el del profesorado. Como hemos expresado en el apartado 4.8.4. Análisis comparativo valoración equipo directivo vs. profesorado, y en particular, en la Tabla correspondiente: Comparativa entre Equipo Directivo vs. Profesorado: calidad, innovación y gestión del conocimiento aplicado a la educación.

Evidentemente, esto tiene que ver con los conocimientos y habilidades desarrolladas por la Directora en éste ámbito en concreto, pero es importante que quienes forman parte de la gestión (equipo directivo) y docentes, se formen más aún en el uso y aplicación de estos conceptos (innovación – y el uso de las TIC -, calidad y gestión del conocimiento) que son esenciales para el correcto funcionamiento y dinámica de un CRA en estos días.



En el marco teórico hemos extraído las características fundamentales de cada uno de los **Modelos de Liderazgo** seleccionados como punto de partida. En esta instancia, gracias a la información obtenida, estamos en condiciones de realizar un análisis comparativo entre los resultados, a partir de este estudio de caso y los modelos de liderazgo seleccionados como marco del presente proyecto de investigación: *Liderazgo Transformacional* y el correspondiente al enfoque del *Aprendizaje Organizativo*.

<b>Modelos de Liderazgo</b>	<b>Características principales del líder</b>	<b>Liderazgo del Director del CRA...</b>
<u>LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alto nivel de compromiso en sus subordinados.</li> </ul>	Ha demostrado tener un alto nivel de compromiso con sus subordinados. Lo cual se puede apreciar en su discurso cuando se le consulta por distintos temas: relación con docentes, no docentes, clima, desarrollo profesional de quienes dependen de él... Incluso un compromiso excesivo.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alto nivel de motivación.</li> </ul>	Se manifiesta un buen nivel de motivación para con sus colaboradores, especialmente de auto motivación personal.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eleva deseos de logro y auto desarrollo de sus seguidores.</li> <li>▪ Promueve el desarrollo de grupos y organizaciones.</li> </ul>	Podría decirse que está al tanto del desarrollo profesional de sus subordinados y que promueve el desarrollo de grupos y actividades: informática para padres, experiencias de convivencia de los niños con otros de centros rurales próximos.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Despierta en el individuo un alto conocimiento de temas claves para el grupo y la organización.</li> </ul>	Este punto se ha puesto de manifiesto en su discurso cuando habla de que su liderazgo es participativo. Esto puede apreciarse claramente en su pleno dominio sobre la legislación, competencias directivas, docentes, no docentes, etc.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumenta la confianza de los seguidores.</li> </ul>	Podría decirse que sí aumenta la confianza de sus colaboradores, siendo que comenta lo que para ella es importante la visión de los demás sobre los distintos temas que se presentan en el colegio y claramente ha definido las diferentes funciones que se ejercen en el CRA: personal docente, equipo directivo.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es carismático.</li> </ul>	<p>Sobre este ítem creo que debiera analizarse más exhaustivamente, e incluso a través de más visitas al colegio para ver la interacción de ella con sus colaboradores y con los niños. Pero pude observar una muy buena comunicación con los alumnos en recreo como con el equipo directivo y con los docentes en sala de profesores y en otros contextos menos formales (restaurante).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se concentra en diagnosticar las necesidades y capacidades de sus seguidores.</li> </ul>	<p>No hablamos sobre este punto en profundidad, pero considero que sí se ha tocado cuando hablamos del desarrollo profesional de quienes trabajan en el centro y de sus visitas a la sala de profesores para estar en contacto con ellos. En sus comentarios podemos apreciar que se interesa por el desarrollo de las capacidades y necesidades de sus seguidores. Pero considero que el problema es que existe una alta tasa de rotación de personal docente, lo que claramente dificulta esta labor.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fomenta una nueva mirada a viejos métodos / problemas.</li> </ul>	<p>Fomenta una nueva mirada a viejos métodos, lo cual fue comentado cuando hablamos de la revisión del proyecto educativo, cómo encara las sesiones de evaluación final. Y en sus comentarios realizados respecto a la legislación en materia de educación primaria (LOE), lo cual da pautas de ser una persona crítica en los procesos de análisis.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fomenta la creatividad y enfatiza el re pensamiento.</li> </ul>	<p>Fomenta la creatividad especialmente de alumnos (en actividades extraescolares) y de la comunidad.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumenta el optimismo y el entusiasmo y comunica sus visiones de futuro realizable con fluidez y seguridad.</li> </ul>	<p>Si bien en la entrevista ha comentado que comparte sus visiones de futuro con sus colaboradores, por ejemplo, para el desarrollo del Proyecto Curricular, no he podido observar si lo hace con optimismo y seguridad. Considero que podríamos haber profundizado un poco más en este aspecto.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utiliza el sentido del humor para resolver situaciones (tolerancia psicológica factor que el mismo Bass agrega al hablar de ámbitos educativos).</li> </ul>	<p>En la sala de profesores he podido apreciar que en comentarios ha utilizado el sentido del humor, y el clima era distendido. No así en otro tipo de situación.</p>

<p><u>APRENDIZAJE</u> <u>ORGANIZATIVO</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No tiene sentido el líder carismático que toma decisiones.</li> </ul>	<p>Si bien creo que posee carisma como he comentado en el ítem de si es carismático del liderazgo transformacional, realizo aquí las mismas apreciaciones que las realizadas para dicho liderazgo: Sobre este ítem creo que debiera analizarse más exhaustivamente, e incluso a través de más visitas al colegio para ver la interacción de ella con sus colaboradores y con los niños. Pero pude observar una muy buena comunicación con los alumnos en recreo como con el equipo directivo y con los docentes en sala de profesores. Pero, como ella misma dice: hay que tomar decisiones.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestiona el conocimiento de las personas.</li> </ul>	<p>Podría decirse que gestiona el conocimiento de las personas, tanto de los alumnos como del personal a cargo. Eso se manifiesta por ejemplo, cuando comenta en una de las visitas que realizan las sesiones de evaluación en las cuales dedican tiempo para hablar de cada alumno, y respecto al personal docente cuando comenta que tipo de cursos realizan, se puede percibir que está al tanto de los conocimientos de los mismos, sobre todo por la seguridad en responder a esa pregunta.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fomenta la responsabilidad personal.</li> </ul>	<p>Fomenta la responsabilidad personal, tanto con alumnos como con el personal que colabora con el centro. Dice que su estilo es participativo, que tiene que ser consensuado, eso da pauta de que transmite a quienes colaboran con un fuerte sentido de responsabilidad personal en las tareas y funciones que le compete a cada uno.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Induce a los miembros a comportarse de acuerdo a valores.</li> </ul>	<p>Entiendo que sí. Por ejemplo habla de ello cuando se refiere a los encuentros con niños de otro CRA y de la importancia de la convivencia. Que algunos padres no lo ven así, porque los niños estás muchos días fuera (5 días).</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promueve el liderazgo intelectual de los profesores.</li> </ul>	<p>Este punto no lo veo tan claro con la información que pude obtener en las visitas al CRA. Lo cual no invalida que pueda ser así.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Su objetivo es que el Centro se convierta en una “comunidad de aprendices”.</li> </ul>	<p>Su objetivo es que el centro se convierta en una comunidad de aprendices, tanto en lo relativo al alumnado como al personal docente particularmente y al equipo directivo, lo que creo es que no es una tarea fácil, teniendo en cuenta la alta tasa de rotación de profesorado que hemos señalado.</p>

Tabla 40. Análisis modelos de liderazgo transformacional / aprendizaje organizativo del director del CRA.

Por lo tanto, con la información obtenida, podemos decir que si bien ella no llega a definirse como líder en cuanto tal, sigue un modelo de liderazgo que entraría dentro del propuesto en el marco teórico, pero tal vez con ciertos matices, en particular con respecto a la característica carismática.

Consideramos que en una organización de tipo institucional, con tantas cuestiones burocráticas y administrativas que cumplimentar es difícil no caer en un liderazgo burocrático (e incluso a veces autocrático, como definen los profesores del CRA), que forma parte de la idiosincrasia de este estilo de organización educativa, en donde hay que obtener resultados concretos y cumplir con requerimientos de orden institucional permanentemente.

En ambos grupos de discusión (equipo directivo vs. profesorado) se ha puesto de manifiesto esta faceta administrativa y de gestión que no podemos dejar de lado si queremos entender la realidad de un centro de estas características y ver cuáles son las posibilidades reales de mejora e innovación en los mismos.

En definitiva, el trabajo ha sido para mi una experiencia muy valiosa en lo que respecta a desarrollar un proyecto de investigación en educación en un Centro Rural Agrupado con sus propias características y a llevar a cabo la entrevista con la Directora del mismo, quien fue muy amable y atenta, así como bien dispuesta para responder en forma profunda a las cuestiones que se fueron presentando, al igual que todo su equipo (jefa de estudios, secretaria y docentes), lo cual se ha podido concretar gracias al apoyo del Director de la presente tesis Dr. D. José Luis Bernal Agudo.

## 6 PROPUESTAS DE FUTURO

Las propuestas giran en torno a los puntos desarrollados a lo largo de la presente tesis doctoral, en los cuales se pone de manifiesto la importancia de la gestión de la calidad del centro, la gestión del conocimiento y el trabajo en red, el uso de las nuevas tecnologías, las competencias profesionales, habilidades directivas y el ejercer un buen liderazgo del mismo; dentro de las peculiaridades propias de un centro con estas características, en tanto escuela rural.

Si queremos hablar de calidad educativa no debemos olvidarnos de la importancia de hacer un esfuerzo por adaptarnos a la demanda, las necesidades y particularidades propias de los integrantes de nuestra comunidad educativa, alumnos, padres, docentes, proveedores, entre otros. Lo cual sólo es factible con un buen ejercicio del liderazgo educativo del centro. Gráficamente podríamos expresarlo de la siguiente manera:

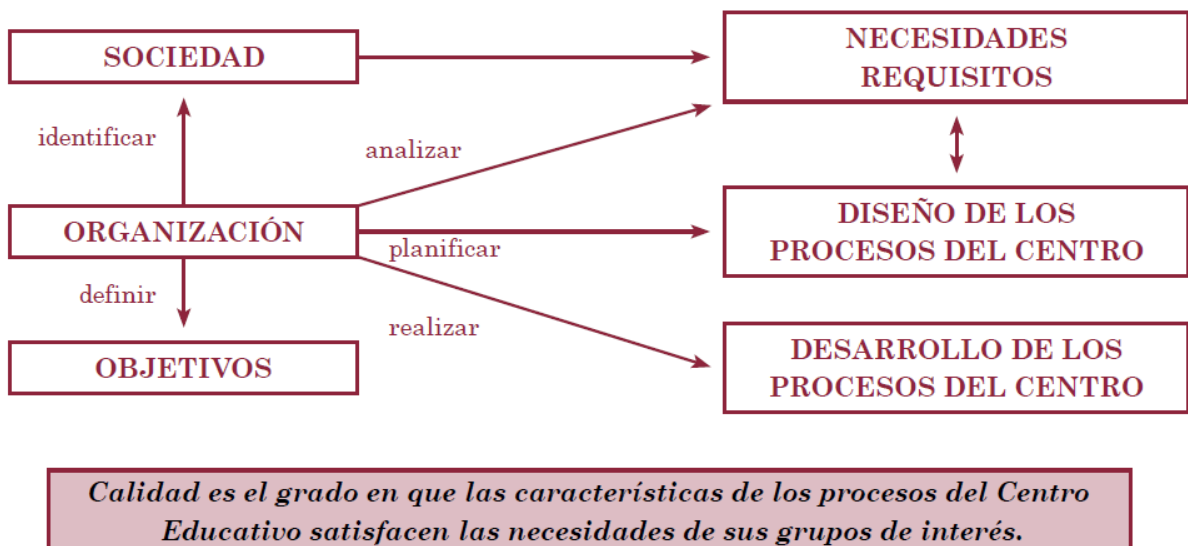


Fig. 35. Definición general de calidad. Fuente: López Cabanes, A. y Ruiz Gimeno, J. (2004:53)

Debemos establecer procesos, pero los aspectos más dinámicos como las relaciones interpersonales, el liderazgo, trabajo en equipo y el compromiso, son los que claramente harán productivo este tipo de sistemas de trabajo.

La calidad en el sector de la educación incluye varios factores, entre los que destacan:

<b>Relevancia</b>	Se han de analizar los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares. Es decir, en este sentido, una enseñanza de calidad se puede definir como aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollar intelectual, afectiva, moral y físicamente, así como para desenvolverse adecuadamente en los ámbitos político, económico y social.
<b>Procesos</b>	Se han de analizar los medios empleados para el desarrollo de la educación y de la formación. En este sentido, una educación de calidad es aquella que ofrece a los niños y adolescentes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc.
<b>Eficacia</b>	Mediante la eficacia se obtendrán resultados del nivel de aprendizaje alcanzado en la acción educativa, es decir, una educación de calidad será aquella en la que los alumnos aprendan aquello que está establecido en los planes y programas curriculares al cabo de determinados ciclos o niveles.

Tabla 41. Calidad de la educación.

Fuente: elaboración propia a partir de Certificación y Normalización. Sector Educación

(AENOR, 2003:61)

En relación a lo comentado anteriormente, con claridad podemos distinguir cuáles son los componentes más importantes que debemos considerar para controlar y gestionar la calidad, los que se observan gráficamente en el siguiente puzzle, compuesto por *política, organización, tecnología, metas y en el centro las personas*:

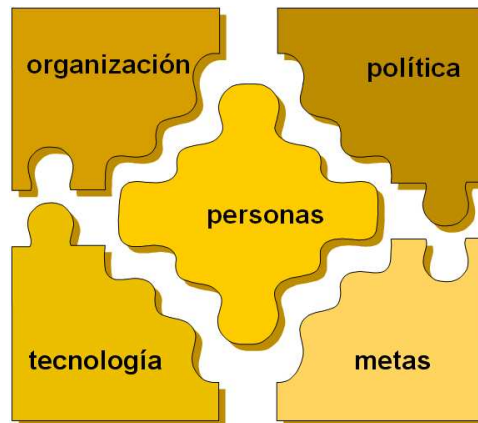


Fig. 36. Gestión de la calidad.

Consideramos que hoy día más que hablar de mejora en la escuela deberíamos hablar de innovación o bien de tendencia a la innovación, la cual implica romper con lo tradicional, modificar radicalmente nuestra manera de trabajar. Cuando introducimos tecnología en nuestros procesos, como es el caso de la gestión de un CRA (Colegio Rural Agrupado), en donde el aporte de la misma es fundamental tanto en el aula como en la gestión de centro, consideramos que nos orientamos al concepto de innovación.

Acercamos a la escuela, ámbito rural distante del medio urbano conceptos e información de entornos distintos, se trabaja en red, se comparte la información, se desarrollan competencias acordes a la realidad del mercado laboral del mundo postmoderno que implica el uso de nuevas tecnologías, incluso como modalidad de trabajo, a través de la metodología teletrabajo. Se comparten experiencias con otros centros del ámbito rural para aprender a trabajar en el sector. El enfoque de enseñanza es de carácter eminentemente práctico, orientado al saber-hacer, al desarrollo de competencias profesionales, entre otras aptitudinales, propias del sistema educativo.

Si tuviésemos que distinguir mejora de innovación podríamos hacerlo de la siguiente manera, en donde desde un enfoque de procesos se aprecian las diferencias más importantes:

	Mejora	Innovación
Nivel de cambio	Gradual	Radical
Punto de arranque	Proceso actual	Desde cero
Frecuencia de cambio	Una sola vez/continuo	Una sola vez
Tiempo necesario	Corto	Largo
Participación	De abajo arriba	De arriba abajo
Campo típico	Estrecho, dentro de las funciones	Amplio, interfuncional
Riesgo	Moderado	Alto
Posibilitador principal	Control Estadístico	Tecnología de la Información
Tipo de cambio	Cultural	Cultural/estructural

Tabla 42. Diferencias entre mejora e innovación.

En la línea de lo expuesto, proponemos las siguientes líneas de investigación y desarrollo a futuro:

Consideramos interesante la posibilidad que ofrecen las tecnologías y la *aplicación de sistemas de gestión de la calidad a fin de establecer modelos de referencia en educación* que puedan elaborarse, o bien utilizarse, como marco para otros ámbitos, a nivel regional, nacional, en el marco de la UE o bien en entornos geográficos distantes como podría ser América Latina y el Caribe o África; donde pueden aprovecharse los estudios realizados en países desarrollados con el mero fin último de aprender y reaprovechar experiencias de éxito (*benchmarking* y mejores prácticas); hacer transparente el conocimiento y la óptima gestión del mismo, no para copiar sino para adaptarla a las necesidades y requerimientos propios de la demanda local. Es fundamental hacer un esfuerzo de adaptación, no debemos olvidarnos dentro de todo este sistema que lo fundamental son las personas y la red de interacciones sociales en las cuales los centros están inmersos.



Otra línea de estudio que consideramos importante a seguir va en la vía de establecer *sistemas de gestión medioambiental en el ámbito educativo basados en la Norma UNE-EN ISO 14001 y EMAS III*. En particular por las características de centros educativos en medios rurales, en donde el cuidado por el medio ambiente es fundamental. Dicho modelo luego podría servir de ejemplo para aplicarlo a centros educativos del medio urbano.

Un punto importante a desarrollar es *establecer cuadros de mando integral para la gestión del centro educativo*. Si bien se revisa el cumplimiento de los objetivos educativos con sus correspondientes indicadores, los mismos se desarrollan en función de los requerimientos del Ministerio de Educación, pero es importante establecer otros en cuanto a la calidad y mejora en la gestión del mismo; para centros educativos de cualquier tipo y nivel. No como algo procedimental, sino como algo vivo y dinámico, para optimizar eficazmente sus recursos y para que sirva para ver la evolución y trayectoria del centro en el contexto educativo en el cual se haya inmerso.

*Gestión integral del CRA desde el concepto "Cloud Computing"* (o computación en nube). Siguiendo este concepto, la gestión del CRA podría ser en red con otros centros y con la administración, compartiendo la información que se almacene "en la nube"; lo que quiere decir que no está almacenada en los ordenadores y / o los programas informáticos del/los centro/s. Actualmente, sí se trabaja en este concepto con los programas que utilizamos a través de internet (por ejemplo, el que se utiliza para gestionar los centros educativos llamado GIR del Gob. de Aragón, el blog de educación física, el periódico digital; por citar algunos del CRA objeto de estudio).

*Cloud Computing* consigue aportar ventajas, apoyándose sobre una infraestructura tecnológica dinámica que se caracteriza, entre otros factores, por un alto grado de automatización, una rápida movilización de los recursos, una elevada capacidad de adaptación para atender a una demanda variable, así como virtualización.

Siguiendo esta tendencia del mercado actual, en un mundo globalizado en constante cambio paradigmático, donde la escuela no es ajena a ello ni mucho menos, se dará un paso más, tanto en la gestión como en el trabajo en red; se produciría un cambio conceptual en la metodología de trabajo de centro, el cual abarca a todos los integrantes de la comunidad educativa que la integran (equipo directivo, docente, alumnos, padres) y en la adaptación al mismo.

El proceso de socialización tradicional está cambiando por otro, en donde los niños y jóvenes poseen amigos en entornos distantes, podríamos decir hasta “virtuales”, en donde el uso de las TIC es fundamental para llegar a otros ámbitos y acortar distancias. Pero se modifica el esquema de valores, la importancia de la interacción cara a cara (interpersonal), siendo en muchos casos completamente mediatizada. Debemos trabajar para no perder los valores que nos hacen únicos como seres humanos. Es importante compartir cultura, pero sin perder las señas de identidad propias de cada localidad / región, justamente, consideramos que es lo que nos enriquece.

Es por ello que, deben realizarse *estudios sobre el impacto de las TIC en la escuela, en las relaciones interpersonales y la identidad (esquema de valores) de los niños y docentes.*

Establecer *foros de expertos (presenciales u online) para analizar cuáles son las competencias profesionales (dentro de las cuales destacamos la importancia del liderazgo) que reclama la dirección de centros educativos de enseñanza primaria y en concreto de escuelas rurales.*

A partir de los resultados que se obtengan en dicho marco establecer ***acciones de formación continua de carácter vivencial para el reciclaje del profesorado y equipo directivo***, siempre reforzando cuáles son las actividades, funciones, responsabilidades y destrezas que debe desarrollar cada integrante del equipo directivo, teniendo presente las características del centro en el cual se desempeña (sea urbano o rural), y valorando; en un proceso de seguimiento posterior al formativo, la transferencia de las competencias desarrolladas en el puesto de trabajo (evaluación en el puesto de trabajo, diferida en el tiempo, para obtener una valoración real de la efectividad de la misma – rentabilidad de la formación-).

Y finalmente, entendiendo que los aspectos de liderazgo, trabajo en equipo, carisma, entre otros, en definitiva son todos atributos subjetivos; por lo tanto, el esfuerzo que se realice para mejorar estas características que, en principio son intrínsecas a cada persona, será fortalecido con ***capacitación y formación gracias a la elaboración de proyectos de mejora de cada centro educativo***, donde cada uno se autoevalúe y pueda entender sus limitaciones y los requisitos implícitos de formación y mejora individualizada por puesto de trabajo.

Vale decir, elaborar planes de formación continua propuestos por la Administración y que el propio centro desarrolle proyectos de mejora a medida de los recursos humanos que integran dicha comunidad educativa.

## Bibliografía

- Adell, J. (Noviembre de 1997): “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”. Dept. d’Educació, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana. Publicado en EDUTEC, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 7, <<http://nti.uji.es/~jordi>> [Consulta: 24 de agosto de 2010].
- Abós Olivares, Pilar y otros (Abril de 2000): “La escuela rural en Teruel: entre la realidad y el deseo”. En: *Actas del 1er Congreso de Escuela Rural de Aragón*. Gobierno de Aragón, Departamento de Educación y Ciencia.
- Ainscow, M., Hopkins, D. y otros (1994): *Creating conditios for school improvement. A handbook of staff development ativities*. London: David Fulton. Trad. Cast. Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes. Madrid: Narcea, 2001.
- Albano, S. (1998): *Síntesis. Informe sobre el Desarrollo Mundial*. El conocimiento al servicio del Desarrollo – Carl Dahlman y colaboradores. Banco Mundial. Madrid: Mundi Prensa.
- Alcocel Cardona, M. T. (2005): *La calidad de la educación, una propuesta de indicadores para educación primaria*. [Tesis Doctoral]. Universitat de Valencia, España.
- Alles, M.A. (2005): *Gestión por competencias*. El diccionario. Madrid: Granica.
- Alonso Plaza, José Manuel (Abril de 2000): “Escuela rural e innovación educativa: un binomio indisoluble”. En: *Actas del 1er Congreso de Escuela Rural de Aragón*. Gobierno de Aragón, Departamento de Educación y Ciencia.
- Álvarez, Manuel (1998): *El liderazgo de la calidad total*. Colección Gestión de Calidad. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Aquevedo, E. (2008): *Manuel Castells, La era de la información. Tomo I: economía, sociedad y cultura*. <<http://aquevedo.wordpress.com/manuel-castells-la-era-de-la-informacion-tomo-i-economia-sociedad-y-cultura/>> [Consulta: 27 de agosto de 2010]
- Arias Gago, A. R. (2005): *La dirección y el liderazgo de calidad en los centros educativos*. [Tesis Doctoral]. Universidad de León, España.
- Balbastre, F. (Junio de 2001): *La autoevaluación según los modelos de la gestión de calidad total y el aprendizaje en la organización. Una investigación de carácter exploratorio*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valencia, España.

- Barrio Hernández, R., Murillo Torrecilla, F. J. (1999): “Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria”. En: *Revista de Educación N° 319*. pp. 201-222.
- Bass, Bernard M. y Avolio, Bruce J. (1994): *Improving Organizational Effectiveness through transformational leadership*. London: Sage.
- Bennis, W., Nanus, B. (1985): *Líderes. Las cuatro claves del liderazgo eficaz*. Bogotá: Norma.
- Berlanga Quintero, Salvador (Abril de 2003): *Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores, S.A.
- Bernal Agudo, J. L. (2000): “Liderar el cambio: el liderazgo Transformacional”. En: *Anuario de Pedagogía. Vol. 2-2000*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. Zaragoza. pp. 197-230.
- (2002): *Revisión de Investigaciones sobre Dirección*. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
  - (2004): “El Modelo de Dirección LOCE”. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. En: *Revista OGE*, 3, pp. 15-21.
  - (2004): *Ideas para desarrollar una investigación*. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.
  - (4 y 5, Junio, 2004): “Luces y sombras en la escuela rural”. En: *Jornadas de debate: Los Colegios Rurales Agrupados*. Madrid: CCOO.
  - (2006): *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira, S. A. Editores.
  - (22, 23 y 24, Mayo, 2009): “Luces y sombras en la escuela rural. Desde el paraguas legislativo”. En: *Jornadas en el medio rural. Encrucijadas y respuestas*. Teruel.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (1968): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernat Montesinos, A.(1999): “Perspectivas educativas a cien años del Noventa y ocho”. *La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventa y ocho*. Coord. por Julio Ruiz Berrio, Vol. 2.
- Bolívar, Antonio (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED. pp. 25-46.

- (2000): Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades. *Madrid: La Muralla.*
- (28-31 de marzo de 2001). “Conferencia”. En: *Actas I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español*. Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. pp. 95-130.
- [ ]: *Liderazgo educativo y reestructuración escolar*. Universidad de Granada. <<http://www.redes-cepalcala.org/inspector/>> [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Borja, J. y Castells, M. (1997): *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Borrel, N. (2003): “Evaluación del liderazgo educativo”. En: *Organización y Gestión Educativa (dossier de herramientas), nº 6*
- Boyatzis, R.H. (1982): *The competent manager*. Londres: Willey.
- Brooking, A. (1998): *Intellectual capital. Care Asset for The Third. Millennium Enterprise*. London: International Thomson Business.
- Bustelo Ruesta, C. y Amarilla Iglesias, R. (Marzo 2001): “Gestión del conocimiento y gestión de la información”. INFORAREA S.L. En: *Boletín del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, año VIII, n. 34*. [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Bustos Jiménez, A. (Septiembre-diciembre 2009): “La escuela rural española ante un contexto de transformación”. *Revista de Educación, 350*. pp. 449-461.
- Carretta, A. (1996): *Aplicaciones en la planificación de recursos humanos*. En: *Las Competencias: Clave para una Gestión integrada de Recursos Humanos*, de Dalziel, M.; Cuberiro, J.; Fernández, G.; Bilbao: Deusto.
- Castells, M. (Julio de 1994): “Ponencia presentada”. En: *Congreso internacional de “Nuevas perspectivas críticas en Educación”*, organizado por la Universidad de Barcelona.
- (Junio-Septiembre de 2000): *La ciudad de la nueva economía*. <<http://www.revistalafactoria.eu/>> [Consulta: 27 de agosto de 2010]
- (2001): *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. I. Madrid: Alianza, 2ª ed., 1ª reimp.
- Castro Quiñónez, S. P (1999): *La innovación a través de la revisión colaborativa de la acción directiva en centros escolares de educación infantil y primaria: pautas para la elaboración de una guía de análisis* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.

<[http://www.cibernetia.com/tesis\\_es/PEDAGOGIA/ORGANIZACION\\_Y\\_PLANIFICACION\\_DE\\_LA\\_EDUCACION/EDUCACION\\_BASICA/6](http://www.cibernetia.com/tesis_es/PEDAGOGIA/ORGANIZACION_Y_PLANIFICACION_DE_LA_EDUCACION/EDUCACION_BASICA/6)> [Consulta: 30 de octubre de 2010]

CEDEFOP (Septiembre - Diciembre de 1998): “Formación Profesional”. En: *Revista Europea* Nº 15. Salónica <<http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/15-es.pdf>> [Consulta: 27 de agosto de 2010]

CINTEFOR (2004): *Observatorio de experiencias de competencias laborales en la región.*

<[www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp.index.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp.index.htm)> [Consulta: 24 de agosto de 2010]

- (2004): *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencias laborales.* <[www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp.index.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp.index.htm)> [Consulta: 24 de agosto de 2010]

Codejón Iruela, O. (2008): Comunicación nº 48. “Formación y organización escolar para educación y ciudadanía”. En: *Comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía (17- 20 de Septiembre de 2008)*. Zaragoza.

Consejo Escolar de Euskadi (Mayo de 2009): *Nuevo estudio sobre la dirección en los centros públicos vascos.* Otras entidades responsables: Programa de Calidad del Departamento. SAREAN, asociación de centros de Ed. Infantil y Primaria. BIHE, asociación de directores de Ed. Secundaria. Bilbao.

Contreras Nogueira, Iván. (2001): Liderazgo y empresa. [Enlace permanente]. Ideasapiens Blogsmmedia. <<http://ideasapiens.blogsmmedia.com/psicologia/laboral/eticaymanagement.htm>> [Consulta: Agosto de 2007]

Cornella, A. (1994): Los recursos de la información – Ventaja competitiva de las empresas. Capítulo 1. *El valor de la información.* (pp.1-18) Información digital para la empresa – Una introducción a los servicios de la información electrónica. Madrid: McGraw-Hill, D.L.

- (1996): *Información digital para la empresa. Una introducción a los servicios de la información electrónica. El valor de la información.* Barcelona: Marcombo, D.L.

- Coronel Llamas, José Manuel (1996): *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos. Una perspectiva internacional*. Universidad de Huelva.
- Cruz Muñoz, Peggy Karen y Vega López, Georgina M. (agosto 2001): *La gestión de competencias: Una herramienta en la planificación estratégica del recurso humano*. Universidad de Antofagasta, Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Carrera Administración de Empresas, Mención Recursos Humanos , Uch-RR.HH.  
<<http://www.uch.edu.ar/rrhh>> [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Cuevas López, Mercedes y Díaz Rosas, Francisco [ ]: *El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta*. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Universidad de Granada, España. Revista Iberoamericana de Educación. [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- D'angelo, J. (19 de Noviembre de 2009): A cien años del nacimiento de Peter Drucker: el padre del management moderno. [Enlace permanente]. Clarín Blogs  
<<http://blogs.clarin.com/gestion/>> [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Davenport. T, Thomas; Prusak, Laurence (1998): *Conocimiento en acción*. Prentice Hall, España.
- De Miguel, M. (2005): *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Díez, E. J.; Valle, E.; Terrón, E. y Centeno, B. [ ]: “El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas”. En: *Revista Iberoamericana de Educación* [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Domínguez Pérez, M. T. (2002): *As voces silenciadas: A participación das familias na escola como instrumento vehicular dun modelo educactivo de qualidade*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Vigo, España.
- Drucker, P. (1993): *La sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- Egido Gálvez, I. (Septiembre de 2006): “El director escolar. Modelos teóricos, modelos políticos”. En: *Revista Avances en Supervisión Educativa, nº 4*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España. [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Ernst & Young – Consultores (1998): *Manual del Director de Recursos Humanos. Gestión por Competencias*. Madrid: Cinco Días.



- Escorsa, Pere; Maspons, Ramon e Ivette Ortiz (2000): “La integración entre la gestión del conocimiento y la inteligencia competitiva: la aportación de los mapas tecnológicos”. En: *Revista Espacios*. Vol. 21.  
<<http://www.revistaespacios.com/a00v21n02/40002102.html>> [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Escudero Muñoz, Juan M. (1997): “El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa”. En: *Actas de la VIII Reunión de la Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela (ADEME)*. Coordinador: Antonio Medina Rivilla. Madrid. pp. 68-71.
- Estruch Tobilla, J. (2002): “Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares”. En: *Revista de Educación N° 329*. pp. 77-90.
- Fernández Rodríguez, Carlos Jesús (Enero-abril 2008): “Management y Sociedad en la Obra de Peter Drucker”. En: *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. VOL. LXVI, N° 49, pp. 195-218.
- Ferruzca Navarro, M. V (2008): *Estudio teórico y evidencia empírica de la aplicación del marco teórico de "Cognición Distribuida" en la gestión de sistemas de formación e-Learning*. [Tesis Doctoral]. UPC, España.
- FOPECAL (2004): Foro Peruano de Capacitación Laboral. *El modelo de aseguramiento de la calidad en el sistema inglés NVQ*.  
<<http://sipan.inictel.gob.pe/internet/fopecal/actividades/seminarios/sem002/britanico.html>> [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Fox, D. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona. Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Fullan, Michael (2002): *Liderar en una Cultura de Cambio*. Barcelona: Octaedro – empresa.
- Gairín, J. (1995): “La actuación de los directivos”. En: Gairín, J. y Darder, P.: *Estrategias e Instrumentas para la Gestión Educativa*. Barcelona: Praxis.
- (14-17 de Diciembre de 1998): “Estadios de Desarrollo Organizativo: De la Organización como Estructura a la Organización que Aprende”. III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada. *Publicada en Lorenzo, M. y otros (coord.) (1999): Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Volumen I*. Grupo Editorial Universitario, Granada, pp. 47-91.

- Gairín Sallán, J. y Castro Caecero, D. (Septiembre- Diciembre 2010): Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. En: *Revista Española de Pedagogía n° 247*, pp. 417-435.
- Gartner Group (2004): <<http://www.gartner.com/technology/home.jsp>> [Consulta: 24 de agosto de 2010].
- Garvin, D.A. (1998): *Building a learning organization*. Harvard Business Review
- Giménez, G. y Simón, B. (2002): *Una nueva perspectiva en la medición del capital humano*. [Documento de trabajo]. Departamento de Estructura, Historia Económica y Economía Pública, Universidad de Zaragoza. pp. 1-28.
- Gimeno Sacristán, J. (coord..) (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE.
- Gómez Llorente, Luis (septiembre-octubre 2008): “La evolución de la escuela y los nuevos perfiles profesionales que requiere (Fundación Educación y Ciudadanía)” Monográfico Nuevos perfiles profesionales. En: *UGT, FETE Enseñanza, Número 85*.
- González, María Teresa (1997): *La evolución del liderazgo en la organización escolar*. En: Actas de la VIII Reunión de la Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela (ADEME). Coordinador: Antonio Medina Rivilla. Madrid.
- Gordó, G. (Julio-Agosto de 2008): “Gestión del conocimiento y calidad educativa: aprendemos como organización”. En: *Revista Aula de innovación Educativa. Núm. 173-174*. pp. 69-74.
- Gracia, Miguel Ángel (Abril de 2000): “Retos del mundo rural en la sociedad del conocimiento”. En: *Actas del 1.er. Congreso de Escuela Rural de Aragón*. Gobierno de Aragón, Departamento de Educación y Ciencia. pp. 7-74.
- Graminga, Maria Rita [     ]: *Las competencias universales*. MRG Consultoria e Treinamento Empresarial Belo Horizonte – Brasil - Fuente: P&A Partners <<http://www.pa-partners.com>> [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- GRUPO L.A.C.E. HUM 109 (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo) (1999): *Introducción al estudio de caso en educación*. Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Cádiz.
- Guadamillas Gómez, Fátima (Mayo-Junio 2001): “La Gestión del conocimiento como recurso estratégico en un proceso de mejora continua”. En: *Revista Alta Dirección N° 217*. Año XXXVII.

- Gutiérrez Valdebenito, Omar (1999): *La nueva tendencia en liderazgo. Del liderazgo transaccional al transformacional*.  
<<http://www.revistamarina.cl/revistas/1999/2/gutierre.pdf>> [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Hanson, Mike. (1996): *Lecciones y Experiencias del Desarrollo de la Educación y la Capacitación Basadas en Competencias en el Reino Unido*. CONALEP.
- Hooghiemstra, T. (1996). “Gestión integrada de recursos humanos”. En: *Las Competencias: Clave para una Gestión Integrada de los Recursos Humanos*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- INECSE. (2003): *Cuestionario “Directoras y Directores” del estudio: Evaluación de la educación primaria*. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo Sistema estatal de indicadores de la educación 2004. [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- INCUAL (2010): Instituto Nacional de las Cualificaciones. <<http://iceextranet.mec.es>> [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Jiménez Sánchez, J. (Abril de 2000): “Bases para una planificación educativa en el medio rural”. En: *Actas del I.er. Congreso de Escuela Rural de Aragón*. Gobierno de Aragón, Departamento de Educación y Ciencia.
- Jiménez Sánchez, J. y Ferriz Esteban, M. (2008): *Liderazgo escolar: eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa* [Investigación]. Dirección: José Luis Bernal Agudo. Universidad de Zaragoza. <<http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=38112355>> [Consulta: 30 de octubre de 2010]
- Jornadas regionales sobre escuelas rurales (16 y 17 de Abril de 2008): *Conclusiones de las Jornadas*. Santuario Casa de Cristo, (Moratalla). <[http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/10/conclusiones\\_jornadas\\_rurales08.pdf](http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/10/conclusiones_jornadas_rurales08.pdf)> [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Le Boterf, Guy y otros (1993): *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. En: *Educational Administration Quarterly*, 30.
- Levy-Leboyer, Claude (1997): *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

- LOE (2006): LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López Cabanes, A. y Ruiz Gimeno, J. (Abril de 2004): “Gestión de la Calidad en Centros Educativos no Universitarios”. En: *Revista Educar en el 2000*. Universidad de Murcia. p.53.
- López Sanz (2003): *La Gestión del Conocimiento y la Gestión de Competencias en las Organizaciones* [en línea]. Barcelona: rrrhhMagazine.com Recursos Humanos y Management Empresarial.  
<<http://www.rrhhmagazine.com/inicio.asp?url=/secciones/gescon.asp>>  
[Consulta: 1 de diciembre de 2003]
- Luque Jiménez, Ana M. (Enero 2009): “Calidad Educativa”. En: *Revista Innovación y Experiencias Educativas. N° 14*. Granada.
- Marquès Graells, Pere (2002): *Calidad e Innovación Educativa en los Centros*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB  
<<http://www.peremarques.net/calida2.htm#espanol>> [Última revisión 29/08/2008]
- Márquez, Gustavo (2001): *Capacitación de la fuerza laboral en América Latina: ¿Qué debe hacerse?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Martín Díaz, E. (2008): *Estudio sobre el liderazgo. El liderazgo infantil y la educación familiar* [Tesina]. Universidad Pontificia de Salamanca.  
<[http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/38106456.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/38106456.html)>  
[Consulta: 30 de octubre de 2010]
- Martínez Míguez, Miguel (2006): *Validez y Confiabilidad en la Metodología Cualitativa*. Paradigma v.27 n.2 Maracay dic.  
<[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&nrm=iso)> [Consulta: 25 de agosto de 2010]
- Maureira, Oscar (2004): “El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal”. En: REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 2, No. 1*  
<<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Maureira.pdf> > [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Mc Clelland, D. (1999): *Human motivation*. Cambridge: Cambridge University Press. Primera edición de 1987.

- Merina Ferreira, L.; González Fernández, L. [ ]: *La Gestión por Competencias y su Impacto sobre el compromiso organizacional*.  
<<http://copsa.cop.es/congresoiberia/base/trabajo/orgr36.htm>> [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Montero Alcaide, A. (2008): “El acceso a la dirección en el sistema educativo español: dificultades para la definición de un modelo”. En: *Revista de Educación N° 347*. pp. 297-298.
- (Septiembre- Diciembre 2010): Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español. En: *Revista Española de Pedagogía n° 247*, pp. 401-416.
- Morán, Carmen (6-Marzo-2001): *La agrupación de escuelas con una misma dirección permite la supervivencia de los centros rurales*. Madrid: EL PAÍS.
- Murillo, F. J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. J. (1999): *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid. CIDE.
- Nevado Peña, D. (2002): *El capital intelectual – Valores y medición: modelos, informes, desarrollos y aplicaciones*. Madrid: Prentice-Hall.
- Nonaka y Takeuchi (1995): *The knowledge creating company*. Oxford University Press.
- (1995): *Proceso de creación del conocimiento*. <<http://www.gestióndelconocimiento.com>> [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- OCDE (2001): *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. Paris: CERI-OECD
- (2005): Informe sobre educación.  
<[http://www.ine.cl/canales/menu/OCDE/OCDE\\_Informes/informes.php](http://www.ine.cl/canales/menu/OCDE/OCDE_Informes/informes.php)>  
[Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Padilla Carmona, M. T. (2008): “El acceso a la dirección escolar de las profesoras de educación infantil y primaria: barreras y oportunidades”. En: *Revista Bordón v. 60, n. 4*. pp. 67-83.
- Peluffo A., Martha Beatriz y Catalán Contreras, Edith. (2002): *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público*. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social – ILPES
- Peraita Adrados H. y cols. (1994-1995): *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades*. [Investigación]. IUED. pp. 187-189. Madrid: CIDE.

- Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla. (Vol. 2)
- Pereda, S; Berrocal, F y López, M. (2002): “Gestión de recursos humanos y gestión del conocimiento”. En: *Dirección y organización*, Nº 28, pp. 43-54.
- Plan Regional de Solidaridad en la Educación (2001): Comunidad Autónoma de la región de Murcia 2001-2001, Consejería de Educación y Universidades, Murcia.
- Poblete, M. y García, A. (2002): “Dirección, liderazgo y equipo: aportaciones para un modelo de intervención”. En: *Retos educativos para la próxima década en las U.E y sus implicaciones organizativas, Actas del VII CIOIE*, San Sebastián
- Poblete, M. (2004): *El liderazgo en las organizaciones educativas*. ICE de la Universidad de Deusto.  
<<http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/comunicaci%C3%B3nLAFLORIDA01.ht>> [Consulta: Agosto de 2007]
- Prieto, J.M. (1997): *Competēre*. Prólogo a Lévy-Leboyer, C.: Gestión de las competencias. Barcelona: Ed. Gestión 2000, pp. 7-23.
- Quecedo Lecanda, R. y Castaño Garrido, C. (2000): *Introducción a la metodología de investigación cualitativa*. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- QSR NUD\*IST 4 User Guide (1997): Chapter 1. *Introduction to QSR NUD\*IST 4*.
- Ramo Garzarán, R. M. (2009): “Políticas de descentralización y participación, un camino hacia la calidad y la equidad en la escuela rural: el caso de el Salvador y Nicaragua”. [Tesis Doctoral]. Director: Dra. Dña. Pilar Abós Olivares. Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Ramo Peña, José Luis (2000-2001): *Internet y multimedia en la escuela rural*. CP San Blas. Villanueva de Huerva, Zaragoza. <<http://www.educa.aragob.es/cpvillah>>; <<http://www.terra.es/personal2/campocarinena>> [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Reynolds, D. et al. (1997): *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Revilla, E. (1995): “Factores determinantes del aprendizaje organizativo: un modelo de desarrollo de productos”. [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid.

- Roca, Enrique (2010): *La dirección del centro educativo y los objetivos 2010*. <<http://www.mepsyd.es/cesces/revista/n5-roca-cobo.pdf>> [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Robles Sánchez, José María (6 de marzo de 2002): *Los colegios rurales agrupados. Logros y esperanzas para nuestra escuela rural*. Curso: Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos. Murcia.
- Rodríguez de la Cruz, Rafael (Marzo de 2010): *El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales: Situación actual*. IV Reunión del grupo de expertos sobre certificados de profesionalidad. Director del INCUAL. Madrid: CECAP
- Román, M.; Cámara, A. y Rueda, El. (2000): “Las funciones de los directivos desde la perspectiva de profesores/directivos de centros de educación primaria y secundaria”, En: *Revista Bordón*, núm 52 (2), pp. 253-268.
- Ruiz Carrascosa, J. (coord.) (1995): *I Jornadas sobre investigación en educación*. Universidad de Jaén. Junta de Andalucía. Conserjería de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Jaén.
- Ruiz Ruiz, J. M. (1994): “El director como líder”. En: *Revista Bordón*, vol. 46, nº 4, pp. 353-363.
- Santos, Javier (2001): “El desarrollo de un modelo de Gestión por Competencias basado en Directorios Sectoriales”. En: *Boletín de estudios económicos*, Vol. 56, Nº 174, pp. 537-574. En Dialnet:  
<<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4868>> [Consulta: 24 de agosto de 2010]
- Sarriés Sanz, L. (1999): Sociología industrial. Las relaciones industriales en la sociedad postmoderna. Cap. 5. *Las relaciones industriales en la tercera revolución industrial. El umbral de la postmodernidad*. (pp 5-112). Huesca: Mira Editores.
- Senge, P. (1992): *La quinta disciplina. El arte y práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Serafín Antúnez, Marcos (2006): “La dirección y gobierno de los centros en la LOE: algunos avances y detenciones”. En: *Revista Avances en Supervisión Educativa nº 4*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España.
- Skyrme, D. (2004): <<http://www.skyrme.com/>> [Consulta: 21 de septiembre de 2010]
- Soleidy Rivero, Amador (Junio de 2006): *La gestión del conocimiento y el factor humano. Aprendizaje organizacional*. Monografías.com

- <<http://www.monografias.com/trabajos34/gestion-conocimiento/gestion-conocimiento.shtml>> [Consulta: 04 de agosto de 2010]
- Soria Martínez, T. (2002): “Prejuicios, percepciones y expectativas sobre la participación de la familia en la educación y su relación con los mitos, rituales y rutinas participativas. Un estudio de caso”. [Tesis Doctoral]. Director: Dr. D. Antonio Bernat Montesinos. Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993): *Competence at Work*. Nueva York: John Wiley and sons, Inc
- Spradley, J.P. (1979): *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R.E. (1995): “*The Art of Case Study*”. London: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990): *Grounded Theory, Procedures and Techniques. Basics of Qualitative Research*. London: Sage Publications, Inc.
- Sveiby, Karl (2000): *Capital Intelectual. La nueva riqueza de las empresas. Cómo medir y gestionar los activos intangibles para crear valor*. Barcelona: Gestión 2000.
- Teixido Saballs, Joan (2007): *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos escolares basado en competencias*. Universidad de Girona. Bitàcola-GROC
- (Diciembre de 2007): *Desarrollo de competencias directivas. Emitir críticas y plantear retos de mejora. Acción de formación permanente de directivos escolares*. Fete-UGT Girona.
- Tejero González, C. M. y otros (2010): “Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar”. En: *Revista de Educación N° 351*. pp. 361-383.
- Tissen, R.; Andriessen, D. y Lekanne Deprez, F. (2000): *El Valor del Conocimiento para aumentar el rendimiento en las empresas*. Madrid: Prentice Hall.
- Understanding information, PE Centre for Management Research, London (1994).
- Vargas, Fernando, Casanova, Fernando y Montanaro, Laura (2003): *El Enfoque de Competencia Laboral: Manual de Formación* [en línea]. Montevideo: Cinterfor/OIT (Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional - Organización Internacional del Trabajo) (2001).



<[http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man\\_cl/index.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/index.htm)>[Consulta: 1 de diciembre de 2003].

- Vázquez Recio, R. M. (2002): *La dirección de centros y sus metáforas*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Cádiz, España.
- Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (2003): *Introducción a los Estudios de Casos. Los Primeros Contactos con la Investigación Etnográfica*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Vázquez Toledo, Sandra (2009): “El Liderazgo como Discurso y Práctica Educativa”. [Tesis Doctoral]. Director: Dr. D. José Luis Bernal Agudo. Universidad de Zaragoza. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Vega García, Rosario (Marzo de 2010): *IV Reunión del Grupo de Expertos sobre los Certificados de Profesionalidad*. Departamento de Relaciones Laborales CEOE. Madrid: CECAP
- Walker, R. (1989): *Métodos de Investigación para el Profesorado*. Madrid: Morata. pp. 113-114.
- van der Spek, R. (1997): “Knowledge management: dealing with intelligently with knowledge”, in *knowledge management and its integratives elements, Leibowits and Wilcox*, eds. Boca Raton: CRC Press LLC.
- Woods, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós/MEC.

## **BASES DE DATOS DE EDUCACIÓN**

- 1 CIBERNETIA <<http://www.cibernetia.com> >
- 2 DIALNET <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc>>
- 3 EURIDICE <<http://www.eurydice.org/Eurybase> >
- 4 REDINED <<http://www.redined.mec.es/>>
- 5 TESEO <<https://www.micinn.es/teseo/login.jsp> >
- 6 TESIS EN RED <<http://www.tesisenred.net>>

## ENLACES DE INTERÉS

[www.educaragon.org](http://www.educaragon.org)

Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón

[www.aragon.es](http://www.aragon.es)

Instituto Aragonés de la Juventud (Monográfico “La Carpeta” difunde la Oferta Educativa para los cursos escolares en Aragón)

[www.aularagon.org](http://www.aularagon.org)

Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón

[www.centroseducativosaragon.es](http://www.centroseducativosaragon.es)

Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón

[www.catedu.es](http://www.catedu.es)

[www.catedu.es/Escuela20 Primaria](http://www.catedu.es/Escuela20_Primary)

Centro Aragonés de Tecnologías de La Educación

<http://servicios.aragon.es/pwaac>

Agencia de las Cualificaciones Profesionales de Aragón

[www.aenor.es](http://www.aenor.es)

Asociación Española de Normalización y Certificación.

[www.aec.es](http://www.aec.es)

La Asociación Española para la Calidad (AEC) es una entidad privada sin ánimo de lucro.

[www.asq.org/pub/qualityprogress/](http://www.asq.org/pub/qualityprogress/)

Revista Quality Progress.

[www.gestiondelconocimiento.com](http://www.gestiondelconocimiento.com)

Objetivos, conceptos, partners, eventos, publicaciones, foro...

[www.ids-scheer.com](http://www.ids-scheer.com)

IDS Scheer AG

[www.oei.es](http://www.oei.es)

Organización de Estados Iberoamericanos.

[www.ilo.org](http://www.ilo.org)

Organización Internacional del Trabajo(OIT).

[www.unesco.org](http://www.unesco.org)

UNESCO.

[www.ainia.es](http://www.ainia.es)

AINIA: Instituto dedicado a la investigación, el desarrollo tecnológico, calidad de producción y competitividad.

[www.qualityadvisor.com/glossary.htm](http://www.qualityadvisor.com/glossary.htm)

Glosario de términos relacionados con calidad.

[www.the-ecotimes.com](http://www.the-ecotimes.com)

Es el periódico electrónico de información de todas las noticias del sector del Medio Ambiente y las nuevas tecnologías.

[www.ince.mec.es](http://www.ince.mec.es)

Instituto Nacional de la Calidad y Evaluación.

[www.arrakis.es/~ocsp](http://www.arrakis.es/~ocsp)

Observatorio para la calidad de los servicios públicos.

EL DIRECTOR EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA:  
Gestión del conocimiento, competencias, liderazgo e impacto en la calidad educativa del centro. Estudio de caso de un CRA.

[www.fecyt.es](http://www.fecyt.es)

Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT).

EL DIRECTOR EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA:  
Gestión del conocimiento, competencias, liderazgo e impacto en la calidad educativa del centro. Estudio de caso de un CRA.

***ANEXOS***



## **Anexo I - Estado de La Cuestión**

### ***LOE Dirección de los centros públicos***

*LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*

Artículos de la LOE centrados en la función directiva:

#### Artículo 131. *El equipo directivo.*

1. El equipo directivo, órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos, estará integrado por el director, el jefe de estudios, el secretario y cuantos determinen las Administraciones educativas.
2. El equipo directivo trabajará de forma coordinada en el desempeño de sus funciones, conforme a las instrucciones del director y las funciones específicas legalmente establecidas.
3. El director, previa comunicación al Claustro de profesores y al Consejo Escolar, formulará propuesta de nombramiento y cese a la Administración educativa de los cargos de jefe de estudios y secretario de entre los profesores con destino en dicho centro.
4. Todos los miembros del equipo directivo cesarán en sus funciones al término de su mandato o cuando se produzca el cese del director.
5. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, mediante la adopción de medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos en relación con el personal y los recursos materiales y mediante la organización de programas y cursos de formación.



Artículo 132. Competencias del director.

Son competencias del director:

- a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
- b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.
- c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.
- d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
- e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
- f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.
- g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.
- h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
- i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.
- j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.

k) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.

l) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.

#### Artículo 133. Selección del director.

1. La selección del director se realizará mediante un proceso en el que participen la comunidad educativa y la Administración educativa.

2. Dicho proceso debe permitir seleccionar a los candidatos más idóneos profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa.

3. La selección y nombramiento de directores de los centros públicos se efectuará mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera que impartan alguna de las enseñanzas encomendadas al centro.

4. La selección se realizará de conformidad con los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad.

#### Artículo 134. Requisitos para ser candidato a director.

1. Serán requisitos para poder participar en el concurso de méritos los siguientes:

a) Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente.

b) Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un periodo de igual duración, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta.

c) Estar prestando servicios en un centro público, en alguna de las enseñanzas de las del centro al que se opta, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante.

d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

2. En los centros específicos de educación infantil, en los incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades, en los que impartan enseñanzas artísticas profesionales, deportivas, de idiomas o las dirigidas a personas adultas con menos de ocho profesores, las Administraciones educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos establecidos en el apartado 1 de este artículo.

### Artículo 135. Procedimiento de selección.

1. Para la selección de los directores en los centros públicos, las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos y establecerán los criterios objetivos y el procedimiento de valoración de los méritos del candidato y del proyecto presentado.

2. La selección será realizada en el centro por una Comisión constituida por representantes de la Administración educativa y del centro correspondiente.

3. Corresponde a las Administraciones educativas determinar el número total de vocales de las comisiones. Al menos un tercio de los miembros de la comisión será profesorado elegido por el Claustro y otro tercio será elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no son profesores.

4. La selección del director, que tendrá en cuenta la valoración objetiva de los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes y la valoración del proyecto de dirección, será decidida democráticamente por los miembros de la Comisión, de acuerdo con los criterios establecidos por las Administraciones educativas.

5. La selección se realizará considerando, primero, las candidaturas de profesores del centro, que tendrán preferencia. En ausencia de candidatos del centro o cuando éstos no hayan sido seleccionados, la Comisión valorará las candidaturas de profesores de otros centros.

Artículo 136. *Nombramiento.*

1. Los aspirantes seleccionados deberán superar un programa de formación inicial, organizado por las Administraciones educativas. Los aspirantes seleccionados que acrediten una experiencia de al menos dos años en la función directiva estarán exentos de la realización del programa de formación inicial.
2. La Administración educativa nombrará director del centro que corresponda, por un periodo de cuatro años, al aspirante que haya superado este programa.
3. El nombramiento de los directores podrá renovarse, por periodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. Los criterios y procedimientos de esta evaluación serán públicos. Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.

Artículo 137. *Nombramiento con carácter extraordinario.*

En ausencia de candidatos, en el caso de centros de nueva creación o cuando la Comisión correspondiente no haya seleccionado a ningún aspirante, la Administración educativa nombrará director a un profesor funcionario por un periodo máximo de cuatro años.

Artículo 138. *Cese del director.*

El cese del director se producirá en los siguientes supuestos:

- a) Finalización del periodo para el que fue nombrado y, en su caso, de la prórroga del mismo.
- b) Renuncia motivada aceptada por la Administración educativa.
- c) Incapacidad física o psíquica sobrevenida.
- d) Revocación motivada, por la Administración educativa competente, a iniciativa

propia o a propuesta motivada del Consejo Escolar, por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de director. En todo caso, la resolución de revocación se emitirá tras la instrucción de un expediente, previa audiencia al interesado y oído el Consejo Escolar.

Artículo 139. Reconocimiento de la función directiva.

1. El ejercicio de cargos directivos, y en especial del cargo de director, será retribuido de forma diferenciada, en consideración a la responsabilidad y dedicación exigidas, de acuerdo con las cuantías que para los complementos establecidos al efecto fijen las Administraciones educativas.

2. Asimismo, el ejercicio de cargos directivos, y, en todo caso, del cargo de director será especialmente valorado a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente.

3. Los directores serán evaluados al final de su mandato.

Los que obtuvieren evaluación positiva, obtendrán un reconocimiento personal y profesional en los términos que establezcan las Administraciones educativas.

4. Los directores de los centros públicos que hayan ejercido su cargo con valoración positiva durante el periodo de tiempo que cada Administración educativa determine, mantendrán, mientras permanezcan en situación de activo, la percepción de una parte del complemento retributivo correspondiente en la proporción, condiciones y requisitos que determinen las Administraciones educativas.

*Consultas a bases de datos de Tesis Doctorales*

<b>Búsqueda por bases de datos de tesis doctorales / categorías:</b>	<b>Tabla tesis doctorales</b>			
<i>Título</i>	<i>Autor</i>	<i>Universidad</i>	<i>Fecha de lectura</i>	<i>Resumen</i>
Teseo <sup>11</sup>				
Dirección de centros				
<p><b>ESTUDIO COMPARADO DE LA DIRECCION DE CENTROS ESCOLARES EN BELGICA, FRANCIA Y ESPAÑA</b></p>	<p>LANTERO VALLINA, SILVINO</p>	<p>OVIEDO</p>	<p>01/01/1990</p>	<p>EL OBJETIVO DE ESTE ESTUDIO ES HACER UNA ANALISIS COMPARADO DE LA DIRECCION DE CENTROS ESCOLARES EN TRES PAISES EUROPEOS: BELGICA, FRANCIA Y ESPAÑA Y PROPONER UN MODELO DE DIRECTOR ESCOLAR ADECUADO A LA REALIDAD ESCOLAR ESPAÑOLA ACTUAL. EN LA METODOLOGIA SE HA SEGUIDO EL SIGUIENTE PROCESO: 1) IDENTIFICAR EL PROGRAMA, VIENDO SI LA DIRECCION ESCOLAR DE LOS TRES PAISES SE ADECUA A ADECUADOS CRITERIOS DE EFICACIA O EFICIENCIA, 2) ANALISIS DEL CONTEXTO CULTURAL 3) FORMULACION HIPOTESIS; ESPAÑA SE ENCUENTRA ALEJADA DE EUROPA (FRANCIA, BELGICA) EN EL TEMA DE NUESTRO TRABAJO 4) LA INFORMACION SE HA OBTENIDO DE FUENTES DIVERSAS: REVISTAS ESPECIALIZADAS, DOCUMENTOS MINISTERIOS, TEXTOS LEGISLATIVOS, ENTREVISTAS.</p> <p>LA COMPARACION SE HA HECHO EN TORNO A TRES VARIABLES, "TERTIUM COMPARATIONIS", SELECCION FORMACION Y STATUS Y FUNCIONES DE LOS DIRECTORES ESCOLARES.</p> <p>EL DISEÑO ALTERNATIVO HA CONTEMPLADO EL PERFIL DEL DIRECTOR, QUIEN Y COMO HACER LA NOMINACION Y STATUS.</p> <p>CONCLUSIONES INCIDEN SOBRE LOS APARTADOS MAS DESTACADOS Y LA NECESIDAD DE ABORDAR CON RIGOR ESTE PROBLEMA EN ESPAÑA.</p>

<sup>11</sup> TESEO Procedimiento para gestión de fichas de Tesis Doctorales versión 2.1.5 © Ministerio de Ciencia e Innovación <<https://www.micinn.es/teseo/login.jsp>>

<p><b>LA DIRECCION DE CENTROS ESCOLARES EN EUROPA: ESTUDIO COMPARADO</b></p>	<p>EGIDO GALVEZ, M. INMACULADA</p>	<p>NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA</p>	<p>01/01/1997</p>	<p>SE DESCRIBEN LOS MODELOS DE DIRECTOR ESCOLAR EN CENTROS PUBLICOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA EN ESPAÑA, FRANCIA Y EL REINO UNIDO VIGENTES EN EL MOMENTO ACTUAL A PARTIR DEL ANALISIS DE LA LEGISLACION DE CADA SISTEMA, LAS PUBLICACIONES OFICIALES Y LA BIBLIOGRAFIA NACIONAL E INTERNACIONAL RELATIVA AL TEMA, ASI COMO A PARTIR DE LA CONSULTA A EXPERTOS. SE REALIZA UN ESTUDIO COMPARADO SOBRE: ACCESO A LA DIRECCION, FORMACION, FUNCIONES, CONDICIONES DE TRABAJO, PROBLEMÁTICA E IMPLICACIONES DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS PARA LOS DIRECTORES. SE REALIZAN PROPUESTAS ENCAMINADAS A MEJORAR LA DIRECCION DE CENTROS ESCOLARES EN ESPAÑA DERIVADAS DE LAS CONCLUSIONES Y LA VERIFICACION DE LAS HIPOTESIS PLANTEADAS.</p>
<p><b>LA DIRECCIÓN DE CENTROS Y SUS METÁFORAS: SÍMBOLO, ACCIÓN Y ÉTICA. ESTUDIO DE UN CASO</b></p>	<p>VÁZQUEZ RECIO, ROSA M.</p>	<p>CÁDIZ</p>	<p>30/05/2002</p>	<p>SE TRATA DEL ESTUDIO DE LA DIRECCIÓN Y SU PRÁCTICA EN LA VIDA COTIDIANA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS, UTILIZANDO LAS METÁFORAS COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISIS. SON CUATRO LOS GRANDES TEMAS QUE SE ABORDAN: A.- EL ACCESO A LA FUNCIÓN DIRECTIVA. B.- EL ÁMBITO DE LA ACCIÓN DIRECTIVA DEFINIDO POR LA CONFIANZA, LA RAZÓN Y LOS SENTIMIENTOS (CON ESPECIAL ATENCIÓN DE ANÁLISIS LA SOLEDAD). C.- LA ÉTICA EN LA PRÁCTICA DIRECTIVA Y EL PAPEL DEL SILENCIO COMO INSTRUMENTO MICROPOLÍTICO. D.- LA PRÁCTICA DE LA ACCIÓN DIRECTIVA EN LA QUE SE ANALIZA EL TIEMPO Y SU VIVENCIA EN EL TRABAJO DE LA DIRECCIÓN Y LAS TAREAS DIRECTIVAS INTERPRETADAS Y ANALIZADAS DESDE LA DIMENSIÓN PRÁCTICA DE LA ACCIÓN DIRECTIVA.</p> <p>PARA ELLO, SE HA LLEVADO A CABO UNA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA CON ESTUDIO DE UN CASO EN UN CENTRO DE PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE CÁDIZ.</p>
<p><b>EL DIRECTOR ESCOLAR. NECESIDADES DE FORMACIÓN PARA UN DESEMPEÑO PROFESIONAL</b></p>	<p>ESCAMILLA TRISTÁN, SERGIO ANTONIO</p>	<p>UAB</p>	<p>4/12/2007</p>	<p>EN EL CONTEXTO DE LA DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA Y EN SOPORTE A LA PRETENDIDA AUTONOMÍA ESCOLAR, LAS FUNCIONES Y TAREAS DIRECTIVAS SE REDIMENSIONAN, EL LENTE SE ENFOCA AL CENTRO EDUCATIVO COMO ESPACIO PRIVILEGIADO PARA CONCRETAR ACCIONES QUE INCIDAN EN LA MEJORA EDUCATIVA Y LA CÁMARA DETIENE LA IMAGEN EN UN DIRECTOR QUE PROFESIONALMENTE HA DE CONDUCIR LA INSTITUCIÓN ESCOLAR PARA LOGRAR RESULTADOS ÓPTIMOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE.</p>

			<p>EL PRESENTE TRABAJO SE INSCRIBE EN ESTA DINÁMICA DE CAMBIO EDUCATIVO, TIENE COMO HORIZONTE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL TRABAJO DIRECTIVO, Y EN ESPECÍFICO, ESTÁ DIRIGIDO A CONOCER LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DIRECTORES ESCOLARES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS SUJETOS INVOLUCRADOS EN LA PRÁCTICA DIRECTIVA, CONSIDERANDO TAMBIÉN EL CONTEXTO ESCOLAR DONDE SE DESARROLLA EL EJERCICIO DE LAS FUNCIONES DIRECTIVAS Y EL CONTEXTO SOCIAL CON EL QUE INTERACTÚA.</p> <p>EN ESTA INVESTIGACIÓN, LA IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS SE ARTICULA EN TRES EJES PRINCIPALES: EL DIRECTOR, LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD. LA INTENCIONALIDAD DEL ESTUDIO ES HACER CONFLUIR LAS NECESIDADES INDIVIDUALES DE FORMACIÓN DE LOS DIRECTORES ESCOLARES, LOS PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS SOBRE LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN Y CON LAS DEMANDAS SOCIALES CONFORMADAS Y RELACIONADAS CON LOS NUEVOS ENTORNOS EDUCATIVOS.</p> <p>LAS NECESIDADES SOCIALES CONSIDERADAS ESTÁN REFERIDAS A LOS CAMBIOS EN EL ENTORNO SOCIAL Y RELACIONADAS CON LOS EFECTOS DE LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA, EL DESARROLLO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN/COMUNICACIÓN Y SU IMPACTO EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS. LAS NECESIDADES ORGANIZACIONALES ESTÁN ASOCIADAS AL NUEVO MODELO EDUCATIVO QUE EMERGE EN AMÉRICA LATINA Y CONCRETAMENTE EN MÉXICO EN LOS AÑOS NOVENTA Y QUE ESTÁ DIRIGIDO AL CAMBIO INSTITUCIONAL, Y POR ÚLTIMO, LAS NECESIDADES INDIVIDUALES SE IDENTIFICAN CON LAS NECESIDADES DEL DIRECTOR EN RELACIÓN A SU DESEMPEÑO Y FORMACIÓN.</p> <p>EL DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN PROYECTÓ LA REALIZACIÓN DEL ESTUDIO EN DOS PLANOS: UNA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL PARA CONOCER LA NECESIDADES SOCIALES Y ORGANIZACIONALES EN TORNO A LA NUEVA REALIDAD Y EN LA TESIS DE LA CONFORMACIÓN DE LA NUEVA ESCUELA; Y, UNA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA PARA CONOCER LAS NECESIDADES INDIVIDUALES, RELACIONADAS CON LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DIRECTIVA, MANIFESTADAS POR DIRECTORES ESCOLARES, DOCENTES Y FUNCIONARIOS DE DIFERENTES NIVELES DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA.</p> <p>LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE NUEVO LEÓN, MÉXICO, CONFORMAN LA POBLACIÓN DEL ESTUDIO, DE LA CUAL SE OBTUVO UNA MUESTRA REPRESENTATIVA PARA OBTENER INFORMACIÓN PERTINENTE SOBRE EL EJERCICIO DE SU PRÁCTICA DIRECTIVA Y ASPECTOS RELACIONADOS CON SU FORMACIÓN, UTILIZÁNDOSE TÉCNICAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS... LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN SE AGRUPARON EN TRES ÁMBITOS:</p> <p>1.- EL DIRECTOR COMO SUJETO DEL CAMBIO. 2.- EL DIRECTOR COMO AUTOR DEL CAMBIO. 3.- EL DIRECTOR COMO GESTOR DEL CAMBIO.</p>
--	--	--	---



Liderazgo educativo				
<p><b>LOS MECANISMOS DE ACCESO A LA DIRECCIÓN ESCOLAR Y EL LIDERAZGO EDUCATIVO PARA LAS ESCUELAS EFECTIVAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO</b></p>	<p>CRUZ HERNÁNDEZ, ESTHER</p>	<p>GRANADA</p>	<p>19/01/2005</p>	<p>LA PRESENTE TESIS DOCTORAL ABORDA EN PRIMER TÉRMINO LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA CON TRES GRANDES DESCRIPTORES: 1.- LIDERAZGO EDUCATIVO. 2.- ESCUELAS EFECTIVAS. 3.- MECANISMOS DE ACCESO A LA DIRECCIÓN ESCOLAR MÁS USUALES EN MÉXICO.</p> <p>EL CONTEXTO EN EL CUAL SE DESENVUELVEN Y EL ESTILO MÉXICANO DE DIRIGIR QUE DESARROLLAN EN SUS CENTROS EDUCATIVOS. LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICO-DESCRIPTIVA, SIGUE UN ENFOQUE ECLÉCTICO BASADO EN EL USO DE CUESTIONARIO DE ELABORACIÓN PROPIA QUE ESTÁ ESTRUCTURADO EN TRES DIMENSIONES: 1.- PERSONAL. 2.- ESCOLAR. 3.- INSTITUCIONAL.</p> <p>LAS CONCLUSIONES OFRECEN UNA VISIÓN GENERAL DEL LIDERAZGO EDUCATIVO SUBRAYANDO LAS EXISTENCIA DE ALGUNAS DISFUNCIONES QUE PODRÍAN SUPONERSE TALES COMO: * EN MÉXICO NO EXISTEN PROGRAMAS DE FORMACIÓN ACADÉMICA PARA DIRECTIVOS. * EL MECANISMO MÁS USUAL PARA EL ACCESO AL CARGO ES A TRAVÉS DE UNA PROPUESTA SINDICAL DE ZONA ESCOLAR. * LA ORGANIZACIÓN Y LIDERAZGO SE DESARROLLA EN TÉRMINOS NEUTROS. * EL LOGRO PARA UNA ESCUELA EFECTIVA ES POCO POSITIVA.</p>
<p><b>LIDERAZGO Y EFICIENCIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. EL CASO DE CHILE</b></p>	<p>THIEME JARA, CLAUDIO PATRICIO</p>	<p>UAB</p>	<p>26/01/2006</p>	<p>ESTA TESIS EVALÚA LA EFICIENCIA DE LOS ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN CHILE Y BUSCA UNA EXPLICACIÓN DE LOS DIFERENCIALES DE DESEMPEÑO A TRAVÉS DEL LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL EJERCIDO POR EL DIRECTOR DE LA ESCUELA.</p> <p>LA EFICIENCIA TÉCNICA ES MEDIDA UTILIZANDO ANÁLISIS ENVOLVENTE DE DATOS Y EL LIDERAZGO UTILIZANDO EL ENFOQUE DE LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL.</p> <p>EN EL APARTADO DE EFICIENCIA SE PRESTA ESPECIAL ATENCIÓN AL TRATAMIENTO DE LOS FACTORES NO CONTROLABLES. SE REALIZA UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA MEDIR EL MÁXIMO OUTPUT POTENCIAL Y SE REALIZAN DOS APLICACIONES EMPÍRICAS. EN LA PRIMERA, SE REALIZA UNA COMPARACIÓN INTERNACIONAL DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE 31 PAÍSES Y POSTERIORMENTE UNA EVALUACIÓN DE LA EFICIENCIA DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE CHILE.</p>

				EN EL SEGUNDO APARTADO SE REALIZA UNA EVALUACIÓN DEL LIDERAZGO EJERCIDO POR LOS DIRECTORES DE ESCUELAS PRIMARIAS DE LA PRIMERA REGIÓN DE CHILE Y SE RELACIONA CON LOS RESULTADOS DE EFICIENCIA OBTENIDOS EN LA PRIMERA PARTE DEL ESTUDIO. DIVERSAS CONCLUSIONES SON EXTRAÍDAS PARA EL DISEÑO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN.
<b>La dirección y el liderazgo</b>				
<b>LA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO DE CALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS</b>	ARIAS GAGO, ANA ROSA	LEÓN	30/06/2005	<p>EL TEMA DEL LIDERAZGO ES UNO DE LOS ASPECTOS MÁS CONTROVERTIDOS, CONFUSO Y DISPERSO EN EL CAMPO DE LA ELABORACIÓN TEÓRICA, EN EL DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EN LAS PRÁCTICAS CONCERNIENTES A LA ORGANIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS. LA TENDENCIA HACIA UNA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS SEGÚN EL INFORME PISA Y EL PROYECTO TUNING NOS LLEVA A BUSCAR CONOCIMIENTO SOBRE LOS DESARROLLOS Y APLICACIONES DE LA DIRECCIÓN QUE FAVOREZCAN Y REFUERZEN LAS POSIBILIDADES DE LAS ORGANIZACIONES Y DE LAS PERSONAS PARA ELEGIR E INCLUSO CONSTRUIR SUS PROPIAS APLICACIONES PREFERIDAS EN FUNCIÓN DE LA DEMANDA Y DEL CONTEXTO.</p> <p>NOS ENCONTRAMOS EN UN MOMENTO DE RECONCEPTUALIZACIÓN DEL LIDERAZGO ESCOLAR, JUSTIFICADO POR LA SITUACIÓN DE CRISIS DE LA DIRECCIÓN QUE SE VIVE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. ELLO ES DEBIDO AL CONFLICTO Y A LA AMBIGÜEDAD DE LAS FUNCIONES DIRECTIVAS, A LA SOBRECARGA DE TAREAS, A LA INSATISFACCIÓN CON LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y A LA ENORME CANTIDAD DE EXPECTATIVAS QUE GENERAN LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA, A LAS QUE LA DIRECCIÓN DEBE DAR RESPUESTA. ADEMÁS, ASOCIADO A ESTOS PROBLEMAS SE OBSERVA UNA FALTA DE PODER REAL Y DE ATRIBUCIONES PARA TOMAR DECISIONES.</p> <p>SE NECESITA UNA MODIFICACIÓN PROFUNDA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS PARA LLEVAR UNA IMPLEMENTACIÓN REAL DEL CAMBIO. PARA ELLO ES NECESARIO REFORMULAR EL ROL DEL DIRECTOR Y DEL LÍDER, DOTANDO A LOS CENTROS DE UNA MAYOR FLEXIBILIDAD QUE FACILITE LA IMPLANTACIÓN DE ESTRATEGIAS QUE SATISFAGAN LAS NECESIDADES DE LOS DIFERENTES SECTORES VINCULADOS A LA COMUNIDAD EDUCATIVA. SE HACE NECESARIO VOLVER A CREER Y CONFIAR EN EL POTENCIAL HUMANO Y PROFESIONAL; AQUÍ COMIENZA LA REESTRUCTURACIÓN, LA RECULTURIZACIÓN, ROMPIENDO CON LAS ESTRUCTURAS TRADICIONALES ORGANIZATIVAS Y DE PODER, DOTANDO A LOS CENTROS DE CAPACIDAD DE DECISIÓN Y ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES.</p> <p>ANTE ESTOS HECHOS, ADQUIERE PROTAGONISMO EL LIDERAZGO DIRECTIVO, DESDE LAS PROPUESTAS INSTITUCIONALES.</p>

Centros educativos				
<p><b>NATURALEZA DE LA FUNCION DEL DIRECTOR DE CENTROS EDUCATIVOS</b></p>	<p>GARCIA CEPEDA, LETICIA</p>	<p>NAVARRA</p>	<p>01/01/1991</p>	<p>INVESTIGACION ANALITICO-DESCRIPTIVA Y ESTUDIO DE CAMPO.</p> <p>OBJETIVO: "DESCRIBIR LA NATURALEZA DE LA FUNCION DEL DIRECTOR, ESPECIFICANDO LOS CRITERIOS FUNDAMENTALES PARA SU ANALISIS Y DESARROLLO". SE LOGRO: 1) CON EL EXAMEN BIBLIOGRAFICO, RECONOCER LOS ESTUDIOS MAS SOBRESALIENTES PARA SUS APORTACIONES A LA DIRECCION Y ORGANIZACION DE CENTROS. 2) ESPECIFICAR CARACTERISTICAS FUNDAMENTALES DE LA DIRECCION EFICAZ. 3) DETECTAR UN ACUERDO GENERAL, RESPECTO A LA IMPORTANCIA DEL DIRECTOR, NO SOLO COMO LIDER TECNICO-ADMINISTRATIVO Y ORIENTADOR DEL PROCESO DOCENTE; SINO TAMBIEN, COMO LA PERSONA QUE EJERCE UNA AUTORIDAD BASADA EN EL SERVICIO AL BIEN COMUN, TRADUCIDO EN UNA EDUCACION DE CALIDAD, MEDIANTE UN TRABAJO COORDINADO, COHERENTE Y PARTICIPATIVO. 4) DEFINIR Y ESPECIFICAR LOS CRITERIOS ESENCIALES DE LA DIRECCION PARA UN DIAGNOSTICO EN LA PRACTICA. 5) DISEÑAR Y APLICAR UNA ENCUESTA, CUESTIONARIO, ENTREVISTA Y OBSERVACION, A 22 DIRECTORES DE PUEBLA, MEXICO. SE ENCONTRO QUE REALIZAN UNA FUNCION MAS BIEN BUROCRATICA Y QUE ES NECESARIO CAPACITARLES PARA UN EJERCICIO EFICIENTE E INTEGRAL.</p>
<p><b>LA PRUDENCIA EN LA TOMA DE DECISIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS</b></p>	<p>FERNANDEZ ALVAREZ, AMALIA PILAR</p>	<p>NAVARRA</p>	<p>01/01/1993</p>	<p>EL PRESENTE TRABAJO CONSISTE EN UNA INVESTIGACION TEORICO PRACTICA, EN LA QUE SE BUSCA PROFUNDIZAR EN EL CONCEPTO DE PRUDENCIA, APLICADO A LA FUNCION DIRECTIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS, CONCRETAMENTE A LA TOMA DE DECISIONES. INCLUYE TAMBIEN LA ESTRUCTURACION DE UN INSTRUMENTO PARA SUSCITAR LA REFLEXION DE LOS DIRECTIVOS DE CENTROS EDUCATIVOS EN RELACION CON SU PROCESO DE TOMA DE DECISIONES; Y UN ANALISIS DE ALGUNOS ASPECTOS RELEVANTES O SIGNIFICATIVOS EN LOS QUE UN GRUPO DE DIRECTIVOS DE CENTROS EDUCATIVOS DE LA CIUDAD DE PUEBLA DE LOS ANGELES EN MEXICO, TOMAN SUS DECISIONES EN RELACION CON EL PLANTEAMIENTO AQUI PRESENTADO.</p>
<p><b>LA CALIDAD DE LAS ENSEÑANZAS COMO RESULTADO DE SU VALORACION Y DE LAS TECNICAS DE ADMINISTRACION PUESTAS EN PRACTICA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.</b></p>	<p>SOTO LEON, FERNANDO</p>	<p>COMPLUTENSE DE MADRID</p>	<p>01/01/1996</p>	<p>EN LA TESIS ESTUDIAMOS TRES VARIABLES QUE CREEMOS IMPORTANTES PARA CONSEGUIR CALIDAD EN LA ENSEÑANZA: FORMACION DEL PROFESORADO, EVALUACION DE CENTROS Y FORMACION PROFESIONAL DE LOS DIRECTORES.</p> <p>LA PARTE EMPIRICA LA HEMOS LLEVADO A CABO POR MEDIO DE ENCUESTAS A LOS ALUMNOS DE TERCERO DE MAGISTERIO Y A LOS ALUMNOS QUE ASISTEN A LA FACULTAD DE EDUCACION PARA CONSEGUIR EL CERTIFICADO DE APTITUD PEDAGOGICA. PARA LA EVALUACION DE CENTROS ELEGIMOS UNO PUBLICO Y OTRO PRIVADO. SE HIZO POR MEDIO DE UNA TRIANGULACION DE METODOS:</p>

				<p>ENCUESTAS, ENTREVISTAS Y OBSERVACION.</p> <p>A LAS CONCLUSIONES QUE LLEGAMOS ES QUE SE CONSIGUE CALIDAD EN LA ENSEÑANZA SI LAS TRES VARIABLES ESTUDIADAS SE LLEVAN A LA PRACTICA. A TRAVES DE LA EVALUACION DE CENTROS HEMOS COMPROBADO LO EFICAZ QUE RESULTA COMO PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO.</p> <p>LOS DIRECTORES ENCUESTADOS PIDEN, MAS DEL NOVENTA POR CIENTO, SU PROFESIONALIZACION.</p>
<b>EL LIDERAZGO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.</b>	GORROCHATAGUI MARTELL, ALFREDO ANTONIO	NAVARRA	01/01/1996	<p>ESTE TRABAJO DESCRIBE COMO EL LIDERAZGO DEBE SER ENTENDIDO EN EL CONTEXTO ESPECIFICO DE LA ESCUELA. PARA LLEGAR A ENTENDERLO DE UN MODO REAL Y PROFUNDO SE ANALIZO LA NATURALEZA DEL CENTRO EDUCATIVO Y DE SU LIDERAZGO. DE DICHO ANALISIS SE ALCANZARON LAS SIGUIENTES CONCLUSIONES: 1) QUE LA ESCUELA ES UNA EMPRESA DE SERVICIO DE MEJORAMIENTO ESPIRITUAL: 2) QUE EL LIDERAZGO ES UNA DIMENSION DE LA DIRECCION CUYA PRINCIPAL META ES ESTABLECER Y ENRIQUECER VALORES EN LA EMPRESA A TRAVES DEL EJEMPLO PERSONAL Y DEL LOGRO DEL MEJORAMIENTO CONTINUO EN RELACION CON LA MISION DE LA ESCUELA.</p> <p>DEL ANALISIS MENCIONADO LAS CONCLUSIONES FINALES FUERON REALIZADAS CON EL FIN DE PERCIBIR COMO EL LIDERAZGO DEBE SER ENTENDIDO EN LA ESCUELA. TALES CONCLUSIONES SE DESARROLLARON A TRAVES DE UNA DESCRIPCION DE OCHO AMBITOS-FACETAS LOS CUALES MUESTRAN QUE ES LO MAS RELEVANTE PARA PODER LOGRAR UN LIDERAZGO EFICAZ.</p>
<b>Calidad de la educación</b>				
<b>ESTUDIO DESCRIPTIVO COMPARATIVO SOBRE LA EFECTIVIDAD DEL ESTILO DE LIDERAZGO, EJERCIDO EN INSTITUCIONES DE E.S. DE IBEROAMÉRICA, COMO MECANISMO DE FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN</b>	BAEZA ASPEE, RAUL JORGE	SANTIAGO DE COMPOSTELA	27/07/2004	<p>LA PRESENTE TESIS DOCTORAL SE ORIENTÓ A LA DESCRIPCIÓN DE LA EFECTIVIDAD DEL ESTILO DE LIDERAZGO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN IBEROAMÉRICA, EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE AUTO EVALUACIÓN, COMO MECANISMO DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA. DEL MISMO MODO, TIENE UN CARÁCTER COMPARATIVA POR CUANTO SE ANALIZARON LAS UNIVERSIDADES CHILENAS EN RELACIÓN A LAS LLAMADAS RESTO DE UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS.</p>

<p><b>INSTITUCIONAL PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA</b></p>				<p>EN ESTE SENTIDO, SE HA PLANTEADO COMO OBJETIVO GENERAL DE INVESTIGACIÓN EL COMPARAR EL GRADO DE EFECTIVIDAD DEL ESTILO DE LIDERAZGO UTILIZADO, COMO MECANISMO DE FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD ENTRE UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS. ENTRE LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS SE PERSIGUEN PROPONER INDICADORES QUE PERMITAN RELACIONAR ESTILO DE LIDERAZGO CON LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL A TRAVÉS DE UNA METODOLOGÍA DE GRUPOS DELPHI; DESCRIBIR, DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN UNIVESITARIA EN AMÉRICA LATINA, LA FORMA EN QUE FUE CONDUCTIDO EL PROCESO, A TRAVÉS DE UNA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA; LA CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN FACTORIAL DE UN INVENTARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DEL ESTILO DE LIDERAZGO EN LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL; EL DIMENSIONAR LA EFECTIVIDAD DEL LIDERAZGO UTILIZADO EN UNIVERSIDADES IBEROAMERICANAS A TRAVÉS DEL INVENTARIO CONSTRUIDO PARA ESTA INVESTIGACIÓN; EL COMPARAR LA EFECTIVIDAD DE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO ENTRE LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO Y; PROPONER UN ESTILO DE LIDERAZGO DE MAYOR EFECTIVIDAD PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS AUTO EVALUATIVOS DE LA CALIDAD EDUCACIONAL.</p> <p>PARA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS, SE HA DESARROLLADO EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN O FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, EN EL CUAL SE ANALIZA LA TEMÁTICA DEL "CAMBIO" EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, LA CALIDAD Y LOS MODELOS DE CALIDAD EDUCATIVOS...</p>
<p><b>LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, UNA PROPUESTA DE INDICACIONES PARA EDUCACIÓN PRIMARIA</b></p>	<p>ALCOCEL CARDONA, MARIA TERESA</p>	<p>UNIVERSITAT DE VALÈNCIA</p>	<p>23/11/2005</p>	<p>EL OBJETIVO GENERAL DE ESTA INVESTIGACIÓN SE CENTRA EN EL DESARROLLO, JUSTIFICACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN MODELO DE INDICADORES RELEVANTES PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA. SE PRETENDE APORTAR UNA HERRAMIENTA DE CONOCIMIENTO Y REFLEXIÓN PARA EL PROFESORADO QUE PROPORCIONE INFORMACIÓN SOBRE EL ESTADO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR, DE FORMA QUE PROPICIE LA DETECCIÓN DE PUNTOS FUERTES Y ÁREAS DE MEJORA, Y PERMITA PONER EN PRÁCTICA MEDIDAS CORRECTORAS CON LA FINALIDAD DE MEJORAR LA CALIDAD EDUCATIVA.</p>
<p>Tesis en Red <sup>12</sup></p>				
<p>Gestión del conocimiento <sup>13</sup></p>				

<sup>12</sup> <<http://www.tdr.cesca.es/>>

<p><b>INTERFICIES DE LAS COMUNIDADES VIRTUALES. FORMULACIÓN DE MÉTODOS DE ANÁLISIS Y DESARROLLO DE LOS ESPACIOS EN LAS COMUNIDADES EN RED.</b></p>	<p>LONDOÑO LÓPEZ, FELIPE CÉSAR</p>	<p>UPC</p>	<p>22/07/2002</p>	<p>LA TESIS "INTERFICIES DE LAS COMUNIDADES VIRTUALES", TIENE EL DOBLE OBJETIVO DE EXPLORAR DOS CONCEPTOS NUEVOS QUE SURGEN A PARTIR DE LAS CONEXIONES EN RED: LAS INTERFICIES COMO LUGAR DE COMUNICACIÓN ENTRE DOS O MÁS PERSONAS CONECTADAS A TRAVÉS DE INTERNET, Y LAS COMUNIDADES VIRTUALES, COMO ESPACIO VIRTUAL DONDE LAS RELACIONES DE ESTAS PERSONAS SE HACEN EFECTIVAS.</p> <p>LA INVESTIGACIÓN SE DESARROLLA EN DOS FRENTE: UNO TEÓRICO, QUE BUSCA EXPLORAR TODO LO RELACIONADO CON EL NUEVO CONCEPTO DE LAS INTERFICIES, Y OTRO EXPERIMENTAL, QUE SE INTEGRA EN DOS COMUNIDADES VIRTUALES: LA RED Y LAS ESCUELAS DE INFORMÁTICA Y CIUDADANÍA, Y PROPONE ESTRATEGIAS DE ACCIÓN PARA LA CONSOLIDACIÓN DE ESTAS COMUNIDADES EN LA RED.</p> <p>DESDE LA PERSPECTIVA CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA, LA TESIS PROFUNDIZA EN EL CONJUNTO DE INSTRUMENTOS BÁSICOS DE LOS NUEVOS MEDIOS DIGITALES, COMO UNA FORMA DE CONOCER EL ESTADO ACTUAL, EL DESARROLLO, LOS PROBLEMAS Y LAS POSIBLES POTENCIALIDADES DE LOS MEDIA. DE ESTA FORMA, SE DETECTARON LAS TEORÍAS CIENTÍFICAS QUE AFECTAN Y DETERMINAN LOS MEDIA, Y LOS APARATOS TÉCNICOS MÁS RELEVANTES PARA EL ÓPTIMO FUNCIONAMIENTO DE LOS SISTEMAS INTERACTIVOS. EL ANÁLISIS INCLUYE UN ESTUDIO SOBRE LA RECUPERACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA QUE SE EFECTÚA HOY, PARTIENDO DE LA BASE QUE TODO NUEVO MEDIO RECUPERA ALGO DE UNA FASE ANTERIOR, Y VUELVE OBSOLETO PARTE DE ALGO QUE YA SE ESTÁ UTILIZANDO. FINALMENTE, SE PRESENTAN LAS POSIBLES MODIFICACIONES O CAMBIOS QUE SURGEN, CUANDO ESTOS SISTEMAS SE LLEVAN MÁS ALLÁ DE SUS LÍMITES.</p>
--	--	------------	-------------------	--

<sup>13</sup> La búsqueda de Gestión del Conocimiento en Tesis en Red se ha acotado buscando por materia 37. Educación, enseñanza y formación, ya que si sólo lo hacíamos con la fila texto libre la misma resulta ser muy amplia y engorrosa, yéndose del marco de la información requerida para este análisis. En total con ese filtro aparecen 5 tesis relacionadas a la temática, pero sólo una de ellas aborda el tema de la gestión del conocimiento propiamente dicho: “Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina (Bahía - Brasil)”, y nos pareció oportuno citar otras dos que también abordan la gestión y el conocimiento pero separadamente.

				<p>LA TESIS ES, POR TANTO, UN ANÁLISIS SISTEMÁTICO Y RIGUROSO DE LA EVOLUCIÓN DE LAS INTERFICIES QUE RECOGE LAS DIVERSAS TEORÍAS QUE, SOBRE EL TEMA, SE HAN PROPUESTO DESDE DIVERSOS CAMPOS DEL CONOCIMIENTO. CON BASE EN ESTE ANÁLISIS, LA TESIS REALIZA UN ACERCAMIENTO A LAS COMUNIDADES REALES, EN CONTEXTOS LATINOAMERICANOS Y DE PERIFERIA; PROPORCIONA MODELOS DE APRENDIZAJE DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS QUE SERVIRÁN DE HERRAMIENTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DE INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO; Y PROPONE CONVERTIR INTERNET EN UN SOPORTE DEL CONOCIMIENTO QUE PERMITA CONSERVAR, TRANSMITIR Y TRASCENDER LAS CULTURAS DE LOS GRUPOS SOCIALES LATINOAMERICANOS.</p>
<p><b>L'APRENTATGE DE LES MATEMÀTIQUES COM A PARTICIPACIÓ I CONSTRUCCIÓ SOCIAL EN UN ENTORN VIRTUAL</b></p>	<p>RODRÍGUEZ GAYARRE, RAFAEL</p>	<p>UAB</p>	<p>4/07/2003</p>	<p>ESTA INVESTIGACIÓN SE CENTRA EN EL ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES Y LOS EFECTOS QUE SE PRODUCEN ENTRE LOS ALUMNOS Y SU PROFESOR-TUTOR, HACIENDO USO INTENSIVO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN LOS OBJETIVOS CONCRETOS SON: 1. CARACTERIZAR LAS INTERACCIONES DE TUTORIZACIÓN QUE SE PRODUCEN ENTRE EL TUTOR-ALUMNO Y SUS EFECTOS EN LA INICIALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO, 2. ANALIZAR LOS EFECTOS SOBRE LA PROGRESIÓN DE CONOCIMIENTOS DE LAS INTERACCIONES ENTRE LOS ALUMNOS QUE SE PRODUCEN A LO LARGO DEL PROCESO COMUNICATIVO, CUANDO SE CONFRONTAN SUS PRODUCCIONES A TRAVÉS DEL FÓRUM.</p> <p>LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN PROCEDEN DE LOS REGISTROS DE UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA QUE SE HA REALIZADO CON ALUMNOS DE 2º DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA (13 AÑOS) DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE BARCELONA, HACIENDO USO DE UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA DISEÑADO AL EFECTO EN EL CONTEXTO DE LAS CLASES ORDINARIAS DE MATEMÁTICAS Y EN CORRESPONDENCIA CON EL DISEÑO CURRICULAR DEL CENTRO</p> <p>EN LA INVESTIGACIÓN SE CONSIDERA LA UTILIZACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO, MEDIADO CON LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS, QUE PERMITE ESTABLECER UN APRENDIZAJE DIALÉCTICO Y SIGNIFICATIVO ENTRE LOS PARTICIPANTES EN FUNCIÓN DEL CONJUNTO DE RELACIONES DE DISCUSIÓN SIGNIFICATIVA QUE PUEDEN MANTENER LOS ALUMNOS.</p> <p>EL MARCO TEÓRICO TOMA EN CONSIDERACIÓN LAS NOCIONES DE INTERACCIÓN CON RELACIÓN A LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, SU ESTRUCTURA Y FUNCIONALIDAD, ASÍ COMO SU IMPLICACIÓN EN LA ELABORACIÓN DE SIGNIFICADOS EN REFERENCIA AL APRENDIZAJE DE LA</p>

				<p>MATEMÁTICA, EN UN CONTEXTO TECNOLÓGICO. SE ESTRUCTURA EN TRES EJES FUNDAMENTALES: PRIMERO, EN LA DIMENSIÓN CONVERSACIONAL (VION, 1992) Y LAS INFLUENCIAS SOCIALES (E. WENGER, 2001), SEGUNDO, EN EL PAPEL DEL LENGUAJE Y PENSAMIENTO MATEMÁTICO COLECTIVO (N. MERCER, 1995) Y TERCERO, EN LA MEDIACIÓN TECNOLÓGICA Y APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA (R HERSHKOWITZ, 1999).</p> <p>EN LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, SE TOMA EN CONSIDERACIÓN POR UNA PARTE EL DISEÑO, LA IMPLEMENTACIÓN DEL ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE Y LA GESTIÓN, Y POR OTRA TODO LO QUE HACE REFERENCIA AL ANÁLISIS CURRICULAR DE LAS ACTIVIDADES, EL CONTENIDO MATEMÁTICO Y LOS LOS GRADOS DE CALIDAD, EN RELACIÓN CON LAS HABILIDADES DE LOS RANGOS. PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS SE CONSIDERA LA INTERPRETACIÓN ETNOGRÁFICA Y PARTICIPANTE, DEL INVESTIGADOR. QUE PERMITE ANALIZAR DOS SITUACIONES DE COMUNICACIÓN: A) SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN CON EL TUTOR, Y B) LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN ENTRE LOS ALUMNOS. DESARROLLAMOS EN PRIMER LUGAR EL ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES TUTORIALES RECOGIDAS EN LOS CUADROS DE DIALOGO, DONDE SE REGISTRAN LOS REFERENTES Y CONCEPCIONES INICIALES QUE TIENEN LUGAR EN LAS ACTIVIDADES. POSTERIORMENTE NOS OCUPAMOS DE LAS CONVERSACIONES QUE TIENEN LUGAR EN EL FÓRUM. ASÍ CONCRETAMOS NUESTRA PROPUESTA EN LA FUNCIONALIDAD DE LAS INTERACCIONES Y LOS MOMENTOS INTERACTIVOS, LO QUE PERMITIRÁ ANALIZAR LAS CONVERSACIONES QUE SE PRODUCEN ENTRE LOS ALUMNOS. ESTA SITUACIÓN NOS CONDUCE A INTERPRETAR EL PROCESO DE PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL FÓRUM, ASÍ COMO LA EVOLUCIÓN QUE SE PRODUCE EN DICHO PROCESO. LA GENERACIÓN DE SIGNIFICADOS MATEMÁTICOS DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES EN EL FÓRUM, DA LUGAR A SU EVOLUCIÓN CON RESPECTO A LA SITUACIÓN INICIAL.</p> <p>LAS APORTACIONES MÁS RELEVANTES DE LA TESIS HACEN REFERENCIA TANTO A LA INICIACIÓN TUTORIAL DEL CONOCIMIENTO, LA REGULACIÓN INICIAL GUIADA Y EL AUTORECONOCIMIENTO TUTORIZADO, COMO A LA PRODUCCIÓN SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, DONDE SE RECOGEN LAS CARACTERIZACIONES DE LAS INTERACCIONES Y LA CONSTITUCIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS, LA VISUALIZACIÓN DE LA EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA PROPORCIONALIDAD; LA PRODUCCIÓN DE SIGNIFICADOS Y LA NEGOCIACIÓN DE LAS ARGUMENTACIONES DE LAS PROPIEDADES MÉTRICAS CONSIDERADAS.</p>
--	--	--	--	---



<p><b>SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS DE LA REGIÓN DE JACOBINA (BAHÍA - BRASIL)</b></p>	<p>CAVALCANTE SILVA, JERÓNIMO JORGE</p>	<p>UAB</p>	<p>26/11/2004</p>	<p>ESTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN TUVO COMO FINALIDAD PRINCIPAL DIAGNOSTICAR LAS SATISFACCIONES E INSATISFACCIONES DEL TRABAJO DE LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS DE ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS DE LA REGIÓN DE JACOBINA-BAHÍA-BRASIL, CON LA INTENCIÓN DE COMPRENDER LAS DEFICIENCIAS, DIFICULTADES E "IMPASSES" DEL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE Y LAS IMPLICACIONES PARA GESTIONARLO.</p> <p>ESTO ABRIÓ LA POSIBILIDAD DE PRESENTAR "UN INTENTO DE PROPUESTA DE INTERVENCIÓN" A TRAVÉS DE UNA PRÁCTICA EDUCATIVA DE AUTOFORMACIÓN QUE PERMITIERA PROPORCIONAR SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO TANTO EN LOS GESTORES Y GESTORAS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS SECUNDARIAS, COMO EN LA TOTALIDAD DEL COLECTIVO IMPLICADO EN ESTE PROCESO.</p> <p>EL MARCO TEÓRICO SE INICIA CON LA DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN "LOS DESAFÍOS DEL TRABAJO DE DIRECTOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA FRENTE A LOS CAMBIOS DE PARADIGMAS PROPORCIONADOS POR LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO".</p> <p>LA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO INCLUYE DOS DIMENSIONES: 1- LAS COMPONENTES COGNITIVAS, AFECTIVAS Y DE COMPORTAMIENTOS EN LA ACTITUD DE CADA PERSONA CON RELACIÓN A LA SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO; 2- LAS PARTICULARIDADES, ESPECIFICIDADES, CARACTERÍSTICAS Y SITUACIONES DEL TRABAJO EN PROPORCIONAR EXPERIENCIAS SUBJETIVAS DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO.</p> <p>EN LA SECUENCIA DE NUESTRO REFERENCIAL TEÓRICO BUSCAMOS LAS VARIABLES Y MEDIDAS DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO, PARA PODER ELEGIR NUESTROS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN Y HACER LA CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS DE ENTENDIMIENTO DE LA "SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO DE LOS DIRECTORES DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS DE LA REGIÓN DE JACOBINA-BAHÍA-BRASIL".</p> <p>EN LA METODOLOGÍA DE ESTA INVESTIGACIÓN APARECEN LOS OBJETIVOS; LAS HIPÓTESIS; LAS VARIABLES DE ESTUDIO; EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN, A PARTIR DE UN ENFOQUE DESCRIPTIVO Y ANALÍTICO, CON UN ABORDAJE CUALITATIVO Y CUANTITATIVO; LA TRADUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EXPLORACIÓN PARA LA LENGUA PORTUGUESA; EL ESTUDIO PILOTO; LOS PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN; EL ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS (TESTS ESTADÍSTICOS) Y DE LAS ENTREVISTAS</p>
---	---	------------	-------------------	---

			<p>(ANÁLISIS DE CONTENIDO).</p> <p>LA INVESTIGACIÓN SE LLEVÓ A CABO EN LA REGIÓN DE JACOBINA-BAHÍA-BRASIL, CON UNA MUESTRA DE 40 DIRECTORES DE ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS Y 30 ESPECIALISTAS EN GESTIÓN EDUCACIONAL.</p> <p>LOS 40 DIRECTORES ENCUESTADOS, A TRAVÉS DE LOS CUESTIONARIOS DE CABALLERO (2001) Y DE MÉLIA Y PEIRÓ (1989) DEMUESTRAN UN ALTO GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO EN LAS DIMENSIONES Y FACTORES QUE SE RELACIONAN CON SU CARGO. Y EN AQUELLAS ÁREAS QUE SE ESCAPAN DEL CONTROL DE LOS DIRECTORES, PRESENTAN BAJOS PORCENTAJES DE GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO.</p> <p>EN LAS ENTREVISTAS, CON TRES PREGUNTAS ABIERTAS, LOS DIRECTORES Y DIRECTORAS PRESENTAN, POR ORDEN DECREciente DE IMPORTANCIA, LAS SIGUIENTES PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE LA SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO DE GESTIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- AUTONOMÍA EFECTIVA;</li> <li>2- COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD;</li> <li>3- FORMACIÓN;</li> <li>4- RECURSOS HUMANOS, GESTIÓN PARTICIPATIVA Y, PRIORIDAD PARA LA GESTIÓN PEDAGÓGICA;</li> <li>5- IMPORTANCIA DE TRABAJAR CON LA FAMILIA Y, DEDICACIÓN EXCLUSIVA PARA EL 6- DIRECTOR;</li> <li>6- RECURSOS FINANCIEROS, MEJORAR LA REMUNERACIÓN, MENOS BUROCRACIA Y, MEJORAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES;</li> <li>7- NO EXISTIR UNA INFLUENCIA POLÍTICA EN EL ACCESO AL CARGO Y, PSICÓLOGO EN LA ESCUELA.</li> </ol> <p>NO HUBO DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SOBRE LAS PERCEPCIONES DE LA SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO ENTRE LOS TRES GRUPOS DE PERFIL DE PERSONALIDAD (INTROVERTIDOS, INTROVERTIDOS-EXTROVERTIDOS,</p>
--	--	--	---

				<p>EXTROVERTIDOS) DE LOS 40 DIRECTORES ENTREVISTADOS.</p> <p>EN LAS ENTREVISTAS CON LOS 30 ESPECIALISTAS EN GESTIÓN EDUCACIONAL APARECEN LOS CUATRO PILARES –QUE ESTÁN TAMBIÉN PRESENTES EN LAS CITAS CON LOS 40 DIRECTORES – PARA LA MEJORA DE LA SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO DE LA GESTIÓN DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS: 1. GESTIÓN PARTICIPATIVA; 2. FORMACIÓN; 3. FORTALECIMIENTO DE LA PARTE PEDAGÓGICA Y, 4. LA AUTONOMÍA.</p>
<p><b>PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N°24195 EN LA PROVINCIA DE SALTA. TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA. UNA MIRADA DESDE EL DIRECTIVO</b></p>	<p>LÓPEZ FIGUEROA, ADRIANA LIZ</p>	<p>URV</p>	<p>24/02/2006</p>	<p>EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA ES UNA NUEVA PROPUESTA EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA Y SALTEÑA QUE TIENE COMO OBJETIVO POR LEY PROMOVER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y POSIBILIDADES PARA TODOS LOS EDUCANDOS, CON ÉNFASIS EN LA INCORPORACIÓN AL SISTEMA DE LOS SECTORES SOCIALES POSTERGADOS ASEGURANDO SU RETENCIÓN Y PROMOCIÓN.</p> <p>SE PRETENDIÓ CON ESTE ESTUDIO CARACTERIZAR LOS PROCESOS DE DESARROLLO CURRICULAR DE EGB3 DE SALTA – ARGENTINA, COMO MATERIA DE ESTUDIO; AL TIEMPO DE ANALIZAR LOS MISMOS CON EL OBJETIVO DE OBSERVAR LAS DIFERENTES POLÍTICAS, NACIONAL Y PROVINCIAL, DE DESARROLLO CURRICULAR A PARTIR DE LAS REFORMAS INICIADAS A PRINCIPIOS DE LOS 90. ÉPOCA EN LA QUE COMO TÉCNICA CONTRATADA PARTICIPÉ ACTIVAMENTE DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR.</p> <p>DICHO ESTUDIO SE SUSTENTÓ EN BUNGE QUE NOS SEÑALA DOS NIVELES EN LA TEORÍA: LA ESTÁTICA Y LA DINÁMICA. PARA ELLO FUE NECESARIO: SISTEMATIZAR CONOCIMIENTOS EN RELACIONES LÓGICAS ANTES INCONEXAS, EXPLICAR HECHOS MEDIANTE HIPÓTESIS, AUMENTAR EL CONOCIMIENTO MEDIANTE NUEVAS PROPOSICIONES Y CONTRASTAR LAS HIPÓTESIS. SE DESARROLLÓ TANTO EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS PÚBLICOS COMO PRIVADOS, PERTENECIENTES A LA EXPERIENCIA PILOTO Y A LA GENERALIZACIÓN DEL CICLO EN EL ÁMBITO PROVINCIAL.</p> <p>A LOS FINES DE HABLAR DEL PROCESO DE DESARROLLO CURRICULAR DE EGB3 SE HA ELEGIDO COMO ALTERNATIVA DE ESTUDIO LA MIRADA DEL DIRECTIVO (COMO NEXO POLÍTICO E INSTITUCIONAL), EL CONTEXTO (ES DECIR EL MARCO ESPACIO TEMPORAL DE LA REFORMA Y SU APLICACIÓN) Y EL CONTENIDO (COMPETENCIAS, ESTRUCTURA, DURACIÓN). SE CIRCUNSCRIBIÓ EL ESTUDIO A LA DÉCADA DE LOS 90, DADO QUE LAS BASES ESENCIALES DE LA REFORMA, TANTO DESDE LO NORMATIVO COMO EN ACCIONES CONCRETAS DE IMPLEMENTACIÓN SE DIERON EN ESTE PERÍODO.</p>

				<p>ASÍ DE ESTA TESIS SE PUEDEN DERIVAR LAS SIGUIENTES APORTACIONES CIENTÍFICAS:</p> <p>LA REFORMA CURRICULAR DE LOS NOVENTA EN LA PROVINCIA DE SALTA SE INSCRIBE EN CONTEXTOS DE IMPORTANTES CAMBIOS EN LA GESTIÓN DEL SECTOR EDUCATIVO Y MÁS INTEGRALMENTE, EN EL CONTEXTO DE FUERTES REDEFINICIONES POLÍTICAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• EL ORDEN DEMOCRÁTICO FAVORECE LAS REFORMAS EDUCATIVAS.</li> <li>• LA DESCENTRALIZACIÓN FAVORECE LAS REFORMAS EDUCATIVAS.</li> <li>• LA COORDINACIÓN ENTRE EL GOBIERNO CENTRAL Y EL GOBIERNO PROVINCIAL FAVORECE LAS REFORMAS EDUCATIVAS.</li> <li>• LOS RECURSOS ECONÓMICOS DE ORGANISMOS INTERNACIONALES NECESITAN CONTINUIDAD POSTERIOR PARA EL LOGRO DE LAS REFORMAS.</li> <li>• LA CAPACITACIÓN DEL PROFESORADO FAVORECE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS REFORMAS.</li> <li>• LA CONSTRUCCIÓN DE ELEMENTOS DE EVALUACIÓN DESARROLLADOS COLECTIVAMENTE, FAVORECE EL APRENDIZAJE.</li> </ul> <p>LA TESIS, ADEMÁS DE LOS PUNTOS SEÑALADOS ANTERIORMENTE, ESTABLECE UNA SERIE DE RECOMENDACIONES QUE PODRÁN, DE SER LLEVADAS A CABO, PROVOCAR MEJORAS SUSTANCIALES EN LOS CURRÍCULOS. LA MISMA CIERRA CONVENCIDA DE ASISTIR A UN CAMBIO DE ÉPOCA QUE DEBE SER ATENDIDO Y QUE SE HALLA MARCADO POR CONTEXTOS EMERGENTES DE UNA GLOBALIZACIÓN MÁS ACENTUADA DE LAS PROFUNDAS TRANSFORMACIONES EN LA ESTRUCTURA DEMOGRÁFICA DE LOS PAÍSES, DE LA COMPOSICIÓN DE LAS FAMILIAS, DEL PAPEL DE LA MUJER EN LA SOCIEDAD, DEL DEBILITAMIENTO DE LOS LAZOS COMUNITARIOS Y DE LA IRRUPCIÓN DE FENÓMENOS COMO VIOLENCIA Y DROGA, ENTRE OTROS. CAMBIOS ESTOS QUE SE INTRODUCEN ACELERADAMENTE EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y DEMANDAN NUEVOS DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA, OBLIGAN A COMPLETAR Y A EVALUAR LOS YA INICIADOS, CERRAR LO PENDIENTE Y AVANZAR EN EL DISEÑO DE UNA NUEVA GENERACIÓN DE REFORMAS.</p>
--	--	--	--	--

<p><b>ESTUDIO TEÓRICO Y EVIDENCIA EMPÍRICA DE LA APLICACIÓN DEL MARCO TEÓRICO DE "COGNICIÓN DISTRIBUIDA" EN LA GESTIÓN DE SISTEMAS DE FORMACIÓN E-LEARNING</b></p>	<p>FERRUZCA NAVARRO, MARCO VINICIO</p>	<p>UPC</p>	<p>28/03/2008</p>	<p>ESTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN SE INTEGRA EN EL CAMPO DE ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN HUMANO COMPUTADORA (HCI) Y DEL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA EDUCACIÓN. LA INVESTIGACIÓN TIENE COMO OBJETIVO CENTRAL EXPLORAR LA APLICACIÓN DEL MARCO TEÓRICO DE LA "COGNICIÓN DISTRIBUIDA" EN LA GESTIÓN DE SISTEMAS DE FORMACIÓN EN INTERNET, ESPECÍFICAMENTE LOS QUE SIGUEN UNA ESTRATEGIA DE E-LEARNING.</p> <p>UNA VEZ REVISADO EL CONCEPTO DE E-LEARNING Y EXPLICADA LA NECESIDAD DE REALIZAR INVESTIGACIONES EN ESTE CAMPO PARA MEJORAR EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA, SE PROCEDE A LA REVISIÓN DEL ESTADO TEÓRICO-TECNOLÓGICO ACTUAL DE LA "COGNICIÓN DISTRIBUIDA". ESTA REVISIÓN FACILITA IDENTIFICAR LOS TÓPICOS Y ASPECTOS DE INTERÉS MÁS ESTUDIADOS EN TORNO A ESTA TEORÍA, LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN COMÚNMENTE RELACIONADAS A SU APLICACIÓN Y LOS ÁMBITOS EN QUE HA SIDO APLICADA, PARTICULARMENTE EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOPORTADA POR ORDENADOR.</p> <p>LA VALIDEZ ACTUAL Y A FUTURO DE ESTA TEORÍA SE PONE A REFLEXIÓN MEDIANTE LA REALIZACIÓN DE UNA ENCUESTA APLICADA A UNA MUESTRA LIMITADA DE INVESTIGADORES QUE LA HAN EMPLEADO EN DISTINTOS ÁMBITOS. EN PARALELO A ESTA REVISIÓN, SE PROCEDE A APLICAR LAS IDEAS DE LA COGNICIÓN DISTRIBUIDA EN DIVERSOS SISTEMAS DE FORMACIÓN E-LEARNING CON EL OBJETIVO DE EVALUAR QUE TAN BIEN ESTA TEORÍA AYUDA A IDENTIFICAR Y EXPLICAR LA NATURALEZA DE LOS ERRORES QUE SURGEN EN EL PROCESO DE FORMACIÓN. ADEMÁS, SE ESBOZA UNA IDEA INICIAL DE CÓMO APLICAR SUS CONSTRUCTOS DE MANERA ESTRUCTURADA. LUEGO, SE PRESENTA EL DISEÑO DE UNA INFRAESTRUCTURA VIRTUAL (COLS) CUYO PROPÓSITO ES AYUDAR A MANTENER LA BASE DEL APRENDIZAJE, Y POR TANTO LA DISTRIBUCIÓN DE LA COGNICIÓN, EN SISTEMAS DE ACTIVIDAD DONDE EL CONOCIMIENTO ES SU PRINCIPAL PRODUCTO. EL RENDIMIENTO PARCIAL DE ALGUNOS DE SUS COMPONENTES (UN ARTEFACTO PARA REALIZAR EVALUACIONES EN TIEMPO REAL Y UN SISTEMA HIPERMEDIA ADAPTATIVO) ES PRESENTADO.</p> <p>FINALMENTE, SOBRE LA BASE DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN TODO EL ESTUDIO, SE VALORA LA UTILIDAD DEL MARCO TEÓRICO DE "COGNICIÓN DISTRIBUIDA" EN LA GESTIÓN DE SISTEMAS DE FORMACIÓN, QUE SIGUEN UNA ESTRATEGIA DE E-LEARNING.</p>
--	--	------------	-------------------	--

--	--	--	--	--

<b>Escuela rural</b> <sup>14</sup>				
<b>FORMÁNDONOS INTERCULTURALMENTE EN JALISCO, MÉXICO. CONDICIONES Y ALTERNATIVAS EDUCATIVAS DE LOS NIÑOS MIGRANTES</b>	MARÍN GONZÁLEZ, ANA CECILIA DE LA INMACULADA	UAB	13/01/2005	EL PRESENTE TRABAJO DE TESIS DOCTORAL ES UNA INVESTIGACIÓN REALIZADA EN EL ESTADO DE JALISCO EN MÉXICO, DONDE SE ANALIZAN Y SE VALORAN LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA LOS ALUMNOS MIGRANTES EN DOS DISTINTAS POBLACIONES COMO SON LOS MÉXICO - AMERICANOS Y LOS INDÍGENAS MEXICANOS QUE EMIGRAN DE LAS ZONAS RURALES MEXICANAS A LAS GRANDES CIUDADES DEL MISMO PAÍS. SE EXPONE LA REALIDAD QUE ENFRENTAN LOS NIÑOS MIGRANTES EN EL ACCESO, PERMANENCIA Y EVALUACIÓN EN LA ESCUELA, ASÍ COMO LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS MAESTROS. SE TOMAN EN CUENTA LOS DISTINTOS PARADIGMAS QUE SE HAN APLICADO EN EL MUNDO PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE ESTAS POBLACIONES MIGRANTES OPTANDO POR LA INTERCULTURALIDAD, COMO UN CAMINO JUSTO QUE GUÍE, EL PROCESO EDUCATIVO DE LOS ALUMNOS MIGRANTES, YA QUE A TRAVÉS DE LA INTERCULTURALIDAD SE PUEDE PONER EN JUEGO UN CURRÍCULO TRANSVERSAL Y UNA PRÁCTICA EDUCATIVA BASADA EN LA REFLEXIÓN DONDE EL MAESTRO PUEDE SER CAPAZ DE ACOGER AL NIÑO MIGRANTE EN UNA REALIDAD CENTRADA EN LOS VALORES HUMANOS.
<b>Cibernetia</b>				
<b>Equipo directivo</b> <sup>15</sup>				
<b>EL EQUIPO DIRECTIVO DE LOS CENTROS PUBLICOS DE PRIMARIA: ANALISIS DE SU SITUACION.</b>	BERNAL AGUDO, JOSE LUIS	ZARAGOZA	1996	LA TESIS "EL EQUIPO DIRECTIVO EN LOS CENTROS PUBLICOS DE PRIMARIA, ANALISIS DE SU SITUACION" PRETENDE COMPRENDER CUAL ES LA PROBLEMÁTICA EN LA QUE SE MUEVEN ESTOS DIRECTIVOS EN LOS CENTROS PUBLICOS DE PRIMARIA. PARTIENDO DE UN PARADIGMA INTERPRETATIVO-SIMBOLICO LA METODOLOGIA SE BASA ESENCIALMENTE EN TRES PILARES: LA OBSERVACION PARTICIPANTE, LA ENTREVISTA NO DIRECTIVA Y EL ESTUDIO DE DOCUMENTOS. LA OPCION TOMADA ES EL ESTUDIO DE CASOS, LLEVANDO A CABO EL TRABAJO DE CAMPO EN CUATRO COLEGIOS PUBLICOS DE ZARAGOZA. LA INTERPRETACION DE LOS DATOS SE LLEVA A CABO A PARTIR DE LA METODOLOGIA PROPUESTA POR STRAUSS EN SU "GROUNDED THEORY", UTILIZANDO ESENCIALMENTE LA CODIFICACION ABIERTA Y LA CODIFICACION AXIAL, SIENDO LA TRIANGULACION DE METODOS Y DE INVESTIGADORES LA BASE DE SU RIGOR CIENTIFICO. ENTRE SUS CONCLUSIONES CABE DESTACAR ALGUNAS

<sup>14</sup> Respecto a CRA, la búsqueda en Tesis en Red se ha realizado con texto libre, arrojando como resultado tres tesis y sólo aplica a este tema la indicada en la tabla.

<sup>15</sup> <[http://www.cibernetia.com/tesis\\_es/SOCIOLOGIA/SOCIOLOGIA\\_GENERAL/METODOLOGIA\\_SOCIOLOGICA/1](http://www.cibernetia.com/tesis_es/SOCIOLOGIA/SOCIOLOGIA_GENERAL/METODOLOGIA_SOCIOLOGICA/1)>

				<p>QUE SE ENUMERAN A CONTINUACION. UN MISMO MARCO LEGAL, COMO ES LA LODE, PERMITE DIFERENTES ESTILOS DE DIRECCION, COMO SON EL PARTICIPATIVO Y AL ADMINISTRATIVO. LA SALA DE PROFESORES CONSTITUYE UN ESPACIO DE ENCUENTRO INFORMAL MUY IMPORTANTE PARA EL CENTRO. EL CLAUSTRO REPRESENTA LOS INTERESES CREADOS DEL PROFESORADO. EXISTEN DOS AGRUPOS EN LOS CENTROS, DE MANTENIMIENTO Y DE PRESION. LA SITUACION DUAL DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN UN MARCO DE DESENCANTO. LA CULTURA COMO EQUIPO DIRECTIVO ES ALGO NO ASUMIDO AUN EN EL CENTRO. LAS RELACIONES CON EL PROFESORADO CONSTITUYE UNA VARIABLE ASENCIAL EN LA SATISFACCION DE LOS DIRECTIVOS. EL EJE DE LA ACTUACION DEL EQUIPO DIRECTIVO DESCANSA SOBRE TODO EN LAS RELACIONES DE PODER Y EN EL CONFLICTO. LA RELACION ENTRE PADRES, PROFESORES Y EQUIPO DIRECTIVO EN UNA ESCUELA NO SIGNIFICA MAS QUE LA LUCHA POR EL PODER. FINALMENTE, COMO EPILOGO SE PUEDE DESTACAR LA NECESIDAD DE UN ACERCAMIENTO ETNOGRAFICO PARA COMPRENDER CUALQUIER REALIDAD EDUCATIVA.</p>
<b>Organización y Planificación de la Educación</b> <sup>16</sup>				
<b>AS VOCES SILENCIADAS: A PARTICIPACIÓN DAS FAMILIAS NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO VEHICULAR DUN MODELO EDUCATIVO DE CALIDADE</b>	DOMÍNGUEZ PÉREZ, M. TERESA	VIGO	2002	<p>EL BINOMIO ESCUELA-FAMILIA, EN EDUCACIÓN, ES UN PRINCIPIO INDISCUTIBLEMENTE ADMITIDO Y REFRENADO CON CARÁCTER PRESCRIPTIVO POR LA LEGISLACIÓN VIGENTE, SIN EMBARGO, LA PRAXIS DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS MADRES Y PADRES EN LA EDUCACIÓN DE LOS EDUCANDOS Y LA RELACIÓN Y COLABORACIÓN ENTRE LOS DOS PRIMEROS ÁMBITOS EDUCATIVOS QUE SE DESARROLLA EN LOS DIFERENTES CENTROS DE ENSEÑANZA PUEDE SER BASTANTE ANÁRQUICA SEGÚN CRITERIOS PARTICULARES. NO EXISTE UNANIMIDAD A LA HORA DE INTERPRETAR Y LLEVAR A LA PRÁCTICA LA NECESIDAD DE ESTA INTERRELACIÓN. EL INTERÉS POR CONOCER SU EFECTIVIDAD NOS LLEVA A FORMULAR, EN TÉRMINOS DE INTERROGANTE EDUCATIVA, UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DESDE PRESUPUESTOS DE REFLEXIÓN, BÚSQUEDA Y CONTRASTE PARTIENDO DE CONTEXTOS AMPLIOS HASTA LLEGAR A LA CONCRECIÓN ESPECÍFICA DE TRES COLEGIOS RURALES AGRUPADOS DEL BAIXO MIÑO DE GALICIA (PONTEVEDRA). AUNQUE PUEDA RESULTAR UNA PARADOJA, LAS RELACIONES PARTICIPATIVAS ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA AÚN SIENDO UNO DE LOS ÁMBITOS MÁS IMPORTANTES DE LA EDUCACIÓN, SIN EMBARGO, ES EL MÁS OLVIDADO, INCONSCIENTE O DELIBERADAMENTE, POR PARTE DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS. ESTA INVESTIGACIÓN PERMITIÓ CONOCER Y COMPRENDER CUAL ERA LA CULTURA PARTICIPATIVA EN LOS CENTROS ESCOLARES ASÍ COMO SUS DINÁMICAS RELACIONALES Y PARTICIPATIVAS EN LA VIDA ESCOLAR. EL OBJETIVO GENERAL DE ESTA INDAGACIÓN PRETENDÍA PROFUNDIZAR EN EL CONOCIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LOS TRES COLEGIOS RURALES AGRUPADOS</p>

<sup>16</sup> <[http://www.cibernetia.com/tesis\\_es/PEDAGOGIA/ORGANIZACION\\_Y\\_PLANIFICACION\\_DE\\_LA\\_EDUCACION/1](http://www.cibernetia.com/tesis_es/PEDAGOGIA/ORGANIZACION_Y_PLANIFICACION_DE_LA_EDUCACION/1)>



EL DIRECTOR EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA:  
Gestión del conocimiento, competencias, liderazgo e impacto en la calidad educativa del centro. Estudio de caso de un CRA.

				<p>DEL BAIXO MIÑO GALLEGO PARA ANALIZAR Y COMPRENDER LOS COMPONENTES DE LA MISMA Y VERIFICAR SU INCIDENCIA EN LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. EL PODER CONOCER LA REALIDAD PARTICIPATIVA DE ESTOS CENTROS ESCOLARES, SUS RELACIONES INTERNAS Y EXTERNAS, SUS REDES COMUNICATIVAS Y LAS OPINIONES Y VISIONES DE LAS PERSONAS QUE FORMAN PARTE ACTIVA DE LA INDAGACIÓN PERMITIÓ Y FAVORECIÓ LA RECONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD EXISTENTE CONOCIENDO EXPLÍCITAMENTE, NO SOBRE SUPUESTOS TEÓRICOS, CUÁLES SON LOS ELEMENTOS NECESARIOS PARA UNA PARTICIPACIÓN EXITOSA. EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN UTILIZADO FUE EL ETNOGRÁFICO... SE DESVIRTUA LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR PONIENDO DE MANIFIESTO LA RIQUEZA DE LA RECONOCIDA COMPLEJIDAD DE LOS HECHOS REALES, Y POR TANTO, LOS PROPÓSITOS INVESTIGADORES BUSCABAN LOS SIGNIFICADOS QUE LOS ACTORES DE ESTA REALIDAD LE OTORGABAN. SE COMBINARON DIFERENTES TÉCNICAS COMO LA OBSERVACIÓN, ENTREVISTAS, CUESTIONARIOS, DOCUMENTOS INSTITUCIONALES, RELATOS DE INFORMANTES CLAVES, REGISTROS FOTOGRÁFICOS A LO LARGO DE DIFERENTES TIEMPOS Y CON DIFERENTES INFORMANTES DENTRO DE LOS DIFERENTES GRUPOS QUE CONFORMAN LA COMUNIDAD ESCOLAR Y EN ESPACIOS DIFERENTES.</p>
--	--	--	--	--

Tabla 43. Consultas base de datos de tesis doctorales.

## **Anexo II - Trabajo de Campo**

Estos cuestionarios son una parte esencial del *estudio -tesis doctoral- que se está llevando a cabo sobre liderazgo en el sistema educativo público (primaria) en un CRA de la Prov. De Zaragoza.*

Algunos de los objetivos que se plantean, en dicho estudio, son los siguientes:

- 1) Conocer que se entiende por liderazgo educativo.
- 2) Establecer un perfil competencial del equipo directivo.

Por favor conteste a todas las preguntas, la escala de valoración la encontrará al inicio de las mismas.

Sus respuestas son absolutamente confidenciales, es por ello que el carácter del mismo es totalmente anónimo.

Agradecemos su valiosa ayuda, participación y tiempo dedicado al aceptar responder a las preguntas realizadas.

**MUCHAS GRACIAS POR SU DISPONIBILIDAD Y COLABORACIÓN.**

## **DIAGNÓSTICO DE LIDERAZGO EDUCATIVO**

*El cuestionario guía presenta una serie de supuestas actividades propias de este tipo de liderazgo. Se trata de valorar por parte de cada uno de los miembros que integran el equipo directivo, en una escala que aparece en la **columna derecha** la importancia medida en tiempo que dedica a la actividad.*

### **Escala de Valoración**

- (1) Indica nunca.
- (2) Alguna vez.
- (3) Frecuentemente.
- (4) Siempre.

*En la **columna izquierda**, el miembro del equipo directivo que se responsabiliza normalmente de la actividad:*

### **Claves**

- (D) Director.
- (JE) Jefe de Estudios.
- (S) Secretario.
- (PC) Profesor Coordinador.
- (T) Todos.
- (N) Nadie.

Perfil	<b>ACTIVIDADES DEL LIDERAZGO EDUCATIVO</b>	<b>FRECUENCIA</b>			
		1	2	3	4
	<i>Intervenir en la elaboración de los proyectos del centro.</i>				
	<i>Reuniones con los distintos colectivos de la comunidad escolar para discutir y hacer compartir la misión del centro.</i>				
	<i>Estudio de las programaciones para analizar su coherencia con el Proyecto Educativo y la misión del Centro.</i>				
	<i>Reuniones con el personal (docente y no docente) para comunicar su visión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje.</i>				
	<i>Reuniones con los responsables de cada proyecto para revisar Periódicamente su funcionamiento.</i>				
	<i>Hablar con la gente más conflictiva para intentar integrarles en los Proyectos que siempre critican.</i>				
	<i>Conocer la actividad de enseñanza de cada profesor.</i>				
	<i>Gestionar la adquisición de todo tipo de recursos que necesitan los Profesores para que alcancen con éxito sus objetivos.</i>				
	<i>Hablar con los profesores que tienen problemas para aconsejarles y ayudar a solucionarlos.</i>				
	<i>Reunión personal con cada profesor para proporcionarle un feedback fiable sobre su actuación como profesor.</i>				
	<i>Reunión con los coordinadores de ciclo para analizar los resultados de cada evaluación.</i>				
	<i>Estudio y profundización de las nuevas tecnologías sobre aprendizaje didácticas de cada asignatura.</i>				
	<i>Búsqueda de documentación y materiales didácticos que puedan Servir a los profesores para su desarrollo profesional.</i>				
	<i>Establecer indicadores de progreso y calidad de cada objetivo.</i>				
	<i>Elaborar informes valorativos sobre los resultados y marcha del centro al finalizar el curso y discutirlos con todos los profesores.</i>				
	<i>Elaborar y comunicar al profesorado informes periódicos sobre el progreso de los objetivos del plan anual.</i>				
	<i>Supervisar el trabajo de aquellos profesores que tengan problemas de disciplina como de resultados académicos por parte de sus alumnos.</i>				

**OBSERVACIONES Y COMENTARIOS**

*Gracias por su colaboración.*

Cuestionario 1. Diagnóstico de Liderazgo Educativo. Fuente: elaboración propia a partir de

Álvarez, M. (1998:101).

## **EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EQUIPO DIRECTIVO**

A continuación, le propongo una serie de competencias de gestión que poseen los integrantes del equipo directivo de Centro que desde ya agradezco cumplimente con una X desde su experiencia profesional u opinión personal respecto de su labor.

### Escala de Valoración

- (5) Supera ampliamente en este factor los niveles requeridos por el CRA  
 (4) Cumple con holgura con los niveles requeridos por el CRA  
 (3) Cumple en forma **completa** con los niveles requeridos por el CRA  
 (2) Cumple parcialmente con los niveles requeridos por el CRA  
 (1) Significativamente por debajo de los niveles requeridos por el CRA

<b>COMPETENCIAS</b>	<b>EVALUACIÓN</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>ORIENTACION A RESULTADOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidad para orientar su gestión hacia el logro de los resultados esperados.</li> <li>Capacidad para maximizar los recursos productiva y efectivamente para lograr óptimos resultados.</li> <li>Capacidad para controlar continuamente los avances contra los objetivos de la operación y económicos (presupuestos) y hacer los ajustes necesarios a tiempo para corregir problemas.</li> </ul>					
<b>ORGANIZACIÓN Y PLANEAMIENTO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad para proyectar planes de acción y llevarlos a cabo.</li> <li>Efectividad en el seguimiento y cumplimiento de programas de trabajo.</li> <li>Capacidad de supervisión simultánea de varios proyectos educativos.</li> <li>Capacidad para comprender los factores clave que generan el éxito en la gestión del centro.</li> </ul>					
<b>INICIATIVA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidad para contribuir a llevar a cabo proyectos o métodos nuevos.</li> </ul>					
<b>CRITERIO ANALITICO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad de identificación de causas e implementación de soluciones.</li> <li>Calidad de conclusiones y toma de decisiones.</li> <li>Capacidad de medir riesgos antes de asumirlos.</li> </ul>					
<b>PERSPECTIVA ESTRATEGICA Y GLOBAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad para evaluar críticamente, sintetizando e interrelacionando información de recursos internos y externos para resolver problemas y tomar decisiones.</li> </ul>					
<b>FLEXIBILIDAD</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Predisposición para adaptarse velozmente a los cambios, mostrando un alto grado de energía y una actitud positiva.</li> </ul>					
<b>LIDERAZGO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad para enseñar, guiar, asignar tareas y motivar a sus colaboradores en función de sus competencias y necesidades del Centro/s.</li> <li>Capacidad para ampliar los horizontes, desafiando los paradigmas y alentando el pensamiento creativo.</li> </ul>					
<b>HABILIDAD DE NEGOCIACION</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad para obtener acuerdos o aceptación de individuos con intereses contradictorios (reales o subjetivos), sobre una decisión o curso de acción.</li> </ul>					
<b>TRABAJO EN EQUIPO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Predisposición efectiva para integrarse en equipos de trabajo, aportando al cumplimiento de los objetivos y fortaleciendo las relaciones interpersonales.</li> </ul>					
<b>ORIENTACION AL ALUMNADO / PADRES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Actitud de servicio para detectar y responder a las necesidades y superar las expectativas de los integrantes de la comunidad educativa.</li> </ul>					
<b>COMUNICACIÓN EFECTIVA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidad para transmitir información en términos de claridad, oportunidad y síntesis.</li> <li>Capacidad para escuchar activamente, comprendiendo las razones implícitas y siendo empático a las perspectivas de los otros.</li> </ul>					

<b>COMPROMISO</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Actitud para involucrarse fuertemente con los objetivos institucionales, con clara predisposición a realizar los esfuerzos necesarios para lograrlos.</li><li>• Capacidad para asegurar que los valores del CRA estén al frente de las estrategias, planes, sistemas y toma de decisiones.</li></ul>					
<b><u>OBSERVACIONES Y COMENTARIOS</u></b> <p style="text-align: right;"><i>Gracias por su colaboración.</i></p>					

Cuestionario 2. Evaluación de competencias equipo directivo. Fuente: elaboración propia a partir de plantilla de evaluación de competencias empresa de RRHH.

**MEMORIA ANUAL CURSO 2008-2009.**

**C.R.A. “Xxxxxx”**

(Zaragoza)



## ÍNDICE

<b>A.</b>	<b>Reflexión general del Equipo Directivo.</b>	
➤	Horarios.....	2
➤	Organización de los grupos.....	2
➤	Adscripción del profesorado.....	3
➤	Atención del Equipo directivo a las diferentes localidades.....	4
➤	Estructura de organización didáctica.....	4
➤	Funcionamiento de los órganos colegiados.....	6
➤	Valoración del periodo de adaptación de Ed. Infantil.....	7
➤	Desarrollo de las actividades complementarias.....	7
➤	Funcionamiento de las itinerancias.....	10
➤	Proyectos curriculares y Programaciones didácticas.....	10
➤	Valoración de las medidas de atención a la diversidad.....	16
➤	Evaluación interna de los Programas Institucionales.....	18
<b>B.</b>	<b>Reflexión de los Equipos Docentes de Ciclo, Comisión de Coordinación Pedagógica, Tutorías y especialistas.</b>	
1	Consecución de los objetivos generales planteados en la PGA.....	20
2	Consecución de los objetivos específicos de los Ciclos.....	23
3	Tutorías y especialistas.....	25
<b>C.</b>	<b>Valoración de los resultados académicos.....</b>	<b>29</b>
<b>D.</b>	<b>Mejoras y modificaciones.....</b>	<b>33</b>

## **A. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN SOBRE LOS ASPECTOS BÁSICOS DE LA ORGANIZACIÓN DEL C.R.A. POR EQUIPO DIRECTIVO.**

### **Horarios**

El horario para las actividades lectivas del Centro ha sido el siguiente:

- 1 Lunes: de 10 a 13 y de 15 a 17 h.
- 2 Martes, jueves y viernes: de 9:30 a 13 y de 15 a 17 h.
- 3 Miércoles: de 9:30 a 13 h.

Durante la jornada continua en septiembre y junio el horario es:

- de 9:30 a 13:30 horas. (Todos los días)

Los horarios dentro de cada aula se elaboran siguiendo lo dispuesto en el punto 3 del anexo I de la orden de 16 de agosto de 2000 para los diferentes niveles educativos.

Para la elaboración de horarios es necesario ver la disponibilidad horaria de los maestros itinerantes y la mejor forma de rentabilizar ésta, evitando desplazamientos innecesarios y aprovechando rutas entre localidades próximas.

### **Organización de grupos**

El número de alumnos en las localidades a final de curso era el siguiente:

- 1 Xxx: 40 alumnos.
- 2 Xxx: 39 alumnos.
- 3 Xxx: 28 alumnos.
- 4 Xxx: 7 alumnos.

Durante el curso se van incorporando alumnos nuevos, en ocasiones con desconocimiento del castellano, pero al ser grupos reducidos se atienden de forma individualizada y en ningún caso ha dado lugar a la creación de nuevas aulas.

Los grupos se organizaron de la siguiente forma:

Xxx: 4 aulas.

Educación Infantil.  
Primer Ciclo.  
Segundo Ciclo.  
Tercer Ciclo.

Xxx: 4 aulas.

Educación Infantil  
Primer Ciclo.  
Segundo Ciclo.  
Tercer Ciclo.

Xxx: 3 aulas.

Educación infantil.  
1º, 2º y 4º de Primaria.  
Tercer Ciclo.

Xxx: 1 aula.

Esta distribución permite un trabajo más efectivo pues posibilita la tarea con alumnos de un ciclo y desdobles que favorecen el proceso educativo, pudiendo realizar una atención más individualizada y obteniéndose resultados más positivos, especialmente en la localidad de Xxx: y Xxx: donde hay diversos niveles en un mismo aula y en la localidad de Xxx: en el aula de Infantil, donde se ha visto favorecido con una atención individualizada de los alumnos de 5 años en los aspectos de lectoescritura y lógico-matemática, debido a que era el aula más numerosa.

### **Adscripción del profesorado**

En función del número de grupos se realizó la adscripción del profesorado de la forma más rentable posible, se estableció como subsede la localidad de Xxx para la itinerante de Inglés, la localidad de Xxx para el itinerante de Educación Física, con el fin de evitar incrementar el kilometraje y rentabilizar sus horas de docencia.

En Xxx: hay 4 tutoras: 1 especialista de Educación Infantil, 1 de Primaria, 1 de Inglés y 1 de Educación Física.

En Xxx:, 3 tutores: 1 de Educación Infantil, 1 de Inglés y 1 de Educación Física.

En Xxx:, 4 tutoras: 1 de Educación Infantil, 1 de Inglés, 1 de Educación Física y 1 de Primaria.

En Xxx 1 tutora especialista de Inglés.

Quedando de este modo sin tutoría cuatro maestros itinerantes de las especialidades de Infantil, Música, Educación Física y Pedagogía Terapéutica (Perfil AL).

La adscripción inicial del profesorado contemplada en la P.G.A. se ha mantenido.

## **Atención del equipo directivo a las diferentes localidades**

El equipo directivo de este centro mantiene relaciones fluidas con los diferentes miembros de la Comunidad Educativa.

Reuniones periódicas con AMPAS para organizar actividades principalmente de convivencia (Carnaval, Navidad, fin de curso...), Ayuntamientos de las localidades; se solicitan a éstos las necesidades de reparaciones y mejoras detectadas por los equipos docentes y en abundantes ocasiones hacen caso omiso a estas peticiones.

El Equipo Directivo se ha desplazado a las localidades integrantes de este CRA cuando ha habido alguna solicitud puntual por parte de alguna familia para tratar temas relacionados con la educación de sus hijos. Cabe destacar la coordinación con el AMPA de XXX para la organización del Carnaval y otros asuntos necesarios para la organización del centro.

Se mantuvieron reuniones específicas en las localidades con los padres de los alumnos de 4º para explicarles la finalidad y organización de la Evaluación de Diagnóstico.

A pesar de la distancia entre las localidades el mantener contacto con todos los estamentos permite a este equipo estar informado de cuanto acontece en todas las aulas del centro e intenta solucionar cualquier problema en la menor brevedad posible.

Este Equipo Directivo desea manifestar su malestar por la forma en que ha sido tratado, en ocasiones puntuales, por algunos padres de alumnos. Dirigiéndose a sus componentes de una forma desconsiderada, acusándole de fallos de los cuales no es responsable y exigiéndole explicaciones de aspectos de organización interna de Centro.

## **Estructuras de Organización Didáctica**

Durante la tarde de los miércoles, de 15 a 17 h., tienen lugar las reuniones de todos los maestros y maestras en la sede del CRA para llevar a cabo los Claustros, la Coordinación, la Comisión de Coordinación Pedagógica y la Formación del Profesorado (una sesión al mes para cada una).

Las reuniones de Coordinación se han realizado los siguientes miércoles, tratándose en cada una de ellas los siguientes puntos relevantes:

1 24 Septiembre

- Se recuerdan las normas de principio de curso.
- Se acuerdan las fiestas locales de las distintas localidades.
- Se nombran los representantes del Consejo Escolar.
- Se elaboran los Equipos de Ciclo, con sus respectivos coordinadores.

- Se proponen los profesores que acompañarán a los alumnos al CRIET.
- Nos reunimos por ciclos.
- Se establecen las pautas para realización de las programaciones didácticas de infantil, y de 1º, 2º y 3er ciclo.
- 2 15 Octubre
- Elaboración de la PGA.
- Se acuerda organizar un concurso de relatos de Halloween.
- Información periódico digital.
- Se acuerda llevar a cabo un seminario de “Competencias Básicas” y otro de “Pizarra Digital”.
- 3 12 Noviembre
- Revisión de boletines de notas.
- Se establecen las pautas a seguir para la elaboración de las postales de navidad.
- Se continúa con las programaciones didácticas.
- 4 10 Diciembre
- Se imprimen los boletines de notas.
- Programación del festival de Navidad.
- Reunión de Evaluación.
- Fallo del concurso de postales.
- 5 21 Enero
- Preparación de Carnaval en Xxx y talleres.
- Se aportan ideas para elaborar el día de la Paz.
- 6 4 Febrero
- Se trabaja sobre las programación didácticas de infantil y los tres ciclos de primaria
- 7 18 Marzo
- Se trabaja sobre las programación didácticas de infantil y los tres ciclos de primaria
- 8 15 Abril
- Preparación de actividades de día de San Jorge y el día del libro.
- Resultados de la segunda evaluación.
- Puesta en común de la coordinación con el instituto de Ateca.
- 9 13 Mayo
- Trabajo en Programaciones Didácticas.
- Montaje del periódico escolar.
- 10 10 de Junio
- Evaluación tercer trimestre
- Elaboración memoria anual y programaciones didácticas.
- Elaboración de las orientaciones y material para el verano.
- Revisión material didáctico para el curso siguiente.

Durante este curso hemos trabajado de forma satisfactoria, aunque consideramos conveniente respetar el calendario establecido para las coordinaciones y diferentes actividades del centro.

Las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica han contado con la presencia del psicólogo del E.O.E.P. y han tenido lugar el primer miércoles del mes. A lo largo del curso escolar se han trabajado en los siguientes documentos:

- 1 Proyecto Curricular.
- 2 Programaciones Didácticas.

### 3 Plan de Acción Tutorial.

Los Claustros se han celebrado de igual modo, una vez al mes, y se han tratado temas de interés general para todas las aulas de todas las localidades: elaboración de documentos al inicio de curso (D.O.C., P.G.A., ...), distribución del calendario de los miércoles, necesidades de material, deficiencias detectadas en las aulas, sustituciones, actividades de convivencia, reuniones de padres, concursos, proyectos ( Periódico Digital...) periódico escolar, horarios...

Para la realización de algunas de estas actividades como el Carnaval, el periódico,.... se han creado comisiones para coordinar el trabajo de dichas actividades; valoramos positivamente la creación de estas comisiones para una mejor organización de éstas.

Seminarios de Formación en coordinación con el CPR de xx:

- 1 “Pizarras Digitales en Primaria”: para tutores y especialistas implicados en el programa “Pizarras Digitales”. 7 sesiones presenciales en XX.
- 2 Seminario de “Competencias Básicas”. 20 h.
- 3 Programa “Saber leer” (en colaboración con el CPR Juan de Lanuza. 20 h.

### **Funcionamiento de los Órganos Colegiados**

- 1 El **Consejo Escolar** del Centro se ha reunido varias veces durante el presente curso escolar con carácter ordinario (en octubre, enero y junio) y tres con carácter extraordinario (información Evaluación de diagnóstico, participación en el CRIET para el próximo curso y aprobación de textos para el tercer ciclo).

En las reuniones se han tratado temas relacionados con el funcionamiento del Centro, se han presentado documentos para su aprobación y se han atendido los ruegos y preguntas que los miembros han transmitido de las localidades (Instrucciones principio de curso, Cuenta de Gestión del curso 07-08, Cuenta de Gestión del año 2008, P.G.A., C.R.I.E.T., convivencias, análisis y evaluación del rendimiento escolar del Centro por trimestres, gratuidad de libros de texto, participación en el C.R.I.E.T., previsión de matrícula ...)

Las reuniones tienen lugar en un ambiente cordial, de entendimiento y de cooperación.

Durante el presente curso escolar la representación municipal corrió a cargo del Alcalde del Ayuntamiento de la localidad de Xxx.

En previsión del buen funcionamiento de este Consejo Escolar, con fecha del 30 de Junio se enviará al Ayuntamiento de XX un circular recordándole que corresponderá a esta localidad la representación municipal dentro de este Órgano para el próximo curso escolar.

## **1 Equipo Directivo**

La directora ha contado con ocho horas de liberación para llevar a cabo sus funciones y siete horas para la Jefa de Estudios y seis para la Secretaria. Se ha intentado que coincidiésemos juntas el mayor número posible de ellas pues se rentabiliza más el trabajo y hay mayor grado de coordinación.

Se comunica a los padres de las localidades las horas en las cuales estamos en el despacho para atender cualquier demanda que pueda surgir. En ocasiones nos hemos desplazado a otras localidades si se ha considerado necesario.

### **Valoración del periodo de adaptación de los alumnos de Ed. Infantil de nuevo ingreso**

El periodo de adaptación supone para los niños/as de nuevo ingreso el primer contacto con el entorno escolar, por lo que este debe ser debidamente planificado.

En nuestro C.R.A., al no contar con un gran número de alumnos/as, y teniendo en cuenta que al encontrarnos en una zona rural, la mayoría de los niños/as, ya se conocen, de compartir juegos en el parque, la piscina, la plaza... etc. Consideramos que era suficiente comprenderlo durante los tres primeros días del curso escolar. Por lo que el periodo de adaptación decidimos plantearlo de la siguiente manera:

- Primer día: Los alumnos/as acuden al centro desde las 10h hasta las 11:30h.
- Segundo día: Los alumnos/as permanecen en el centro desde las 10h a las 12:15h., almorzando ya en el cole y saliendo al recreo con el resto de alumnado.
- Tercer día El alumnado permanece toda la mañana en el centro.

De esta forma los niños/as se van integrando de forma paulatina a su aula, sus compañeros/as, su maestra... etc. y acostumbándose a la rutina diaria poco a poco.

En la localidad de Xxx, no se consideró necesario realizar el periodo de adaptación, ya que sólo se incorporaron al centro dos alumnos/as.

En la localidad de Xxx de Aragón, no se llevó a cabo, porque desafortunadamente no había alumnado de Ed. Infantil de nuevo ingreso.

### **Desarrollo de las actividades complementarias**

Las actividades llevadas a cabo para potenciar la socialización entre los alumnos del CRA perseguían los siguientes objetivos:

- Favorecer la socialización de todos los alumnos del C.R.A.

- Fomentar el respeto y tolerancia, rechazando cualquier tipo de discriminación.
- Mostrar una actitud de cuidado y respeto hacia la naturaleza.
- Conocer fiestas y costumbres de diferentes culturas.
- Favorecer la espontaneidad de los niños a través de actividades relacionadas con la música y la dramatización.
- Conocer y conservar la cultura local y Aragonesa, en las diferentes actividades (día de Aragón, el Pilar, fiestas locales, juegos populares y tradicionales de Aragón, etc...).
- Conocer autores y personajes de la literatura infantil.
- Conocer hábitos saludables del cuidado de nuestro cuerpo.
- Fomentar el gusto y el hábito por la lectura.

A lo largo del curso 2008/2009 se programaron diversas actividades de convivencia conjuntas para los alumnos/as del CRA:

1 Convivencia de 1er Trimestre: Excursión a Zaragoza Infantil, 1º, 2º y 3er curso. (12/11/2008):

Por la mañana fuimos al Parque del agua, montamos en un tren turístico en el que nos ofrecieron una visita guiada. Por la tarde fuimos al teatro a ver la obra "La hoja de otoño".

2 Convivencia de 2º Trimestre: Carnaval en Xxx (24/02/2009):

La temática en esta ocasión giró en torno a la literatura infantil. Por la mañana se organizaron tres talleres (juegos populares, cuenta-cuentos, marionetas). Comimos todos juntos y nos fuimos a disfrazar. Iniciamos un pasacalles por todo el pueblo y a continuación se pusieron en escena las actuaciones de cada uno de los grupos. Los padres asistieron, ofreciendo al final del día una merienda y un bingo para todos.

3 Convivencias de 3er Trimestre:

- Feria del libro (27/04/2009)

La temática estaba relacionada con la literatura infantil. Cada niño elaboró con su familia su propio sombrero con decoración sobre su cuento o personaje favorito. Por la mañana se organizaron tres talleres (marca páginas, cómics y juegos de palabras). Comimos juntos y por la tarde de 15 a 17h contamos con la colaboración de la librería Fontibre de Zaragoza a través de la cual padres, maestros y niños pudimos adquirir diversas novedades literarias para todas las edades. A las 16h un cuenta-cuentos nos deleitó con sus actuaciones.

- Encuentro literario "Tras la huella de las palabras" (6/05/2009)

El escritor Sergio Lairla, la ilustradora Ana Lartitegui y el cuentacuentos Oswaldó, nos acompañaron en el día para contarnos el día a día de su trabajo. Además realizaron actividades para acercar a los alumnos a su mundo. Infantil y 1er ciclo estuvieron con el cuentacuentos, 2º ciclo con la ilustradora y 3er ciclo con el autor. Por la tarde se realizó una charla para maestros y padres/madres con el tema de los álbumes.



#### 4 El C.R.I.E.T. (20-24/10; 02-06/02; 30/03-03/04) :

Los temas trabajados fueron:

- CIENCIA DIVERTIDA
- VIAJAR POR EL MUNDO
- MUNDO RURAL

Las tres experiencias han resultando muy enriquecedoras para el alumnado.

- Participación en el concurso de pintura “DIBUJA TU ENTORNO” de Alhama.
- Participación en el concurso de dibujos semanal del Heraldo de Aragón.
- 15 de mayo, jornada de escalada en el Rocódromo de Zaragoza, financiada por la C.A.I.
- 9º concurso de tarjetas de Navidad a nivel del CRA
- 2º concurso de relatos de Halloween del CRA.
- Concurso del CATEDU “Se busca”
- Salida a Dinópolis (Teruel) el día 27 de Marzo del 2008.

Otras actividades motivadoras que se han llevado a cabo son:

#### 12 El Pilar (08 -10- 08):

Se realizaron diferentes actividades a nivel de aula, en los distintos pueblos que componen nuestro CRA.

#### 13 Halloween (31-10-08):

En conjunto con los especialistas de Inglés se realizaron juegos, canciones y distintas actividades lúdicas para celebrar esta típica fiesta de los países de habla inglesa. En el área de Educación Física también se llevaron a cabo diversos juegos de aventura.

#### 14 Navidad (22-12-08):

Xxx, Xxx y Xxx celebraron un festival para los padres, en XX se realizaron actividades educativas en el aula.

Además, se realizó un concurso de postales navideñas entre todos los alumnos del CRA. Se premió una por curso con un libro.

#### 15 Día de la Paz (29-01-09):

Se realizó un mural de ladrillos solidarios en el que cada uno expresaba que era la paz para él/ella, se leyó un manifiesto y se realizaron diversos dibujos relacionados en el patio y juegos.

#### 16 Jueves Lardero (19-02-09):

Se celebró en dos localidades: XX y XX, con salidas en la localidad.

#### 17 San Jorge (22-04-09)

Se realizaron diferentes actividades relacionadas con el patrón de Aragón y con el Día del Libro de forma individual en las aulas.

Muchas de estas actividades han quedado reflejadas en el periódico digital y en el escolar que se realiza anualmente en el último trimestre con las aportaciones de todo el alumnado.

### **Funcionamiento de la itinerancias**

Todos los itinerantes tienen la sede en la localidad de Xxx, excepto el profesor de Educación Física, que la tiene en la localidad de Xxx.

Los desplazamientos se han realizado entre las cuatro localidades que componen el C.R.A.

La mayoría de los desplazamientos se han efectuado en horario de recreo. A pesar de que el estado de las carreteras no es el más adecuado, es posible realizar la itinerancia en ese periodo de tiempo; pero cabe mencionar que el desplazamiento a la localidad de Xxx, que al ser el más duradero, requiere más tiempo en la itinerancia; sería conveniente que se realizara a primeras horas, tanto de la mañana como de la tarde cuando se realizara desde la sede. Así mismo, como el estado de las carreteras no es el adecuado, consideramos que es adecuado realizar las itinerancias desde Xxx por la carretera de XX. No obstante, se cuenta con la disponibilidad del equipo directivo para realizar este desplazamiento en el tiempo que sea necesario.

Durante todo el año las itinerancias se han realizado sin ningún problema, excepto algún día a causa de las inclemencias meteorológicas.

El Apoyo a Educación Infantil ha impartido Psicomotricidad en XX, XX, XX y apoyos en Infantil en las cuatro localidades. Ha impartido desdobles para lectoescritura y lógico-matemática en la localidad de XX a los niños de 5 años, así como diferentes talleres a lo largo del curso.

La itinerante de Música ha impartido clases de esta asignatura en todas las localidades y ciclos del CRA tanto en Primaria como en Infantil. Además ha dado las clases de Plástica al alumnado de Tercer Ciclo de la localidad de XX, y el desdoble para Tercer Ciclo de XX en el área de Conocimiento del Medio.

El itinerante de Educación Física ha impartido su asignatura en las localidades de XX, XX e XX. Además la asignatura de plástica en el Tercer Ciclo de XX y apoyos en XX.

La itinerante de PT ha realizado apoyos en las localidades de XX, XX y XX. Además de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales (dos). También se ha atendido a alumnos inmigrantes de 3º y 4º de Primaria, así como apoyos específicos a otros alumnos con dificultades específicas de aprendizaje.

## **Proyectos Curriculares y Programaciones Didácticas**

### **Proyectos Curriculares**

#### **Primaria**

A lo largo del curso 2008-2009 se ha revisado el documento elaborado en el curso anterior y se ha completado los aspectos referentes a Competencias Básicas.

#### **Infantil**

A lo largo del curso 2008-2009, el Equipo de Educación Infantil, hemos comenzado a elaborar el Proyecto curricular de la etapa así como la Programación, a continuación enumeramos los aspectos que hemos modificado adaptándolos a la normativa vigente.

- 1 Hemos adaptado los objetivos generales de la Educación infantil al contexto socioeconómico y cultural del CRA y a las características del alumnado, teniendo en cuenta lo establecido en el Proyecto educativo del centro.
- 2 Las decisiones de carácter general sobre metodología, recursos didácticos, los criterios para el agrupamiento del alumnado y para la organización espacial y temporal de las actividades han sido redactadas de nuevo.
- 3 Se han añadido las orientaciones generales para incorporar la educación en valores democráticos
- 4 Las estrategias de animación a la lectura, el desarrollo de la expresión y comprensión oral y la aproximación a la expresión escrita aunque hay que ampliar la propuesta para iniciar el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- 5 Los criterios, procedimientos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes están redactados de forma muy general, sería conveniente ampliarlos.
- 6 Queda pendiente, coordinarnos con el equipo de primaria para desarrollar unos criterios comunes para revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente.
- 7 Se han establecido las directrices generales para la elaboración de la programación didáctica.
- 8 Crear nuevas o concretar de forma más precisa, las actuaciones para la colaboración permanente con las familias.
- 9 Coordinarnos con el equipo de primaria para desarrollar unos criterios comunes para revisar los procesos de enseñanza y la práctica docente.

- 10 Los criterios y estrategias para la coordinación entre ciclos y etapas, así como la coordinación de los distintos profesionales que intervienen en el ciclo.

### **A nivel de Centro se han trabajado:**

- 11 Plan de Acción Tutorial, al igual que el Plan de Atención a la Diversidad han sido revisados en este curso.
- 12 Revisar el Plan de integración curricular de las tecnologías de la sociedad de la información.

### **Programaciones didácticas**

#### **Educación Infantil**

- 1 Adaptar los objetivos de cada área a cada nivel de Educación Infantil.
  - 2 Revisar la secuenciación de los contenidos de las áreas y unificarlos, ya que están elaborados por tres maestras diferentes.
  - 3 Hemos elaborado la incorporación de la educación en valores democráticos como contenido de carácter transversal.
  - 4 Queda pendiente secuenciar los criterios de evaluación de cada una de las áreas.
  - 5 Modificar o ampliar, las medidas de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares para el alumnado que lo precise.
- 1 Los procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje del alumnado, se han modificado.
  - 2 Hemos planificado la metodología didáctica que se va a aplicar en las aulas
  - 3 Redactar las estrategias para desarrollar procesos globalizados de enseñanza y aprendizaje.
  - 4 Modificar o ampliar, las medidas de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares para el alumnado que lo precise.
  - 6 Falta redactar las actividades complementarias y extraescolares.
  - 7 Coordinarnos con el equipo de primaria para desarrollar unos criterios comunes para evaluar el resultado de la aplicación de las programaciones didácticas.

- 8 Resumir y hacer operativa la contribución de cada área al desarrollo de las competencias básicas en las aulas.
- 9 Redactar los criterios de calificación que se vayan a aplicar.
- 5 Los recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los materiales curriculares y, en su caso, los libros de texto para uso del alumnado, ya están elaborados.
- 10 Especificar alguna estrategia más de animación a la lectura y el desarrollo de la expresión oral y redactar las estrategias para la aproximación a la expresión escrita.
- 11 Elaborar las medidas necesarias para la utilización de las tecnologías de la sociedad de la información.

**Educación Primaria:**  
**Primer Ciclo:**

El curso 2007/2008, el equipo didáctico de Primer Ciclo realizó los siguientes puntos de la Programación Didáctica relativa a dicho ciclo:

- 1 Contribución de cada área al desarrollo de las competencias básicas.
- 2 Organización y secuenciación de los contenidos de las áreas de aprendizaje en los distintos cursos escolares que conforman el ciclo.
- 3 Criterios de evaluación de cada una de las áreas del ciclo.
- 4 Contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para superar el ciclo.
- 5 Procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- 6 Criterios de calificación que se vayan a aplicar.
- 7 Recursos didácticos que se van a utilizar, incluidos los materiales curriculares y libros de texto para uso del alumnado.
- 8 Estrategias de animación a la lectura y desarrollo de la expresión oral y escrita.

Este curso se completó con los siguientes puntos:

- 1 Objetivos de cada una de las áreas del currículo.
- 2 Incorporación de la educación en valores democráticos como contenido de carácter transversal.
- 3 Medidas de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen.

Quedan pendientes de elaborar para el próximo curso los siguientes puntos:

- 4 Metodología didáctica que se va a aplicar.
- 5 Estrategias para desarrollar procesos globalizados de enseñanza y aprendizaje.

- 6 Medidas necesarias para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
- 7 Actividades complementarias y extraescolares programadas por el equipo didáctico de ciclo de acuerdo con el Programa anual de actividades complementarias y extraescolares establecidas por el centro.
- 8 Procedimientos para que el equipo didáctico de ciclo valore y revise el proceso y el resultado de las programaciones didácticas.

Con la elaboración de dichos puntos durante el próximo curso escolar, queda terminada la Programación Didáctica de Primer Ciclo.

La elaboración del Proyecto Curricular de Centro se llevó a cabo el curso escolar 2007/2008.

### **Segundo Ciclo**

En el curso 2007/08 se elaboraron los siguientes puntos de la Programación Didáctica:

- La contribución de cada área al desarrollo de las competencias básicas.
- La organización y secuenciación de los contenidos de las áreas de aprendizaje en los distintos cursos escolares que conforman el ciclo.
- Los criterios de evaluación mínimos exigibles para superar el ciclo.
- Los procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- Criterios de calificación que se vayan a aplicar.
- Los recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los materiales curriculares y libros de texto para uso del alumnado.
- Las estrategias de animación a la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita.

En este curso 2008/2009 se han realizado los siguientes puntos:

- Los objetivos de cada una de las áreas del currículo.
- La incorporación de la educación en valores democráticos como contenido de carácter transversal.
- Las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen.

- Modificación del punto de estrategias de animación a la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita.

Quedan por elaborar en el curso 2009-2010 los siguientes puntos:

- La metodología didáctica que se va a aplicar.
- Las estrategias para desarrollar procesos globalizados de enseñanza y aprendizaje.
- Las medidas necesarias para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Las actividades complementarias y extraescolares programadas por el equipo didáctico de ciclo de acuerdo con el Programa anual de actividades complementarias y extraescolares establecidas por el centro.
- Los procedimientos para que el equipo didáctico de ciclo valore y revise el proceso y el resultado de las programaciones didácticas.

### ***Tercer Ciclo***

En el Tercer Ciclo de Primaria, se realizaron los siguientes cambios en la programación:

#### 1 Curso 2007-2008:

- La contribución de cada área al desarrollo de las competencias básicas.
- Los criterios de evaluación de cada una de las áreas del ciclo.
- Los contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para superar el ciclo.
- Las estrategias de animación a la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita.

#### 2 Curso 2008- 2009:

- Los objetivos de cada una de las áreas del currículo.
- La organización y secuenciación de los contenidos de las áreas de aprendizaje en los distintos cursos escolares que conforman el ciclo.

- Revisión de la contribución de cada área al desarrollo de las competencias básicas.
- Revisión de los criterios de evaluación de cada una de las áreas del ciclo.
- Revisión de contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para superar el ciclo.
- Revisión de estrategias de animación a la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita.
- Las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen.

Deberá llevarse a cabo en el curso 2009-2010:

- La metodología didáctica que se va a aplicar.
- Las estrategias para desarrollar procesos globalizados de enseñanza y aprendizaje.
- Las medidas necesarias para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Las actividades complementarias y extraescolares programadas por el equipo didáctico de ciclo de acuerdo con el Programa anual de actividades complementarias y extraescolares establecidas por el centro.
- Los procedimientos para que el equipo didáctico de ciclo valore y revise el proceso y el resultado de las programaciones didácticas.
- Además se revisarán:
- La incorporación de la educación en valores democráticos como contenido de carácter transversal.
- Los procedimientos e instrumentos de evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- Criterios de calificación que se vayan a aplicar.
- Los recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los materiales curriculares y libros de texto para uso del alumnado.



### **Valoración de las medidas de Atención a la Diversidad**

Durante este curso el equipo de apoyo para la atención a la diversidad ha estado formado por:

- Una maestra de Educación Especial.
- Un orientador del EOEP

Dadas las características del alumnado se ha procurado seguir las medidas establecidas en el Plan de Atención a la Diversidad, considerando que los apoyos han sido bastante satisfactorios.

De cara al curso que viene debemos considerar el aumento del número de alumnos que se prevé reciban atención en las diferentes localidades, además de los incluidos en el Plan de Apoyo

- Dos alumnos tras su evaluación psicopedagógica (los cuales cursan el último año de EI en XX),
- Un alumno ha pasado a la modalidad de Integración en la localidad de XX
- Dos alumnos están pendientes de evaluar en el próximo curso ya que han sido escolarizados en el C.R.A en el último trimestre, pero que tienen previsión de apoyo, por el informe del centro de procedencia.
- Un alumno con problemas de aprendizaje y que necesita apoyo educativo en el próximo curso (en la evaluación psicopedagógica tendrá seguimiento de cara al próximo curso).

A continuación se hace una relación de los alumnos que han sido atendidos a lo largo de todo el curso por la PT especificando la localidad a la que pertenecen y el motivo por el que eran atendidos:

**En XX:**

- 1 alumno de 3º EI por presentar importantes dificultades de aprendizaje y que no han adquirido la lectoescritura.
- 1 alumno de 3º de EI con problemas de atención y dificultades de aprendizaje.
- 1 alumno de 2º EP, por dificultades específicas de aprendizaje en la lectoescritura, discriminación fonética y conciencia fonológica.

De los alumnos atendidos por la maestra de PT, en esta localidad, un alumno diagnosticado con importantes problemas de lectoescritura, matriculado en 2º de E.P., repetirá el curso que viene.

**En XX:**

- 1 alumno A.C.N.E.E. derivado de discapacidad psíquica de 3º EP de nacionalidad rumana, repetidor en la Etapa de Infantil y en Primaria con A.C.I.S. que en el presente curso se encuentra en la modalidad de Integración

- 1 alumno de 3º E.P, de nacionalidad rumana, con problemas de comprensión , vocabulario, expresión oral que derivan en dificultades de aprendizaje.
- Como previsión de atención : 1 alumno que pasará a 1º de E.P. con importantes problemas de aprendizaje y adquisición de la lectoescritura y una alumna de E.I. 1 alumno que pasará a 5º de E.P., con dificultades de aprendizaje que recibirá refuerzo educativo en las áreas de Lenguaje y Matemáticas.

#### En XX:

- 1 alumno de 4º de E.P., A.C.N.E.E.. derivado de discapacidad psíquica, en la modalidad de Integración con A.C.I.S.
- Un alumno de 4º de E.P. de nacionalidad rumana con dificultades de aprendizaje y bastante desfase curricular, el cual tiene A.C.I.
- Un alumno de 1º de E.P. con dificultades en la adquisición de la lectoescritura y refuerzo en el resto de las áreas.

#### Modalidad de apoyo:

Durante este curso los apoyos de la maestra de Educación Especial se han realizado fuera del aula ordinaria, salvo en el caso de los dos alumnos de E.I. los cuales también se han realizado dentro del aula.

Los alumnos se han atendido principalmente en pequeño grupo (2 alumnos) y de forma individual dadas las características de los alumnos concretamente en el caso de los dos A.C.N.E.E.s (de XX y XX) donde se han trabajado aspectos más específicos relacionados con sus dificultades

#### Coordinación

Se ha contado con el apoyo incondicional de todos los tutores para realizar los apoyos tanto dentro (en el caso de Educación Infantil fundamentalmente) como fuera del aula.

Se ha llevado a cabo los miércoles en las reuniones del C.R.A., en momentos informales como cambios de sesión cuando se entra para recoger a un alumno de su aula, o situaciones como el inicio de la jornada escolar, o recreos.

Además de trabajar con los tutores de los alumnos atendidos, también se ha trabajado y colaborado con otros tutores a la hora de preparar u orientar sobre materiales de apoyo o refuerzo de alumnos que a lo largo del curso han presentado ciertas dificultades.

La coordinación con el orientador ha sido satisfactoria, se ha realizado en Xxx, los miércoles que ha sido posible, ya que no se ha dispuesto un horario concreto para dicha coordinación.

Cabe señalar que el hecho de ser un CRA, en numerosas ocasiones ha provocado el no poder coincidir; dado que en muchas de ellas, acude a otras localidades para seguimientos y atención a padres.

De cara al próximo curso sería bastante adecuado el establecer un tiempo concreto para la valoración y seguimiento de los casos y otros aspectos concretos relacionados con la coordinación.

## **Evaluación interna de los Programas Institucionales**

### **Programa “Ramón y Cajal”**

En este curso escolar el coordinador del programa Ramón y Cajal ha sido el maestro itinerante especialista en Educación Física.

Se han mantenido las tres horas de liberación durante las mañanas de los jueves. Esta liberación horaria ha permitido la asistencia a las reuniones mensuales que los Coordinadores de Primaria del ámbito del CPR de XX realizan para la formación y coordinación de actividades.

El C.R.A....lleva cuatro años inmerso en el programa de pizarras digitales. Aunque nuestra sociedad es golpeada por todos sus costados por las tecnologías de la información y la comunicación, cada año supone un reto para nosotros enfrentarnos al uso de las Tic, pues no pretendemos que el empleo de las mismas sea fútil y carente de significado educativo. Creemos que los tablet PC nos ofrecen un mundo de posibilidades educativas, pero siempre que, éstos, sean utilizados con raciocinio. Por ello, nos afanamos en formarnos para abrir puertas reflexivas, puertas que posibiliten el buen uso de las pizarras digitales. Creemos que vamos consiguiendo todo esto con ahínco e ilusión.

Se han llevado a cabo infinidad de trabajos cooperativos con las pizarras. El alumnado de Educación Infantil ha tenido la oportunidad de trabajar con ellas en varias localidades del C.R.A. La alumna de 6º de Primaria de Xxx, realizó un trabajo con otra alumna del C.R.A. Tres Riberas, comunicándose y compartiendo la información a través de la red.

El C.P.R. de XX nos ha proporcionado la formación necesaria para poder abrazarnos a las Tic con seguridad, dejando de lado el temor a caer en el pozo de la frustración.

Hemos seguido con el periódico digital del colegio en el que el alumnado introduce sus noticias en Internet y a final del curso escolar, se entrega el periódico en formato impreso a cada una de las familias.

Desde algunas áreas curriculares se ha trabajado con blogs, resultando la experiencia totalmente positiva. Podemos poner el ejemplo del blog de Educación

Física (“Divertirse es ganar”), que ha sido un punto de encuentro para padres, alumnos y maestros.

Para el próximo curso se deberá tener muy en cuenta los cambios que se producen en plantilla (como todos los años), lo que implica la futura formación de los nuevos maestros y maestras para que lleven a cabo sin problemas la continuación del proyecto de Pizarra Digital en el C.R.A.

Así mismo, un año más, nos gustaría recalcar que la Administración tuviera en cuenta la labor que ejercen los Coordinadores del Programa “Ramón y Cajal” puesto que no se les reconoce ningún crédito, a diferencia de otro tipo de coordinaciones, que con menos horas de dedicación se llevan su reconocimiento.

### **Programa “Saber leer”**

Durante este curso el C.R.A...ha tenido la suerte de desarrollar el programa de innovación “Saber leer”. A través de este proyecto hemos intentado teñir las paredes del colegio de un color que despierte el interés por el mundo de los libros. Han sido muchas las actividades desarrolladas -y vinculadas con la filosofía del programa- a lo largo de este año. Comenzamos, allá por septiembre, con la ilusión de quien abre por primera vez los ojos. Un libro gigante escrito e ilustrado por todo el alumnado, un carnaval literario, encuentros con autores, una feria del libro...

Se ha pretendido involucrar al mayor número posible de áreas en el programa. En Educación Física se han ambientado varias sesiones con temas de fantasía y literatura, juegos de aventura que vendieron al alumnado el amor por los libros.

Los objetivos que nos planteamos en un principio no han sido alcanzados en su integridad, por eso, sabemos que en los años venideros tenemos que seguir trabajando con más empeño si cabe.

La experiencia aportada por este proyecto ha sido muy positiva.

### **Programa “Coros Escolares”:**

En este curso 2008-2009, gracias al Programa de Coros Escolares, se ha creado en el C.R.A. ... el Coro ...

La participación de los niños y niñas del C.R.A. en la actividad ha sido muy activa, en concreto del 60% del alumnado de Primaria.

Nuestra participación en el Programa ha sido muy satisfactoria, puesto que para l@s componentes de nuestro coro, perteneciente a una zona rural, ha sido una gran oportunidad.

Destacar la experiencia del III Encuentro de Coros Escolares, que ha supuesto un cambio importante en su forma de ver el canto en grupo y la forma de abordarlo.

Por otra parte, ha complementado a la asignatura de música, puesto que se han trabajado aspectos como la voz, el canto, la respiración, la higiene bucal, la lectura entonada de partituras... salvando así, en gran parte, el inconveniente de tener una sola hora de música a la semana.

El repertorio trabajado ha sido, sobre todo, a una sola voz, añadiendo al final algunos obstinatos y algún canon sencillo, sentando así las bases para continuar el próximo curso, trabajando la técnica vocal, afianzando el canto a una voz e introduciendo, poco a poco, la segunda.

Concluyendo, la valoración de la actividad es muy positiva, puesto que se han obtenido los objetivos propuestos.

## **B. REFLEXIÓN DE LOS EQUIPOS DOCENTES, COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA, TUTORÍAS Y ESPECIALISTAS**

### **Consecución de los objetivos generales planteados en la P.G.A.**

*\* Comprender y expresar mensajes orales y escritos atendiendo a diferentes situaciones e intenciones comunicativas mediante los distintos lenguajes.*

Es un objetivo que se ha llevado a cabo a lo largo de todo el curso y desarrollado en todas las áreas, especialmente en el área de Lengua Castellana y Literatura.

Para conseguir este objetivo se han utilizado diferentes procedimientos, como la realización del periódico digital, en el cual, todos los alumnos del CRA han redactado diferentes noticias para las diversas secciones del mismo. Todas estas noticias se han recopilado y montado dando lugar al soporte impreso “El Correnoticias” que se entregará a las familias a final de curso.

También se ha fomentado la lectura mecánica y comprensiva tanto a nivel de aula (de forma individual y grupal) como a nivel de centro fomentando para ello un uso adecuado de la biblioteca y realizando intercambio de libros entre localidades.

Otras actividades de animación a la lectura que se han llevado a cabo han sido: la creación y redacción de textos tanto en la lengua materna como en el idioma extranjero; concurso de relatos de Halloween; la creación del “Cuento de las 226 manos” (elaboración de los personajes, historia e ilustración del mismo) llevada a

cabo por todos los alumnos del CRA; celebración del “Día del libro” en XX el 27 de Abril (realizando los talleres de marca páginas, cómics, y juegos de palabras durante toda la mañana y el taller de cuentacuentos y la feria del libro por la tarde); y la jornada literaria “Tras la huella del gigante” celebrada en Xxx el 6 de Mayo, destacando la visita de un cuentacuentos, el escritor Sergio Lairla y la ilustradora Ana Lartitegui.

Así mismo otras actividades de comprensión, expresión y creación utilizando diferentes tipos de lenguajes y diversas técnicas fueron: el concurso de postales de Navidad, el festival de Navidad y el festival de Carnaval celebrado en Xxx el 24 de Febrero.

\* Descubrir, conocer y controlar el propio cuerpo contribuyendo a su desarrollo mediante la práctica de hábitos de salud y bienestar personal valorando las repercusiones de determinadas conductas sobre la salud y calidad de vida.

Se ha establecido de forma orientativa un calendario semanal de “Almuerzo saludable” para fomentar unos hábitos alimenticios sanos y equilibrados desde la infancia, Así mismo, se ha participado en los siguientes programas de Educación para la Salud, propuestos por la D.G.A.: Dientes Sanos, Almarabú, Solsano y Comer sano.

Siguiendo las orientaciones establecidas en el currículo se ha tratado el tema de Educación para la Salud de forma transversal, por tanto, desde todas las áreas se han propuesto actividades encaminadas al desarrollo de dicho tema.

Desde el área de Educación Física, se trata la Educación para la Salud como bloque de contenido a lo largo de todo el curso, fomentando la adquisición de hábitos saludables, el interés por la realización de ejercicio físico tanto en el ámbito escolar así como en el tiempo de ocio.

En definitiva, se ha abordado el tratamiento de la higiene y salud como una labor individual y colectiva haciendo partícipes tanto a los propios niños como a las familias.

\* Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las demás personas, valorando críticamente las diferencias de tipo social, cultural,..., mostrando actitudes de solidaridad, respeto y tolerancia y rechazando cualquier discriminación.

Durante este curso se ha continuado con el desarrollo de las habilidades sociales

básicas mediante actividades insertadas en el plan de Acción Tutorial y siguiendo el Plan de Convivencia elaborado por el centro.

En las aulas se han valorado y fomentado actitudes de respeto y tolerancia en el trato con los compañeros y con los adultos, actitud que también deben mantener fuera del ámbito escolar.

Para la consecución de este objetivo, las actividades que hemos realizado han sido: el festival de Navidad, el Día de la Paz, Carnaval, Halloween, fechas reseñables: día de la Madre, del Padre, de la mujer trabajadora...

La participación de los grupos de 4º, 5º y 6º en el C.R.I.E.T ha contribuido a desarrollar el aspecto socializador y sociocultural de este objetivo, al relacionarse con alumnado de su misma edad y descubrir aspectos del patrimonio cultural. El próximo curso seguiremos participando en este proyecto ya que nos parece muy favorecedor para los alumnos del CRA porque potencia unas buenas relaciones de convivencia entre ellos. La misma función han cumplido las salidas en las que han participado todos los alumnos del CRA y que se han llevado a cabo a lo largo del curso.

*\* Conocer las características fundamentales del medio natural y social y contribuir a la conservación y mejora del medio ambiente desarrollando actitudes de interés, valoración y cuidado hacia él.*

En todas las localidades del C.R.A. se ha realizado de forma continuada el reciclado de papel.

A lo largo del curso el alumnado ha realizado actividades complementarias relacionadas con el cuidado y respeto hacia el medio ambiente, salidas a los alrededores de sus centros, así como referencias a sucesos ocurridos a lo largo del curso: Día mundial del medio ambiente, día de la Biodiversidad, Día del árbol...

En el segundo y tercer trimestre, las semanas de convivencia en el CRIET de Calamocha tuvieron como temas “el conocimiento del ámbito rural ” donde las actividades iniciales trataban de acercar al alumnado a su medio próximo analizando los recursos que ofrece su entorno como lugar de interés turístico y cultural, recopilando información sobre paisajes típicos de la zona y oficios perdidos.

En Educación Infantil y Educación Física se han realizado actividades utilizando

materiales de desecho recogidos en el ámbito escolar y familiar.

Así mismo, desde el área de Educación Física también se ha trabajado el contenido de actividades físicas en el medio natural, realizando diversas salidas al medio y realizando juegos que pertenecen al patrimonio sociocultural aragonés y de otros países.

\* Potenciar el aprendizaje de la lectoescritura como factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas y como elemento de ocio.

Principalmente en Educación Infantil y el primer ciclo de Primaria se ha trabajado este objetivo con actividades como: juegos de ordenador, realización de proyectos, lectura de cuentos, préstamo de libros de la biblioteca de aula y de centro, intercambio de los baúles entre las distintas localidades, realización de cuentos colectivos...

Para ello se ha tratado de involucrar a las familias en el aprendizaje de la lectoescritura como tarea compartida.

\* Adquirir habilidades sociales y mejorar los hábitos de comportamiento en su relación con los compañeros, profesores y el entorno familiar.

La principal finalidad de las diversas convivencias que se realizan a lo largo del curso (festival de Carnaval, Día del Libro, Jornada Literaria "Tras la huella del gigante", CRIET...) es favorecer el desarrollo de las habilidades sociales y las buenas costumbres que rigen las relaciones interpersonales, con el fin de mejorar el comportamiento del alumnado potenciando valores de respeto, colaboración y de ayuda mutua que favorecen una buena convivencia en un clima de afecto.

Además se ha promovido el cumplimiento por parte del alumnado de las normas de conducta que rigen la dinámica de aula y de centro.

En Educación Física se ha trabajado la educación en valores a través de todas las actividades, fomentando el respeto por los compañeros, profesores así como las diferencias individuales.

En Educación Infantil se han trabajado los estados emocionales del cariño, tristeza e ilusión y las habilidades sociales de cortesía.

\* Implicar a las familias en el proceso educativo como tarea compartida entre familia y escuela.

A través de la Agenda Escolar se ha mantenido una comunicación fluida entre el centro y las familias fomentando de esta manera un seguimiento y apoyo de las tareas escolares por parte de las familias.



Con las reuniones trimestrales y entrevistas individuales llevadas a cabo en las tutorías, hemos tratado de involucrar a las familias en la educación de sus hijos e hijas.

Se ha contado con la participación y colaboración de las familias en los festivales de Carnaval, Navidad, Día del Libro y Jornada Literaria. Las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de diversas localidades han aportado diversos materiales para uso y disfrute del alumnado.

### **Consecución de los objetivos específicos de los Ciclos**

#### Infantil

Actualmente estamos viviendo un periodo de transición, ya que la LOE, está siendo desarrollada por cada Administración Educativa a través de diferentes Órdenes, como en Aragón, y en el caso de EI, la Orden del 28 de marzo de 2008 por el que se establece el currículo de Educación Infantil y su aplicación en los centros docentes de Aragón. A partir de esta normativa, se están modificando los Proyectos Curriculares de Etapa, respondiendo a los intereses, necesidades y rasgos específicos del contexto social y cultural de cada centro. Al situarnos en una zona rural, y encontrarnos en un C.R.A., los objetivos generales de etapa tienen en cuenta estas características.

Estos objetivos, han sido planteados para ser alcanzados a lo largo de toda la etapa de Educación Infantil, y por lo tanto sólo vamos a destacar el grado de consecución de los mismos por parte del alumnado de 5 años (3º nivel del 2º ciclo de EI), teniendo en cuenta que dicha etapa no es obligatoria y por lo tanto tiene carácter voluntario.

En general todos los alumnos/as de este nivel, han alcanzado los objetivos de forma satisfactoria y por lo tanto las capacidades planteadas en dichos objetivos: (físicas, motorices, emocionales, cognitivas, sociales y afectivas), favoreciendo de esta forma el desarrollo de cada una de las competencias básicas.

Aunque nos gustaría señalar que dos alumnos están pendientes de ser evaluados por el Equipo de Orientación Psicopedagógica en las localidades de Xxx y XX.

## **Primaria**

### **Primer Ciclo**

Los objetivos de primer ciclo han sido alcanzados por los 9 alumnos de primer año que han finalizado ciclo excepto uno con problemas en lectoescritura que permanece un curso más en dicho ciclo.

Éste es el segundo año de implantación de la LOE y del nuevo currículum aragonés lo cual no ha supuesto ninguna dificultad a la hora de adaptar estos objetivos a nuestras aulas.

### **Segundo Ciclo**

Los objetivos de segundo ciclo de todas las localidades han sido alcanzados satisfactoriamente, con alguna excepción, promocionando todos los alumnos al siguiente curso. Consideramos que hay grandes diferencias de nivel en algunos casos entre unos alumnos y otros, principalmente por las dificultades de lenguaje de los niños inmigrantes. Éste es el primer año de implantación de la LOE y del nuevo currículum aragonés lo cual no ha supuesto ninguna dificultad a la hora de adaptar estos objetivos a nuestras aulas.

### **Tercer Ciclo**

En general se han conseguido todos los objetivos planteados en las programaciones didácticas, con las excepciones de algunos casos puntuales en alumnos inmigrantes que han tenido ciertos problemas en la comprensión lectora y la adquisición de destrezas relacionadas con el lenguaje, y que han afectado ocasionalmente a otras áreas.

Las otras causas de no-consecución de objetivos, o de consecución con un nivel bajo, se refieren a alumnos que no han sido constantes en su trabajo diario y en el estudio, y que durante toda la escolarización han presentado graves problemas de conducta, siendo muy difícil motivarlos y alcanzar unos resultados satisfactorios (las familias tampoco contribuyen mucho a ello).

## **Tutorías y especialistas**

### **Tutorías:**

XX:

Este año, a diferencia del pasado, se ha podido trabajar por ciclos lo que favorece la consecución de los objetivos, el desarrollo de las competencias básicas y la atención individualizada a alumnos con dificultades de aprendizaje. Cabe destacar, que en algunos casos, la falta de apoyo de las familias (se recuerda en cada reunión que mantenemos con ellas la necesidad de inculcar en los niños un hábito de trabajo y que se involucren en la tarea educativa) se ve reflejado en la falta de interés desde edades tempranas. Con relativa frecuencia los comentarios negativos hacia el profesorado y la exigencia de explicaciones referentes a organizaciones internas del centro repercute negativamente en nuestra labor docente. (No es un número elevado de familias, pero han tomado por norma dirigirse al servicio de inspección obligando al profesorado a justificar su actividad docente).

Xxx

Xxx con la incorporación este curso de un nuevo profesor se ha visto beneficiada para la consecución de los objetivos y las competencias básicas establecidas en la PGA, ya que se ha podido realizar agrupamientos más acordes con el desarrollo evolutivo de los niños, pese a que en un aula se han agrupado alumnos de 1º, 2º y 4º, y la diferencia de nivel de unos a otros es muy notable impidiendo en ocasiones una adecuada atención.

Xxx

La incorporación de un nuevo alumno el cual mostraba grandes diferencias de nivel con el resto a supuesto un problema, ya que no seguía el ritmo de trabajo como los demás. Los demás alumnos de Primaria han respondido muy bien, siendo autónomos en su trabajo y respetando a los demás. El ciclo de Infantil se adaptado bien mostrándose independientes en su trabajo. Aunque existen diferentes niveles dentro del aula y esto dificulta el trabajo los apoyos y desdobles ayudan de una manera muy positiva.

### **Especialistas:**

#### **Educación Física**

Las clases de EF siguen siendo muy heterogéneas, lo cual no supone un problema, pues con imaginación, ilusión y las adaptaciones pertinentes realizadas hemos superado estos obstáculos.

Hemos mantenido una estrecha coordinación entre los especialistas de EF que nos ha permitido intercambiar materiales y programar actividades motivadoras para nuestro alumnado, como por ejemplo: juegos con material alternativo, reciclado, juegos cooperativos, patines, bici... Un año más acudimos a la actividad de iniciación

a la escalada organizada por la CAI MEDIO AMBIENTE, donde el alumnado pudo tomar contacto con actividades relacionadas con el respeto y disfrute del medio ambiente.

Consideramos de gran importancia en esta área el contacto y conocimiento del entorno inmediato al niño. De este modo, y teniendo en cuenta la localización de este C.R.A., hemos aprovechado al máximo todos los recursos naturales que el entorno nos ofrece.

Los especialistas de este área hemos tenido muy en cuenta incidir en la adopción de hábitos de higiene y la salud personal, para ello acordamos que cada alumno tuviese un neceser personal con jabón, toalla, peine, colonia y camiseta. Este aspecto ha sido valorado como un objetivo más a conseguir durante todo el curso escolar.

De la misma manera, hemos incidido de manera especial en Educación en Valores, aprovechando las especiales características de nuestra área y las situaciones que se crean: conflictos, resolución de problemas, llegar a acuerdos...

Otro aspecto que se ha intentado trabajar es el fomento de la lectura a través del movimiento con un dossier titulado "juegos desde los cuentos".

En todas las localidades se ha hecho uso del pabellón polideportivo.

## **Música**

En Infantil las sesiones han resultado muy agradables y satisfactorias ya que el alumnado ha manifestado un alto grado de motivación, sobre todo con los juegos de expresión corporal y movimiento.

En Primaria las sesiones han sido muy motivadoras y flexibles, combinando siempre los aspectos teóricos y prácticos. Así se les ha iniciado en el campo del lenguaje musical, aprendiendo de esta forma, las primeras grafías musicales (notación no convencional y notación convencional).

Los objetivos propuestos han sido alcanzados, por la totalidad del alumnado, exceptuando tres alumnos de primaria, y dos de infantil que se han incorporado al centro estando el curso ya avanzado.

## **Inglés**

Se han trabajado fundamentalmente las destrezas orales mediante canciones, cuentos y juegos para motivar a los alumnos y fomentar el interés (a veces escaso) hacia la lengua extranjera.

En los ciclos segundo y tercero se han ido incorporando progresivamente las destrezas escritas de una manera amena.

Se ha incorporado el uso de los tablet Pc siempre que ha sido posible, lo cual ha contribuido una vez más a aumentar la motivación y el interés por el área, así como a desarrollar la competencia básica de informática.

## **Psicomotricidad**

La maestra itinerante de apoyo a Educación Infantil ha impartido la psicomotricidad 2 horas semanales en XX, XX y XX. En la localidad de Xxx ha sido el maestro tutor especialista de Educación Física el encargado de impartirla.

Gracias a las buenas relaciones establecidas a lo largo del curso tanto a nivel maestro-maestro, maestro-niños y maestro-familias se han alcanzado satisfactoriamente todos los objetivos planteados en la programación para cada uno de los niveles de Educación Infantil.

Así se ha logrado desarrollar en los alumnos las capacidades psicomotrices referidas al conocimiento del cuerpo, sus posibilidades y limitaciones, trabajando la orientación, el equilibrio, la coordinación, agilidad y expresión corporal a través de juegos, bailes y dramatizaciones.

Se han utilizado variedad de materiales específico como: pelotas, aros, colchonetas, cuerdas, zancos, bolos... Así como una gran cantidad y variedad de material más inespecífico y reciclado: cajas de cartón, periódicos, tubos de cartón, globos, cuerdas, pinturas de maquillaje, telas...

Las actividades se han adaptado al nivel madurativo y al ritmo propio de cada alumno.

Los espacios utilizados han sido los recreos y aulas habilitadas para ello, según la actividad y la climatología.

Las actividades se han desarrollado de manera lúdica, se iniciaban con actividades previas de calentamiento, para seguir con actividades de desarrollo trabajando los diferentes aspectos motores y se finalizaba con una relajación, para resaltar la importancia y la valoración del descanso después de la fatiga. Por último, los niños se aseaban y bebían agua, por lo que se ha querido desarrollar hábitos de higiene corporal y así como de mantenimiento de salud.

Los niños se han mostrado motivados y participativos en todos los juegos y actividades desarrollados durante el curso al haber partido de sus propios intereses.

## **Pedagogía Terapéutica**

Los alumnos han recibido apoyo conforme a lo recogido en el P.A.D. (Plan de Atención a la Diversidad). A lo largo del curso han ido surgiendo nuevos casos, los cuales se han ido atendiendo (bajo la conformidad tanto del E.O.E.P. como del Equipo Directivo); bien mediante apoyo grupal (en pequeño grupo), refuerzo educativo, o bien mediante la elaboración de material específico e individualizado.

La coordinación con los tutores ha sido muy satisfactoria y en todo momento se ha contado con su colaboración, tanto para realizar apoyos dentro como fuera del aula.

Cabe destacar que la previsión de atención al alumnado con dificultades aumente de cara al próximo curso.

## **Religión:**

Se ha impartido clases de Religión en el curso 08/09, en los cuatro pueblos pertenecientes al C.R.A. dando clase de martes a viernes; excepto el periodo comprendido entre finales del mes de enero a mitad del mes de marzo y hasta que se incorpora el nuevo profesor hasta el final del curso.

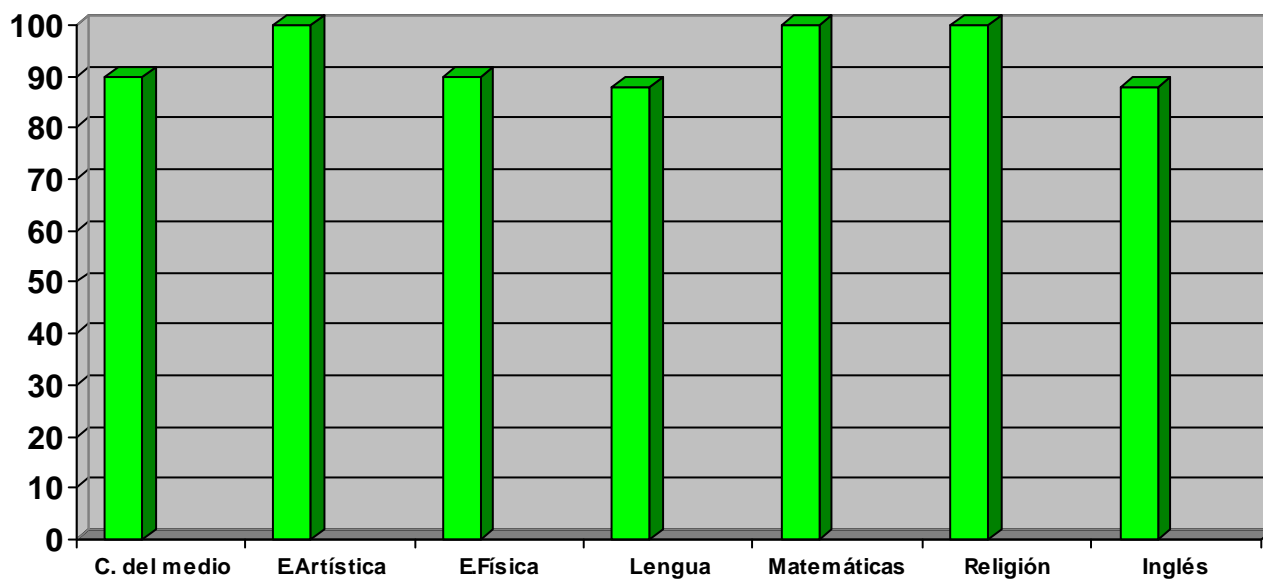
No han optado por la asignatura de Religión diez alumnos, en Xxx tres de Educación Infantil, uno de primer ciclo y tres del segundo ciclo; así mismo en Xxx tres alumnos de Educación Infantil.

## C. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS ACADÉMICOS

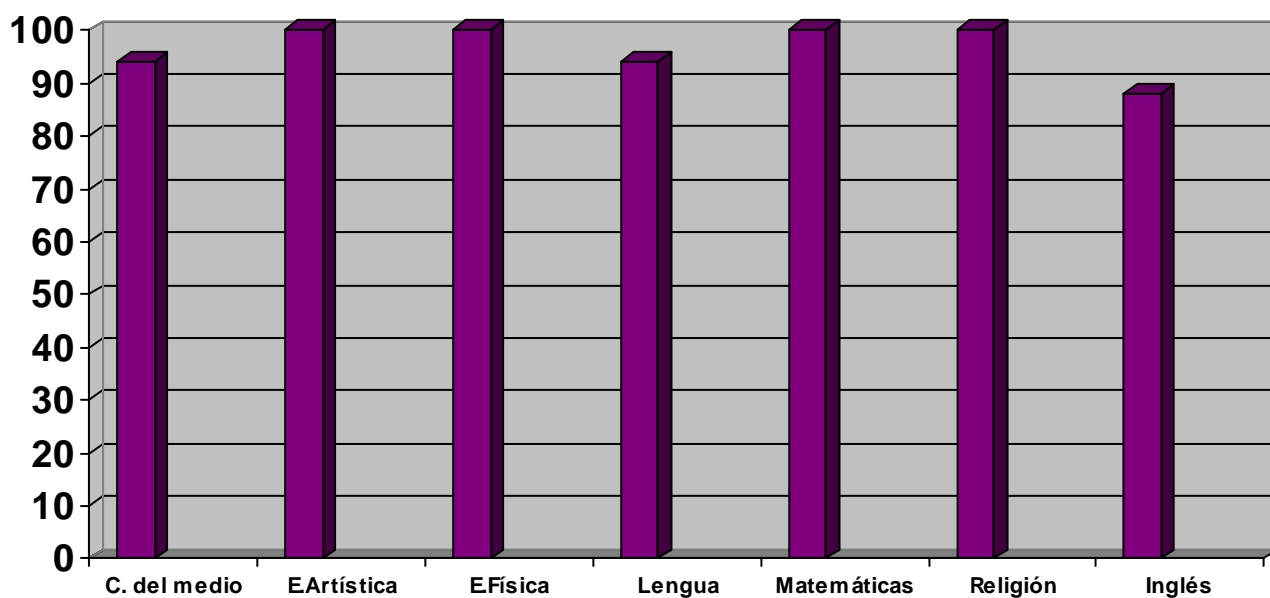
### Gráficas con resultados de evaluación

PRIMER CICLO

APROBADOS



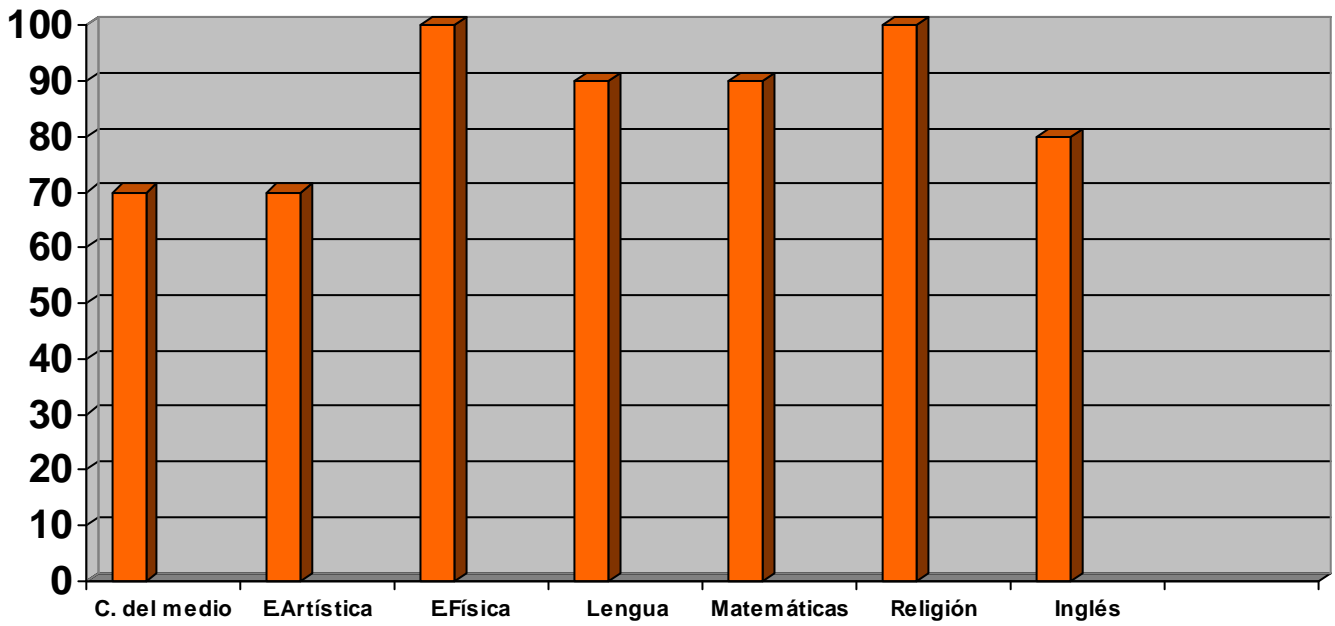
SEGUNDO CICLO



APROBADOS

TERCER CICLO

APROBADOS

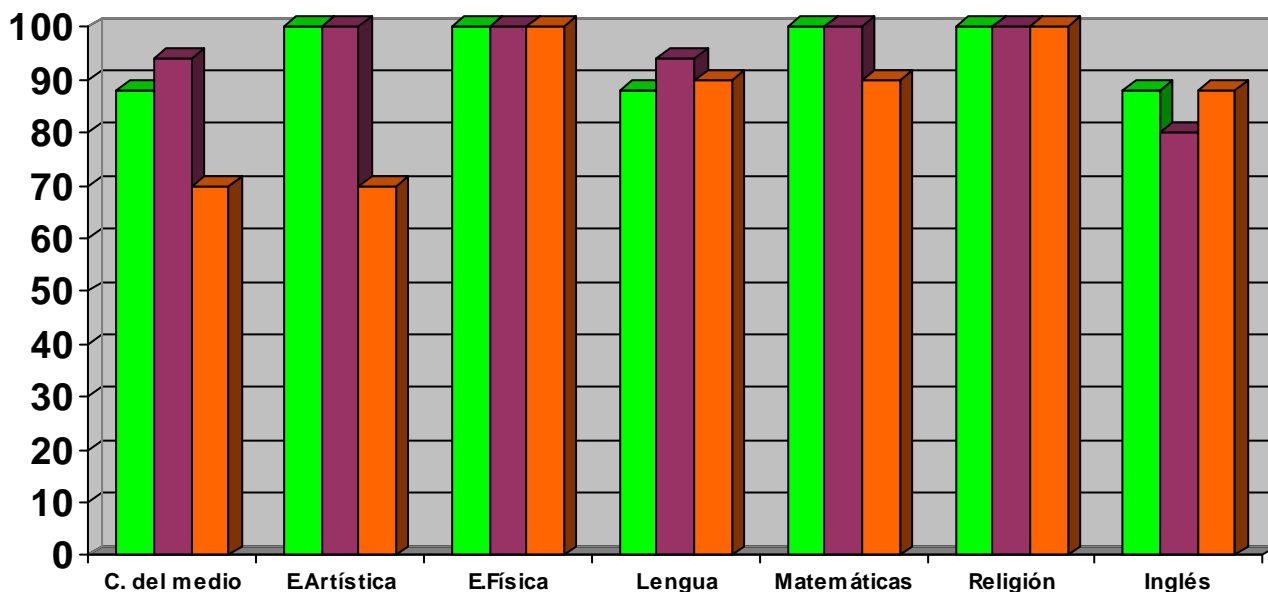


APROBADOS PRIMER CICLO

APROBADOS SEGUNDO CICLO

APROBADOS TERCER CICLO





### **Análisis de los resultados académicos de los alumnos**

#### **XX**

En Educación Infantil se han alcanzado los objetivos programados en la PGA con grado satisfactorio excepto con un alumno de 5 años (ya mencionado en el apartado referente a la localidad).

En 1<sup>er</sup> ciclo, han superado los objetivos propuestos en la PGA todos los alumnos menos uno que se considera necesario que repita curso debido a sus graves problemas de lectoescritura (también mencionado anteriormente en el apartado de la localidad).

En 2<sup>o</sup> ciclo promocionan todos los alumnos.

En 3<sup>er</sup> ciclo, de los 3 alumnos de 6<sup>o</sup> curso, uno de ellos promociona por imperativo legal, los otros dos pasan con un nivel muy bajo en todas las áreas.

#### **XX**

Este curso ha habido cuatro aulas: una de infantil y tres de primaria, una por cada ciclo. Debido al número de alumnos en primaria se decidió repartirlos en ciclos para un mejor aprovechamiento de las clases.

La evaluación de los objetivos a final de curso:

1. Educación Infantil:

Los resultados en general han sido satisfactorios, tanto en 3 como en 4 años. El alumno y la alumna de 5 años, han superado con éxito los objetivos referidos a la lectoescritura. Aunque al final del 2º trimestre se incorporó al aula un alumno, que está pendiente de evaluación psicopedagógica (Cuya evaluación ya se inició en el centro del que provenía) y una alumna de 3 años, que presenta inmadurez en bastantes aspectos de su desarrollo.

## 2. Educación Primaria:

- Aula primer ciclo: los alumnos han alcanzado los objetivos planteados en la programación didáctica con grado satisfactorio. Los alumnos trabajan de forma autónoma ya que desde infantil están acostumbrados a compartir su aula con compañeros de diferente edad. Además, al ser reducido el número de alumnos por aula es más fácil que los alumnos que presentan alguna dificultad en el aprendizaje puedan ser atendidos por la maestra individualizando así su educación. El trabajo ha sido cooperativo ya que los alumnos más avanzados ayudaban también a los demás en sus tareas aprendiendo unos de otros.

- Aula segundo ciclo: los alumnos han alcanzado los objetivos planteados en la programación didáctica, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado en este ciclo (un alumno con necesidades educativas especiales y otro alumno que está pendiente de evaluación psicopedagógica por su bajo rendimiento y problemas específicos de aprendizaje y atención).

- Aula tercer ciclo: los alumnos han alcanzado los objetivos planteados en la programación didáctica, obteniendo unos resultados satisfactorios. Un alumno de nacionalidad rumana promociona a secundaria por imperativo legal, presentando su conocimiento de la lengua algunas deficiencias.

## XX

En el aula de Ed. Infantil se aprovecharán los apoyos para trabajar la lectoescritura con los alumnos de 5 años y se dedicará un tiempo a la biblioteca y actividades relacionadas con la misma.

Debido al robo sufrido el curso anterior, otras mejoras van a ser la reposición del material informático en el aula de Ed. Infantil.

En el aula de 1er y 2º ciclo de Ed. Primaria se hará hincapié en la lectura, haciendo un mayor uso de las bibliotecas de centro y aula.

Los apoyos se emplearán, preferentemente, para dos alumnos que cursarán 5º de Ed. Primaria al próximo curso y que uno de ellos fue diagnosticado como A.C.N.E.E., y otro es un alumno rumano incluido en el programa de compensatoria.

En 5º y 6º debido al gran número de incidencias ocurridas en torno a los táblet PC el curso pasado, se ha seguido un control más exhaustivo del cuidado de los mismos.

También se ha estimado conveniente para los alumnos de Primaria la dedicación de una hora de lengua a la semana a actividades relacionadas con la biblioteca de aula y la animación a la lectura. De esta forma se pretende, dentro de una serie de objetivos más amplia, mejorar la expresión y comprensión oral y escrita de los alumnos de Primaria.

## **XX**

Durante este curso los resultados académicos han sido satisfactorios. En el ciclo de infantil se han conseguido los objetivos sin ningún problema, los apoyos en lectoescritura y desdobles han sido de gran ayuda. La alumna con problemas de lenguaje ha evolucionado consiguiendo la consecución de los objetivos.

En el caso de 2º ciclo se ha trabajado mucho la lectura ya que los alumnos presentaban algún problema y por ello hemos contado con apoyos. A pesar de esta deficiencia uno de los alumnos a obtenido resultados académicos muy buenos, creándose durante todo el año una diferencia de nivel muy grande dentro de los alumnos de 4º de Primaria. En 3er ciclo la alumna ha trabajado muy bien, mostrando mucho interés en cada actividad y siendo un gran apoyo para la alumna de 1er ciclo, esta alumna ha trabajado muy bien adaptando sin problemas a la etapa de primaria.

## **D. MEJORAS Y MODIFICACIONES**

### **Inglés**

Para el próximo curso escolar los libros de inglés de la Editorial Anaya : Footstep y Dream Box van a ser cambiados por BUGS de la editorial Macmillan. Este cambio se debe a que plantea unos contenidos mucho más realistas y adaptados a las necesidades de los alumnos de este CRA. Además estos libros llevan un formato interactivo que se adaptan más al proyecto de pizarra digital y a la integración de las nuevas tecnologías.

Se hará más hincapié en las destrezas escritas en el Tercer Ciclo de Educación Primaria, más concretamente en 6º de cara a su incorporación al I.E.S., no descuidando las destrezas orales.

## **Religión**

Se plantea incrementar la utilización de las nuevas tecnologías y de la biblioteca escolar dentro de esta especialidad.

## **Educación Física**

Se pretende continuar con la utilización de las TIC por medio de un blog de Educación Física. Se cambiará además el enfoque de las tareas a realizar por parte del alumnado, para contribuir al desarrollo de las Competencias Básicas.

## **Música**

Continuar incorporando programas informáticos para trabajar la discriminación y, sobretodo, la memoria auditiva; además de la edición y reproducción de partituras; en especial, pensamos que sería interesante adquirir algún programa de edición de partituras como "Finale", "Sibelius" o similar.

En cuanto a los instrumentos de percusión menor, el año anterior se propuso ya iniciar con su renovación, cosa que no se ha llevado a cabo y sería interesante para el próximo curso. A tener en cuenta que varios instrumentos de placas están rotos y desafinados debido al deterioro sufrido debido a su transporte de una localidad a otra durante estos últimos años. Sería necesario ir renovando.

## **Pedagogía Terapéutica**

La necesidad de tener a disposición, en las diferentes localidades de un ordenador con audio, para realizar diferentes actividades , que además son motivadoras para estos alumnos.

## **Xxx**

Para el próximo curso seguiremos dando importancia al área de lengua, trabajando la animación a la lectura, la expresión oral y dinamizando con actividades la biblioteca, teniendo en cuenta que el próximo curso el mayor número de alumnos se concentran en 1<sup>er</sup> ciclo y el último curso de infantil.

Por otra parte, en 3<sup>er</sup> ciclo seguiremos trabajando con los tablets PC realizando varias actividades para seguir integrando la nuevas tecnologías, algunas actividades se ampliaran a los demás alumnos también.

### **Xxx**

En el aula de Ed. Infantil se aprovecharán los apoyos para trabajar la lectoescritura con los alumnos de 5 años y se dedicará un tiempo a la biblioteca y actividades relacionadas con la misma.

Debido al robo sufrido el curso anterior, otras mejoras van a ser la reposición del material informático en el aula de Ed. Infantil.

En el aula de 1er y 2º ciclo de Ed. Primaria se hará hincapié en la lectura, haciendo un mayor uso de las bibliotecas de centro y aula.

Los apoyos se emplearán, preferentemente, para dos alumnos que cursarán 5º de Ed. Primaria al próximo curso y que uno de ellos fue diagnosticado como A.C.N.E.E., y otro es un alumno rumano incluido en el programa de compensatoria.

En 5º y 6º debido al gran número de incidencias ocurridas en torno a los tablet PC el curso pasado, se ha seguido un control más exhaustivo del cuidado de los mismos.

También se ha estimado conveniente para los alumnos de Primaria la dedicación de una hora de lengua a la semana a actividades relacionadas con la biblioteca de aula y la animación a la lectura. De esta forma se pretende, dentro de una serie de objetivos más amplia, mejorar la expresión y comprensión oral y escrita de los alumnos de Primaria.

### **Xxx**

Para el curso próximo se prevé un aula de infantil muy numerosa, por lo que será necesario apoyo de lectoescritura por parte de la itinerante de infantil, aspecto que deberá ser tenido en cuenta en la elaboración de horarios.

Respecto al 1º ciclo, tendremos a un alumno inmigrante que pasan de infantil, con problemas de aprendizaje. Habrá también dos alumnos que ya están en el 1º ciclo: uno de ellos repite debido al desfase curricular y a sus graves dificultades en la lectoescritura y otro con problemas de conducta, por lo cual se precisará el trabajo del orientador y apoyos específicos por parte de la profesora de PT.

En cuanto al 3º ciclo, seguiremos con problemas de disciplina, como consecuencia se deberá trabajar con alumnos y padres.

En general en la etapa de primaria, se debería trabajar más con los chicos en casa ya que no tienen hábitos de estudio fuera del colegio. En repetidas ocasiones no traen la tarea completa y no traen estudiado el tema al día.

## XX

Ya se ha hecho llegar al Servicio de Inspección (también el ayuntamiento) la necesidad de un Centro nuevo. El actual presenta dificultades de espacio para el recreo, los desdoblados y el área de Educación Física y Psicomotricidad. El nuevo centro debería tener espacio suficiente para albergar comedor y favorecer la conciliación de la vida familiar y laboral.

Esta memoria fue aprobada por Consejo Escolar el 26 de Junio de 2009.

La Directora

La Jefa de Estudios.

Fdo. Xxx:.

Fdo. Xxx:

**PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL**  
**CURSO 2.009 - 2.010**  
**CRA XXXX**

## **ÍNDICE:**

### **Equipo Directivo:**

- 1 Objetivos generales. Pág.3
- 2 Horario del Centro. Pág.5
- 3 Criterios seguidos en la elaboración de los horarios. Pág.5
- 4 Adscripción del profesorado. Pág.6
- 5 Organización de aulas. Pág.7
- 6 Coordinación de ciclos. Pág.7
- 7 Órganos colegiados. Pág.9
- 8 Servicios educativos. Pág.11
- 9 Relaciones con el entorno. Pág.12

### **Equipos docentes de Ciclo y comisión Pedagógica**

- 1 Principios educativos generales del Centro. Pág.14
- 2 Objetivos generales. Pág.16
  - Acción tutorial. Pág.21
  - Organización y distribución de los apoyos. Pág.24
  - Plan de formación. Pág.26
  - Nuevas tecnologías. Pág.28
  - Actividades complementarias. Pág.29
  - Actividades extraescolares. Pág.31



## **EQUIPO DIRECTIVO**

### **Objetivos generales**

- 1 *Dar a conocer a la Comunidad Educativa la Ley Orgánica de Educación y el Currículo Aragonés, pues su entrada en vigor crea un marco legal que influye en el funcionamiento de los Centros y las Comunidades Educativas.*
- 2 *Dar a conocer al profesorado la legislación vigente para este curso escolar.*
- 3 *Elaborar y aprobar el Plan de Convivencia del Centro de acuerdo con lo regulado por la Orden del 11 de noviembre de 2008 e integrar sus contenidos en los documentos institucionales de planificación.*
- 4 *Planificación del Centro teniendo en cuenta las siguientes prioridades:*
  - *Educación infantil:*
    - *Continuidad y profundización de la implantación del nuevo currículo de dicha etapa, en especial en lo que respecta a la integración en la programación didáctica de ciclo de actividades de enseñanza y de evaluación encaminadas al desarrollo de las competencias básicas, adecuación de los procesos de evaluación de los aprendizajes a lo establecido por la Orden de 14 de octubre de 2008 y finalización de la elaboración del Proyecto Curricular de esta etapa.*
    - *Potenciar la coordinación pedagógica entre el equipo docente de este ciclo y el del primer ciclo de la Primaria, con objeto de establecer procesos comunes y coherentes de desarrollo de la competencia de comunicación lingüística.*

- *Educación Primaria:*
  - *Desarrollar de forma adecuada los procesos de análisis e interpretación de los resultados obtenidos por los alumnos de 4º curso en la evaluación de diagnóstico, y a la vista de los mismos, tomar acuerdos de mejora que contribuyan a una mejor adquisición de las competencias básicas por los alumnos en todos los niveles.*
  - *Implantación del nuevo currículo de tercer ciclo, con especial atención a la adecuada organización e impartición del área de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos.*
  - *Continuidad y profundización de la implantación del nuevo currículo, en especial en lo que respecta a la integración en las programaciones didácticas de todas las áreas y actividades de enseñanza y de evaluación encaminadas al desarrollo de las competencias básicas y de la lectura comprensiva; adecuación de los procesos de evaluación de los aprendizajes y de promoción del alumnado a lo establecido por la Orden de 26 de noviembre de 2007; finalización de la elaboración del Proyecto Curricular de esta etapa.*
  - *Potenciar la Coordinación pedagógica en los ciclos y en toda la etapa educativa.*
  - *Desarrollar mecanismos de coordinación entre el equipo docente de tercer ciclo y el I.E.S. en que los alumnos van a cursar la E.S.O. garantizando la transición entre las dos etapas.*

### **Horario del Centro**

*Durante la jornada continua el horario del Centro es de 9,30 a 13, 30 h.*

*En la jornada partida:*

- 1 Lunes: de 10 a 13 h. y de 15 a 17 h.*
- 2 Martes, jueves y viernes: de 9,30 a 13 h. y de 15 a 17 h.*
- 3 Miércoles: de 9,30 a 13 h.*

### **Criterios seguidos en la elaboración de los horarios del profesorado y del alumnado.**

Partimos de la composición del Centro en el que conviven profesor@s especialistas itinerantes con otros especialistas tutores.

Asimismo valoramos las necesidades del alumnado tanto a nivel de ratio de las aulas, de heterogeneidad de las mismas y la presencia de alumnado ACNEAE o con retraso escolar significativo.

Consideramos también, los diferentes desplazamientos que deben efectuar el profesorado itinerante y su dificultad, así como la reducción de jornada lectiva que conlleva.

Con todo ello y valorando la posibilidad de realizar desdobles en algunas aulas se confeccionan unos horarios que hacen posible el refuerzo a niñ@s con dificultades de aprendizaje e impartir las especialidades correspondientes.

También se ha tenido en cuenta el número de horas de cada materia que debe ser impartido al alumnado respondiendo al horario establecido en el Anexo III-A de la Orden de 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el Currículo de Educación Primaria para cada ciclo y área, con especial atención a la adecuada organización e impartición del área de Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos.

Adscripción del profesorado.

**La adscripción del profesorado se hace teniendo en cuenta las necesidades reales del Centro e intentando rentabilizar las horas de docencia de los maestros, evitando las itinerancias excesivas y potenciando la atención individualizada de nuestros alumnos. La distribución por aulas y localidades es la siguiente:**

- Aula de XXX de Aragón. Dña. XXX (Inglés, ordinaria).
- Aula de de Infantil de XX: Dña. XXX (Infantil, ordinaria).
- Aula de 1º y 2º de Primaria de XX: Dña. XXX (Inglés, ordinaria).
- Aula de 3º y 4º de Primaria de XX: Dña. XXX (Primaria, ordinaria).
- Aula de 5º y 6º de Primaria de XX: Dña. Maria XXX (Educación Física, ordinaria).
- Aula de Infantil de XX: Dña. XXX (Infantil ordinaria).
- Aula de 1º, 2º y 3º de Primaria de XX: Dña. XXX (Inglés, ordinaria).
- Aula de 5º y 6º de Primaria de XX: D. XXX (Educación Física, ordinario).
- Aula de infantil de XX: Dña. XXX (Infantil, ordinaria).

- *Aula de 1º y 2º de Primaria de XX: Dña. XXX (Primaria, ordinaria).*
- *Aula de 3º y 4º de Primaria de XX: Dña. XXX (Educación Física, ordinaria).*
- *Aula de 5º y 6º de Primaria de XX: Dña. XXX (Inglés, ordinaria).*
- *Educación musical itinerante: Dña. XXX*
- *Apoyo de Infantil itinerante: Dña. XXX*
- *Educación Física itinerante: D. XXX*
- *Pedagogía Terapéutica: Dña. XXX*

### **Organización de aulas**

La distribución de las aulas se establece en las diferentes localidades según el número de alumnos y teniendo en cuenta la organización por ciclos, lo que condiciona los agrupamientos.

Así en Xxx y en Xxx, que hay funcionando cuatro aulas, se establece una para Ed. Infantil y una para cada ciclo de Primaria, permitiendo unos horarios más homogéneos y llevar a cabo desdobles, apoyos e intervención de dos maestros con un grupo de alumnos.

En la localidad de Xxx, hay tres aulas: una de Infantil, una para los alumnos de 1º, 2º y 3º y otra para los alumnos de 5º y 6º.

En Xxx, hay escolarizados 5 alumnos, una de infantil y cuatro de primaria y se desdoblan con el apoyo de Infantil y con los especialistas para trabajar de este modo infantil por un lado y primaria por otro.

## Coordinación de ciclos

Hacemos notar que hay maestros que imparten enseñanza a varios ciclos. Por este motivo, las coordinaciones no son exclusivas de una etapa o ciclo sino que serán flexibles en su composición a lo largo del curso.

Por otro lado, consideramos que el trabajo realizado en cada coordinación de ciclo debe ponerse en común con el resto de profesores que imparten otros niveles o ciclos, para su valoración y de esta forma hacerlo funcional.

La labor fundamental de estos grupos será la de coordinación y de llevar a cabo esta Programación General Anual, favorecer la realización de programaciones de aula y proyectos de innovación así como la preparación de actividades de convivencia programadas para este curso.

Controlarán que se lleve a cabo la revisión y actualización de los documentos institucionales que configuran la propuesta didáctica: Proyecto Educativo, Proyecto Curricular de Etapa y Programaciones Didácticas.

Se pretende continuar con la coordinación por ciclo-etapa y especialidad, favoreciendo el intercambio de experiencias y llegando a acuerdos sobre metodologías, actividades, organización, etc.

Además de la coordinación entre maestros que trabajan con un mismo grupo de alumnos y entre la especialista de P.T. y las maestras tutoras de los alumnos que ella atiende.

La **coordinación de ciclos** recae sobre:

- 1 **Educación infantil:** Dña. XXX
- 2 **Educación primaria** (primer ciclo): Dña. XXX
- 3 **Educación primaria** (segundo ciclo): Dña. XXX
- 4 **Educación primaria** (tercer ciclo): Dña. XXX

## Órganos colegiados

### Consejo Escolar

La composición del mismo es: Directora, Jefa de Estudios, 4 maestros, 4 padres, un representante de Ayuntamiento y la Secretaria (con voz pero sin voto).

Durante el primer trimestre del curso 2.009-2.010 se procederá a la renovación parcial de los representantes de padres del Consejo Escolar del Centro. Este curso deberán elegirse en las localidades de Xxx y Xxx. Se pretende que todas las localidades tengan representante en el Consejo Escolar.

Este curso el representante del Ayuntamiento corresponde a la localidad de Xxx.

Los representantes en el Consejo Escolar son:

- *Equipo Directivo:* XXX (Directora),  
XXX (Jefa de Estudios),  
XXX (Secretaria).

- *Profesorado:*       XXX  
                                  XXX  
                                  XXX  
                                  XXX

- *Padres:*   XXX  
                  XXX  
                  XXX  
                  XXX

- *Ayuntamiento:* XXX

Este Consejo Escolar se reúne una vez por trimestre en sesiones ordinarias y cuantas veces sea necesario en sesiones extraordinarias.

#### Claustro de profesores

Está integrado por todos los profesores del CRA, este curso 16, además del maestro de Religión enviado por la Diócesis de Tarazona, nos reunimos una vez al mes, los miércoles de 15 a 17 h.

De los cuatro miércoles mensuales hemos asignado un miércoles al mes para la coordinación y planificación docente, otro para reunión del Claustro, otro para Comisión Pedagógica y un cuarto miércoles para la realización de los seminarios de " Saber leer" y "Competencias Básicas" por segundo año consecutivo.

Se nombran, además los siguientes coordinadores:



- Coordinación de "Ramón y Cajal": XXX.
- Representación en el Centro de Profesores: XXX, para establecer una relación mas fluida con este Centro y responder a las necesidades de formación de los maestros..
- Coordinación seminario "Saber leer": XXX.
- Coordinación seminario "Competencias Básicas": XXX

### Comisión Pedagógica

Las funciones las asume el claustro de profesoras/es.

La CCP se reunirá una vez al mes, haciéndolo coincidir con el primer miércoles de cada mes, para que acuda el orientador siempre que sea posible, celebrando, además, una sesión extraordinaria al principio y al final del curso.

Este curso durante al menos 10 sesiones se trabajará en el seminario "Competencias Básicas"

La *Comisión de Coordinación Pedagógica*, presidida por el director y formada por el jefe de estudios, el conjunto de los profesores y el orientador del EOEP, básicamente se encargará de:

- a) Revisión del Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular.
- b) Velar por el cumplimiento del trabajo curricular y fomentar la evaluación de los diversos aspectos de la vida del centro, proponiendo oportunos modelos de evaluación.

- c) Coordinar el trabajo de los profesores de ciclo y resumir las conclusiones de este trabajo.
- d) Elaboración del Plan de Convivencia.

### **Servicios Educativos**

\* Orientador: XXX.

Horario de atención al Centro: todos los miércoles por la mañana de 9:30 a las 13:30 horas; primer miércoles por la tarde de 15 a 17 horas.

\* Trabajadora social: En principio, no está previsto que la T.S. visite regularmente el CRA, por no considerarse centro de atención preferente. No obstante, se realizará un seguimiento de los alumnos del mismo que presentan necesidades de Compensación Educativa y se llevarán a cabo de igual forma las actuaciones que se consideren necesarias.

La **actuación del E.O.E.P.** se centrará fundamentalmente en los siguientes aspectos:

#### **Atención a la diversidad**

- Colaboración en la organización de las sesiones de apoyo de la especialista de PT para los alumnos de integración, materiales, adaptaciones curriculares y recursos de centro.

- Seguimiento y atención preferente de los alumnos de integración así como de aquellos que fueron derivados al EOEP en cursos anteriores por presentar dificultades de aprendizaje y adaptación escolar.

- Evaluación psicopedagógica de los nuevos casos que puedan ser derivados por el profesorado a lo largo del curso y elaboración en su caso, de los dictámenes de escolarización.

- Asesoramiento al profesorado en medidas de atención a la diversidad:

- 1 Colaboración en la elaboración de Adaptaciones Curriculares, programas de refuerzo, metodología, materiales, bibliografía, etc.

### Trabajo con las familias

- Entrevistas periódicas con los padres de los alumnos escolarizados en la modalidad de integración, asesoramiento individualizado a las familias de los alumnos a los que se realiza seguimiento, así como a otras que demanden la atención de este servicio.

### Relaciones con el entorno

Se mantienen tres reuniones como mínimo con las familias, una por trimestre y en el caso de Educación Infantil (tres años), una reunión individual con los padres de estos niños, en la que se recopila información básica de éstos en la entrevista inicial recogida en el expediente del alumno.

La tutoría de padres tiene lugar los martes de 17 a 18 h. Por otra parte, se facilitan ocasiones para el intercambio de información, siempre que se considere necesario.

Se hace especial hincapié a las familias de la necesidad de llevar a cabo un trabajo coordinado con los maestros en cuanto a la adquisición de hábitos por parte de los niños (de estudio, de horarios, de alimentación, de ocio y tiempo libre...).

Se establece una relación fluida y cordial, por parte del Equipo Directivo y maestros, que favorezca la realización de actividades y experiencias conjuntas con AMPAS, Ayuntamientos, médicos de la zona (organización de charlas y atención de consultas por parte del claustro en cuestiones de educación para la Salud), C.R.I.E.T. de Calamocha (ya que los alumnos de este C.R.A. acuden a este centro tres semanas durante el curso) y Comarca de XX.

## **EQUIPOS DOCENTES DE CICLO Y COMISIÓN PEDAGÓGICA**

### **Principios educativos del Centro**

Para desarrollar los principios educativos de nuestro C.R.A. XXX, tomaremos como punto de partida los siguientes aspectos:

- 1 Las características particulares de la totalidad de nuestro alumnado.
- 2 La situación tanto social como cultural y económica de las familias presentes en el mismo.
- 3 Las particularidades del centro teniendo en cuenta que es un Colegio Rural Agrupado; así como las características particulares de los cuatro pueblos que en la actualidad lo forman: XX, XX, XX e XX.
- 4 Las directrices marcadas por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación y resto de legislación vigente en nuestra comunidad.

Teniendo en cuenta esta situación hemos concretado los siguientes principios:

- a) *Desarrollar las capacidades, habilidades y competencias básicas necesarias para lograr los aprendizajes, así como la autonomía necesaria acorde a su nivel psicoevolutivo.*

- b) *Desarrollar habilidades comunicativas mediante la expresión oral y el fomento de la lectura y la escritura en todas las áreas de aprendizaje en los distintos niveles de enseñanza.*
- c) *Favorecer la diversidad del alumnado flexibilizando el currículo para facilitar la motivación y las capacidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- d) *Ayudar al alumno a activar sus conocimientos de manera que establezca relaciones entre los contenidos y experiencias previas y los nuevos contenidos con el fin de conseguir un aprendizaje significativo.*
- e) *Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta cotidiana en las actividades de enseñanza-aprendizaje de las diferentes áreas.*
- f) *Favorecer la integración de la diversidad del alumnado para compensar las posibles desigualdades.*
- g) *Aprovechar todos los recursos personales y materiales del centro con el fin de ofrecer una atención individualizada en la medida de lo posible.*
- h) *Favorecer situaciones en el aula que propicien la enseñanza globalizada.*
- i) *Desarrollar las competencias básicas durante todo el proceso educativo.*
- j) *Integrar la educación en valores en la actividad cotidiana, formando personas capaces de reflexionar sobre la importancia de la tolerancia, la paz, la convivencia, la interculturalidad, la igualdad de género, el respeto al medio ambiente, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial.*

- k) Trabajar la Educación para la Salud, concretamente los hábitos de higiene y rutinas, adquiere gran importancia, manteniendo en todo momento una estrecha relación con el centro de salud.*
- l) Favorecer el papel activo del alumnado en su proceso de aprendizaje proporcionándole estrategias que le ayuden a la asimilación de sus conocimientos.*
- m) Promover situaciones de participación de las familias en el entorno escolar.*
- n) Favorecer el proceso de socialización del alumnado a través de actividades que estimulen la participación, cooperación e integración.*
- o) Valorar las actuaciones de la comunidad educativa con el fin de mejorar en lo posible la práctica docente.*
- ñ) Motivar a los alumnos desde edades tempranas hacia todas las áreas educativas sin distinción (iniciación en lengua extranjera, educación musical, educación física, nuevas tecnologías...)*
- p) Potenciar la adquisición de hábitos de estudio y trabajo.*
- q) Conocer, apreciar y valorar los aspectos propios de la Comunidad Autónoma de Aragón así como de otros lugares.*

### Objetivos generales

**1. Comprender y expresar mensajes orales y escritos atendiendo diferentes intenciones y situaciones comunicativas mediante los distintos lenguajes.**

### Ámbitos de concreción:

- 1 Comprensión, expresión y creación en diferentes lenguajes (plástico, musical, corporal...).
- 2 Realización de textos e ilustraciones: dibujos de la mascota del programa "saber leer", relatos de Halloween, postales de Navidad, periódico escolar, cuentos, partituras, correspondencia, textos breves en otro idioma, textos en el ordenador, diario personal, ...
- 3 Gusto por la lectura y la creación de textos tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera (inglés) impartida en el C.R.A.
- 4 Animación a la lectura y uso adecuado de la biblioteca: de aula, y de centro, como recurso tanto dentro como fuera del entorno escolar. Continuación del programa "Saber Leer".
- 5 Realización de fichas referentes al libro leído y actividades que fomenten el hábito lector.
- 6 Actitud crítica ante los medios de comunicación y la publicidad, aprendiendo a captar mensajes subliminales.
- 7 Utilización de las T.I.C. para favorecer la comunicación tanto en el aula como fuera de ella y, especialmente, para establecer contacto con el resto de las localidades del C.R.A.; usándolas de forma adecuada en el tiempo que se establezca para ello.
- 8 Aplicación de T.I.C. en la búsqueda de información para elaborar proyectos y como complemento en la realización de las diferentes actividades de la dinámica del aula.

**2. Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.**

### Ámbitos de concreción:

- 1 **Mostrar una actitud de respeto hacia su propio cuerpo y hacia el de los demás conociendo sus posibilidades y limitaciones, teniendo como criterio fundamental de valoración el esfuerzo requerido y no el resultado obtenido.**
- 2 **Adquisición de hábitos y prácticas esenciales para la salud: higiene y control postural, tiempo de descanso, relajación... tanto dentro como fuera del ámbito escolar.**
- 3 **Asignación de tarea dentro del aula: para fomentar la responsabilidad de los alumnos.**
- 4 **Aprovechar los recursos del entorno próximo (médicos, farmacéuticos...) y el uso de las T.I.C., para potenciar las informaciones relativas a la salud.**
- 5 **Fomentar hábitos alimenticios que garanticen una nutrición equilibrada, a través de una dieta variada.**
- 6 **Fomentar el interés por la realización del ejercicio físico y juegos al aire libre, tanto en la escuela como en el tiempo de ocio.**
- 7 **Adquisición de hábitos saludables a través de la participación en los programas de salud: "Solsano", "Dientes sanos" y "Almarabú".**

**3. Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía dentro del centro y en su ámbito familiar, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.**



**4. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos que suponga una discriminación entre hombres y mujeres.**

**5. Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.**

**Ámbitos de concreción (obj: 3, 4 y 5):**

- 1 Celebraciones: festival de Navidad, carnaval, Halloween, San Jorge... etc.
- 2 Conocer costumbres y tradiciones de otros lugares como medio de integración y respeto hacia distintas culturas que conviven en el C.R.A. (rumana, peruana...)
- 3 Provocar situaciones de participación y cooperación en el aula y en el C.R.A.: asamblea, trabajo en grupo, juegos cooperativos, salidas, convivencias.
- 4 Estimular situaciones en las que los distintos miembros de la comunidad educativa establezcan relaciones equilibradas y constructivas (CRIET, Navidad, Carnaval ...). Se pretende realizar una convivencia al trimestre y todas aquellas que surjan a lo largo del curso y se consideren convenientes.
- 5 Acercar las T.I.C. como medio de comunicación e interacción entre los [alumn@s](#) de todas las localidades del C.R.A. (Correo electrónico, chat, foros...)

- 6 Continuar en el desarrollo de habilidades sociales básicas mediante actividades insertadas en el plan de acción Tutorial y siguiendo el Plan de Convivencia elaborado por el centro.
- 7 Conocer, apreciar y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo, con especial atención al patrimonio de la Comunidad autónoma y sus peculiaridades territoriales, demográficas y lingüísticas.

#### Ámbitos de concreción:

- 1 Potenciar la conservación y mejora de las instalaciones y materiales del centro y del entorno.
- 2 Propiciar situaciones de salidas al entorno en la escuela y en el tiempo libre, teniendo en cuenta los cuidados básicos que requiere la Naturaleza. (No tirar basura, no hacer fuego en los lugares inadecuados, respetar los senderos...)
- 3 Crear y utilizar material escolar que proviene de material de desecho, recogido en el ámbito familiar (Cajas, botellas, botones, lana, rollos de papel...) así como reutilizar los folios de borrador.
- 4 Aprovechar los recursos humanos (forestales, biólogos, etc.) del entorno para conocer y apreciar los recursos naturales de la zona.
- 5 Sensibilizar a la Comunidad Escolar en la conservación del Medio Ambiente, a través del reciclaje (papel, vidrio, botellas de plástico, etc.) ahorro energético y reutilización en sus actividades cotidianas.
- 6 Fomentar el uso de las T.I.C. para conseguir información y recogida de datos sobre los cuidados necesarios para proteger el Medio Ambiente.
- 7 Potenciar el aprendizaje de la lectoescritura como factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas.

### Ámbitos de concreción:

- 1 Fomentar el uso de la biblioteca de aula y de centro.
- 2 Involucrar a las familias en el interés y disfrute de la lectura, participando en las diversas actividades que se organicen: baúles para padres
- 3 Fomentar el interés hacia la lectura a través del ordenador y de actividades y talleres motivadoras para el alumno.
- 4 Dedicar un tiempo concreto del horario lectivo a la lectura.
- 5 Participar en el programa "Saber leer".
- 6 Implicar a las familias en el proceso educativo como tarea compartida entre familia y escuela.

### Ámbitos de concreción:

- 1 Usar las agendas escolares como medio de comunicación diario entre profesores y padres.
- 2 Usar las reuniones trimestrales y entrevistas individuales para la coordinación de la labor educativa.
- 3 Fomentar un seguimiento y apoyo de las tareas escolares por parte de la familia.
- 4 Fomentar la participación y colaboración de las familias en las actividades tanto del aula como del centro.

### Acción tutorial

Las **funciones** del Plan de Acción Tutorial que serán llevadas a cabo por los miembros del equipo docente del colegio son:

- \* Individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje adaptándolo a las características del alumnado, entorno físico, social y cultural.
- \* Facilitar la integración de los alumnos-as en su grupo-clase y en el conjunto de la dinámica escolar.
- \* Favorecer y promover el respeto de las normas básicas de convivencia establecidas en el R.R.I y apoyándonos en el Plan de Convivencia del Centro.
- \* Llevar a cabo el Plan de Acogida a alumnos inmigrantes para que la incorporación en el Centro sea lo más normalizada posible y adaptada a sus características particulares.
- \* Efectuar un seguimiento global, basado en una observación sistemática de los procesos de aprendizaje del alumnado, para detectar las dificultades y/o las necesidades especiales, con el objeto de articular las respuestas educativas adecuadas y demandar, en su caso, los oportunos asesoramientos, apoyos y seguimientos.
- \* Desarrollar con el grupo de alumnos diversas actividades para el desarrollo de habilidades sociales básicas.
- \* Elaborar un programa de modificación de conducta para favorecer un comportamiento adecuado en el alumnado.
- \* Fomentar en el grupo de alumnos-as el desarrollo de actitudes participativas en su entorno sociocultural y natural organizadas por el colegio y otras instituciones.
- \* Favorecer en el alumnado el conocimiento y aceptación de sí mismo, así como la autoestima, prestando especial atención cuando esta se vea disminuida por fracasos escolares o de otro género (problemas familiares, marginación social, integración, etc.).

- \* Realizar reuniones periódicas con el orientador del Equipo de Orientación y con la maestra de Pedagogía Terapéutica para coordinar su trabajo con la acción tutorial del maestro tutor.
- \* Coordinarse con el resto de especialistas que intervengan o participen en la tarea educativa del grupo, el ajuste de las programaciones al grupo de alumnos-as, especialmente en lo referente a: las respuestas educativas ante necesidades especiales y/o apoyo, el proceso evaluador y el asesoramiento sobre su promoción de un ciclo a otro.
- \* Contribuir a desarrollar líneas comunes de acción con su equipo de ciclo, buscando un acercamiento progresivo a las líneas metodológicas establecidas en el P.E.C.
- \* Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con los padres y madres que faciliten la conexión entre el Centro y las familias. Implicar a los padres en la tarea de orientación de sus hijos. Para ello, se establece el horario de tutoría con padres los martes de 17h a 18h.
- \* Recoger las inquietudes que tengan las familias en relación a la educación de sus hijos para abordarlas en "Escuela de Padres".
- \* Informar a los padres de todos aquellos asuntos que afecten a la evaluación de sus hijos-as. Así pues, en el horario de atención a padres deberán estar presentes los maestros especialistas cuando sea necesario.
- \* Mediar y actuar en las posibles situaciones de conflicto entre alumnos-as y maestros-as e informar debidamente a las familias.
- \* Canalizar la participación de aquellas entidades públicas o privadas que colaboran en los procesos de escolarización y de atención educativa a aquellos alumnos-as que proceden de contextos sociales o culturales marginados: Ayuntamiento, servicios de asistencia social, EOEP, etc.

\* Facilitar el acceso de los alumnos a las T.I.C. en su entorno educativo, enfocando su uso en todas las áreas.

\* Dado que nos encontramos en un medio rural en el que resulta difícil la comunicación entre el alumnado de las distintas localidades del CRA, el profesorado facilitará medios y puntos de encuentro, tanto a través de las T.I.C., como en la participación en algunas actividades comunes.

Los **instrumentos** planteados para llevar a cabo el Plan de Acción Tutorial son:

- 1 Comunicación diaria con los padres a través de la agenda escolar en segundo y tercer ciclo.
- 2 Entrevistas con los padres al comienzo de la escolarización del niño-a (3 años) , con los padres de alumnos-as de nueva incorporación y con los padres de alumnos inmigrantes u otros sectores desfavorecidos.
- 3 Guión sobre los puntos a tratar en la reunión general con padres y madres (una reunión cada trimestre).
- 4 Hojas de seguimiento de entrevistas individuales con los padres-madres de los alumnos-as.
- 5 Pautas de observación en el periodo de adaptación de los alumnos.
- 6 Pautas de observación en las diferentes áreas, e indicadores de maltrato y abandono infantil.
- 7 Registro de conductas problemáticas del alumnado en las distintas localidades del CRA.
- 8 Tabla sobre el proceso de evaluación: elementos, criterios, instrumentos y momento evaluador.
- 9 Diario del aula.

- 10 "Escuela de padres": charlas informativas a lo largo del curso a cargo del orientador del EOEP sobre aquellos temas que demandan en relación a la educación de sus hijos.
- 11 Elaboración de un informe de evaluación final del alumnado para garantizar la continuidad del proceso educativo, debido a la inestabilidad del profesorado en el CRA.
- 12 Sociogramas.

La **evaluación** del Plan de Acción Tutorial, se centrará en los siguientes aspectos:

- Coherencia entre las funciones anteriormente descritas y los instrumentos utilizados.
- Análisis de las actividades contempladas en el mismo.
- Evaluación de los resultados en relación con los objetivos y actividades programadas.

Una vez realizada la evaluación global del Plan de Acción Tutorial se reflejarán por escrito las conclusiones, para que consten en la Memoria Anual del Centro, especificándose aquellos puntos que sea preciso modificar con el fin de conseguir una mejora del mismo.

### **Organización y distribución de los apoyos**

En la distribución de los apoyos se han seguido diferentes criterios y diferentes agrupamientos, los cuales tienen como referente, las áreas, disponibilidad del profesorado y características del alumnado.

En la localidad de XXX, hay tres aulas, una que agrupa infantil, otra 1º y 4º de Primaria y otra con 5º y 6º de Primaria; por esta razón, se han intentado distribuir los horarios favoreciendo un desdoble para el grupo de tercer ciclo de Primaria, atendiendo a la diversidad de niveles y respondiendo a una atención más individualizada de los alumnos (en este ciclo se encuentra un A.C.N.E.E. y otro que precisa refuerzo educativo).

Las localidades de XXX y XXX se distribuyen en cuatro aulas: Infantil y otra para cada uno de los Ciclos de Primaria; en estas localidades también se realizan apoyos y desdobles dentro del aula aprovechando restos horarios del profesorado.

Además de esta distribución de apoyos realizada de acuerdo a las especialidades, en el C.R.A. se cuenta con la figura de apoyo de infantil itinerante que se desplaza a todas las localidades. Se pretende una atención más individualizada de los alumnos, así como también a la realización de diversos talleres plásticos, cocina...

La especialista en Pedagogía Terapéutica, realiza los siguientes apoyos:

- 1 En la localidad de XXX atiende a dos alumnos:
  - Un A.C.N.E.A.E. de 2º Ciclo de Primaria el cual recibe cuatro sesiones de apoyo, fuera del aula y de forma individual.
  - Un alumno de 1er Ciclo, que precisa refuerzo educativo por parte de la PT, recibe tres sesiones
  
- 2 En la localidad de XXX atiende a tres alumnos de Primaria:



- Un A.C.N.E.A.E. de 3er Ciclo que recibe cuatro sesiones y de estas , una es compartida con otro alumno de su mismo Ciclo.
- Un alumno de 2º Ciclo que requiere refuerzo educativo por parte de la PT recibe dos sesiones, una de ellas compartida con el A.C.N.E.A.E. y otra de forma individual.

3 En Xxx atiende a:

- Un alumno de 1er ciclo de Primaria durante 3 sesiones, una de ellas compartida con un alumno de su mismo Ciclo.
- Un alumno de 1er Ciclo que recibe una sesión individual y otra compartida con otro alumno de su mismo Ciclo

Además de los apoyos que reciben los alumnos por parte de la PT, se realizan diferentes desdobles y apoyos dentro del aula, aprovechando horas del profesorado en las diferentes localidades.

Toda esta distribución de los horarios y apoyos responden a la necesidad de personalizar la enseñanza en unas aulas, donde existe diversidad de niveles educativos, y asumir la atención a la diversidad como tarea que afecta a todo el profesorado del centro.

## Plan de formación

Durante este curso, el claustro va a realizar dentro del "Plan de Formación del Profesorado" varios cursos o seminarios:

### 1 Seminario: "Competencias Básicas"

Todo el Claustro del CRA continuará en este seminario. El trabajo a realizar durante el curso será el diseño, aplicación y evaluación de diferentes tareas.

Las tareas que se van a diseñar durante el seminario, van a estar organizadas en cuatro grupos coincidiendo con los distintos ciclos. Cada ciclo diseñará las siguientes tareas:

- Infantil: Construimos nuestro planetario.
- 1º Ciclo: Escribimos y diseñamos nuestro diario personal.
- 2º ciclo: Diseño de cartel e invitación a la feria del libro.
- 3º ciclo: Diseño y desarrollo de la guía turística de la zona.

### 2 Seminario: "Saber Leer"

En este curso escolar continuaremos trabajando con el programa experimental "saber leer". Con el lema "súbete al tren de la imaginación", acometemos la tarea de organizar actividades en las que se involucre a toda la comunidad educativa y, con ello, desarrollar lectores competentes que se alejen de abandonar el hábito, que disfruten y aprendan cuando se sumergen en las páginas de un libro.

Los objetivos que pretendemos conseguir son los siguientes:

- Desarrollar lectores competentes que adquieran el hábito de la lectura, que disfruten y aprendan.

- Trabajar y desarrollar la competencia lingüística desde todas las áreas del currículo.
- Dedicar de forma continuada un tiempo gratificante a la lectura y la escritura, desde cada área del currículo.
- Complementar nuestras actividades con el encuentro de ilustradores, autores y cuentacuentos.
- Coordinar el funcionamiento de las bibliotecas escolares, municipales y de otras entidades (CPR), con el proyecto.
- Mejorar el funcionamiento y organización de la biblioteca en cada centro.
- Afianzar la implicación de la comunidad educativa en el proyecto.
- Formar a la comunidad educativa para mejorar las estrategias de animación a la lectura y los conocimientos sobre literatura infantil.

3 Curso "Pizarra Digital": El profesorado que se ha incorporado en el presente curso al tercer ciclo, recibirá en el CPR de XX una formación inicial relativa a tablet PC.

4 Curso "Competencias Básicas": El profesorado que se ha incorporado al centro recibirá formación inicial en Competencias Básicas, como base para seguir el trabajo del seminario durante el presente curso escolar.

### Nuevas tecnologías

El centro continúa dentro del "Proyecto Ramón y Cajal" de Nuevas Tecnologías para seguir con la implantación de las T.I.C. dentro del Proyecto Curricular. Para ello existe un coordinador que articula sus funciones en torno a dos ámbitos:

1. Integrar las TIC en el CENTRO (mediante el Plan de Integración de las TIC); en el AULA (reflejando cómo se utilizan y aplican las TIC en las diversas áreas y aulas) y en la COMUNIDAD EDUCATIVA (utilizando las TIC como medio de comunicación entre los estamentos que componen la comunidad, a través de notas, trípticos, documentos administrativos,...). Un ejemplo claro de dicha unión y comunicación entre estos elementos serán el correo electrónico, el Periódico escolar y los blogs. Coordinar cursos de formación (siendo nexo entre el CPR y el Centro) para dotar a los profesores del nivel de competencia suficiente para afrontar el proceso de E/A en el aula, así como seguir con la formación por la nueva incorporación del profesorado.

Asistencia a las localidades; para llevar a cabo la integración de las TIC; resolver dudas puntuales y concretas del profesorado y subsanar problemas o averías simples (configuración, formateo,...)

- Las cuatro localidades del CRA participan en el **Programa de "Pizarra Digital"**. En este programa participan los alumnos de 5º y 6º de Primaria y trabajarán todas las áreas instrumentales. El profesorado que imparte docencia a estos alumnos recibe formación en el C.P.R. asistiendo a diversas actividades relacionadas con las T.I.C.

A nivel de CRA, utilizaremos diversos programas (correo electrónico, messenger y blogs), como medio de comunicación y realización de actividades relacionadas con los contenidos curriculares.

- **Periódico digital.** Este curso continuamos con la elaboración de un periódico digital en el que los alumnos de las cuatro localidades publican

noticias tanto de ámbito local como nacional e internacional. Este material se imprime a final de curso para publicar el periódico escolar, que se reparte a todas las familias y ayuntamientos en material impreso. Este curso pretendemos hacer una remodelación del periódico digital creando un Blog donde se pueden aportar una mayor variedad de información la cual será compatible con diferentes tipos de presentación, a través de la variedad de posibilidades que presentan las Nuevas Tecnologías.

### Actividades complementarias

La organización de estas actividades será revisada por la Comisión Pedagógica y se programarán a lo largo del curso en las sesiones de coordinación de los miércoles que a tal efecto se establezcan.

Se informará al Consejo Escolar de todas las actividades que se realicen.

Las actividades que vamos a realizar con todos los alumnos del Centro, y que están programadas como jornadas de convivencia, serán:

- En el Primer Trimestre se realizará, una salida a Zaragoza el día 17 de noviembre de 2009, con intención de asistir a una obra de teatro organizada por el grupo "Eina d' Escola" titulada "Cuentos del Mundo", así como también una visita guiada a la Aljafería a cargo del grupo Gozarte.
- En el Segundo Trimestre, el 25 de Febrero 2009, se Celebrará el Carnaval en la localidad de XXX.

- En el Tercer Trimestre está previsto realizar la "Feria del Libro" en la localidad de XXX y un "Encuentro de autores" en las localidades de XXX, ambas programadas dentro del proyecto "Saber Leer".
- Asistencia al CRIET de XXX, en la provincia de Teruel, del alumnado de 4º, 5º y 6º tres veces durante el curso.
  - 1ª Salida: Del 23 al 27 de Noviembre, el tema elegido es "Celtíberos".
  - 2ª Salida: Del 01 al 05 de Marzo, el tema será "Cambio Climático y Biodiversidad".
  - 3ª Salida: Del 24 al 28 de mayo, el tema es "Viajar por España"

Para la realización de otras actividades se estudiarán las ofertas que se reciban a lo largo del curso y serán presentadas al Claustro para su posible realización.

A nivel de aulas y en cada localidad, el tutor o especialista, organizará las actividades que considere oportunas en su programación (otoño, jueves lardero, comercios, oficios, entorno natural...) que favorecen el conocimiento del entorno por parte del alumnado.

Con estas actividades pretendemos conseguir especialmente los siguientes objetivos:

- Favorecer la relación y participación entre el alumnado de las diferentes localidades.
- Compensar posibles desigualdades sociales y culturales existentes dentro del alumnado.

- Ofrecer actividades que resultan poco habituales en el entorno donde convive el alumnado.
- Fomentar la participación de las familias en las propuestas educativas del centro.

### Actividades extraescolares

Son actividades promovidas por AMPAS y Servicios Municipales y Comarcales.

Tal como se señala en el PEC y tras el acuerdo tomado por el Consejo Escolar, la Comunidad Educativa podrá utilizar las instalaciones del Centro, excepto las aulas, previa petición a la Dirección del mismo, siempre y cuando no interfiera en la programación de las actividades del centro, se realicen fuera del horario lectivo y exista una persona responsable así como un compromiso por el buen uso de las instalaciones.

*"La responsabilidad sobre la buena utilización del Centro o sus instalaciones recaerá sobre la persona, personas o asociación a la que se conceda dicho permiso "(PEC).*

Se suele conceder permiso para el uso de estas instalaciones a la localidad de XXX (inglés, aeróbic...) Se llevan a cabo en un local adjunto al Centro y con entrada y salida independiente.

En el área de Educación Física, en las localidades que no cuentan con instalaciones para impartir dicha materia (XXX y XXX), se utilizarán los espacios de que disponga la localidad, previa autorización del Ayuntamiento correspondiente (Pabellones deportivos).

Esta P.G.A. ha sido aprobada en Claustro el 15 de Octubre de 2.009 y en Consejo Escolar el 21 de Octubre de 2009.

Jefe de Estudios

Directora

Fdo: XXX

Fdo: XXX



**Proyecto Curricular Primaria**  
**Curso 2007-08**

1. INTRODUCCIÓN.
2. ADECUACIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA AL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO Y A LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS
3. DISTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS POR CICLOS
4. DECISIONES DE CARÁCTER GENERAL SOBRE METODOLOGÍA, RECURSOS DIDÁCTICOS, CRITERIOS PARA EL AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS Y PARA LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL DE LAS ACTIVIDADES
5. ORIENTACIONES PARA INCORPORAR LA EDUCACIÓN EN VALORES DEMOCRÁTICOS A TRAVÉS DE LAS DISTINTAS ÁREAS.
6. ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN A LA LECTURA Y DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA EN TODAS LAS ÁREAS DE LA ETAPA
7. LAS PROPUESTAS PARA ATENDER EL APRENDIZAJE DE LEGUAS EXTRANJERAS
8. LOS CRITERIOS, PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.
9. LOS CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA PROMOCIÓN DEL ALUMNADO.
10. LOS CRITERIOS PARA EVALUAR Y, EN SU CASO, REVISAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y LA PRÁCTICA DOCENTE.
11. LAS DIRECTRICES GENERALES PARA LA ELABORACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE CICLO.
12. LOS CRITERIOS Y ESTRATEGIAS PARA LA COORDINACIÓN ENTRE CICLOS Y ETAPAS.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Nuestro Proyecto Curricular, corresponde a las prescripciones legislativas propugnadas en la Leyes de Educación y los Reales decretos que las desarrollan, esto es, la L.O.E. y la Orden del 9 de mayo de 2007 por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria en Aragón.

La escuela educa para la vida, por tanto, todos los cambios que acontecen en la sociedad actual, tienen su reflejo en el sistema educativo, que debe dar respuesta a un contexto social, cambiante y plural.

Nos encontramos, ante un nuevo marco legal, desarrollado a partir de la Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo, que ya, en su definición de currículo, añade de manera significativa un nuevo elemento: las competencias básicas.

Dichas competencias, adquieren un papel fundamental, tanto en el estado español, como en el resto de la Comunidad Europea; tanto es así, que se hace necesario todo un nuevo enfoque y una renovación de los planteamientos curriculares de los centros educativos.

Nuestra realidad:

Nuestra escuela tiene 11 unidades, repartidas en las cuatro localidades que conforman el C.R.A. En el curso 2007-2008 la distribución es esta:

- 1 En XXX hay cuatro unidades, que se distribuirán entre infantil y primaria, según las necesidades de cada curso.
- 2 Asimismo, en XXX hay cuatro unidades entre infantil y primaria
- 3 En XXX una unidad de infantil y otra de primaria.
- 4 En XXX una unidad de infantil y primaria.

A partir del primer nivel de concreción curricular que marca la ley, elaboramos el 2º nivel, teniendo en cuenta el contexto y las peculiaridades tanto del alumnado, como del contexto socioeconómico, cultural y geográfico.

Hemos procurado que esta propuesta curricular, fuese acorde y aplicable a nuestra realidad y no un documento desligado de la práctica.

A partir de ahí, quedaría definido por las siguientes características:

- Abierto y flexible, susceptible de adaptarse a las necesidades y particularidades de cada grupo y de ser desarrollado, a partir de la investigación y la observación.
- Basado en el trabajo en equipo del profesorado, que es, en definitiva, el que tiene que llevarlo a la práctica.
- Parte del niño como unidad global e indivisible.
- Contempla la diversidad social y cultural y potenciando la autoestima y el respeto a los demás.

## **2. ADECUACIÓN DE LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA AL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO Y A LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS**

El C.R.A XXX está situado en una zona rural de la comarca de XXX. El desarrollo económico de la zona, se basa en el sector servicios dada su proximidad a balnearios y el parque natural XXX. Este hecho hace que los jóvenes no emigren y se vea atraída la presencia de inmigrantes venidos de otras nacionalidades.

Teniendo en cuenta estas circunstancias y otras que se irán citando en el desarrollo de este punto, las capacidades que se pretenden alcanzar, vienen dadas a partir de los siguientes objetivos generales.

- 1 Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.**

Este objetivo tendrá una especial relevancia debido a los problemas de comportamiento de gran parte del alumnado de los ciclos superiores del C.R.A. Ante dichos problemas de actitud, se pretende desarrollar un respeto a la autoridad (docentes y padres). El profesorado responderá de acuerdo a las normas recogidas en el Reglamento de Régimen Interno del centro siguiendo las pautas del Plan de Convivencia. Con motivo del Día de los Derechos Humanos (10 de diciembre) y del Día Escolar de la No Violencia y la Paz (30 de enero) se llevan a cabo una serie de actividades para trabajar este objetivo y dar a conocer al alumnado pautas para llevar a cabo una buena convivencia en el C.R.A. Estos aspectos se verán reforzados en el área de Educación para la Ciudadanía.

- 2 Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.**

Debido a que la mayoría de las familias de nuestro alumnado trabajan en el sector servicios, sus horarios no son compatibles con el horario de trabajo individual del alumnado en casa. Por ello, desde el centro, el profesorado debe hacer un mayor esfuerzo para que el alumnado desarrolle un hábito de estudio autónomo y responsable. Para favorecer la coordinación con las familias, el centro participa en el programa de agenda escolar. Así mismo, gracias al trabajo cooperativo que se desarrolla en el aula, se favorece la adquisición de las diferentes competencias básicas, especialmente, competencia social, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Todos estos aspectos se llevarán a cabo teniendo en cuenta el Plan de Acción Tutorial elaborado por el centro.

- 3 Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos que suponga una discriminación entre hombres y mujeres.**

Para llevar a cabo este objetivo se presta una especial atención a las actividades que desarrollan la convivencia entre el alumnado de las diferentes localidades que componen el C.R.A., tales como el festival de Carnaval, las salidas organizadas por el centro y las semanas de convivencia del C.R.I.E.T. de XXX. Estas actividades pretenden desarrollar respeto a los compañeros evitando posibles actitudes sexistas y racistas. Además, dichas actividades fomentan el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

- 4 Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.**

Debido a la creciente llegada de alumnado inmigrante al C.R.A., principalmente de Rumanía, el profesorado debe concienciar al alumnado acerca de actitudes de respeto hacia otras culturas y personas con discapacidad.

- 5 Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, en su caso, las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad autónoma de Aragón, desarrollando hábitos de lectura.**

Se detecta una baja estimulación lingüística por parte de las familias además del hecho de que en ninguna de las localidades del C.R.A. existe una biblioteca municipal. Es por ello que el centro dispone de un Plan de Animación a la Lectura para desarrollar en el alumnado la competencia en comunicación lingüística, así como algunas actividades organizadas por el centro de profesores y recursos de XX, como por ejemplo, los baúles viajeros. Además, a lo largo del curso, se llevan a cabo diferentes actividades en las que se trabaja la expresión y comprensión escrita, como los diferentes concursos de redacción de cuentos (cuentos de Halloween y certamen de cuentos de Paracuellos de Jiloca). A partir del curso 2008-2009, el centro participará en el Proyecto "Saber Leer" dirigido a la consecución del uso activo y autónomo por parte del alumnado de las bibliotecas de aula y de centro. Así mismo dicho proyecto pretende implicar a toda la comunidad educativa.

**6 Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.**

Dado el escaso acercamiento que las familias tienen hacia lengua inglesa y su poca predisposición a viajar, el centro solicitó y le fue concedido en el presente curso el Programa de Anticipación de las Lenguas Extranjeras. Para ello, las especialistas del área de Inglés han formado un grupo de trabajo para la elaboración de diversos materiales didácticos (lectura de cuentos, flashcards...) para la etapa de Educación de Infantil que servirá de base para esta etapa y tendrá continuidad en la Educación Primaria. Dada la gran afluencia de turismo en la zona debido a la existencia de balnearios, camping y el espacio natural protegido del Monasterio XXX, el profesorado promueve la adquisición de una segunda lengua para posibilitar la relación y comunicación con dichos turistas.

**7 Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.**

Desde el aula se pretende dar un enfoque práctico al conocimiento matemático, donde el entorno (capacidad del embalse de La Tranquera, distancia entre las localidades, precio de entradas a los distintos servicios de la zona, altitud de las localidades, etc.) será utilizado como recurso para la adquisición de la competencia matemática.

**8 Conocer, apreciar y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo, con especial atención al patrimonio de la Comunidad autónoma y sus peculiaridades territoriales, demográficas y lingüísticas.**

Las localidades que integran el C.R.A, están situadas en un enclave geográfico privilegiado, ya que cuentan con diversos espacios naturales, culturales y sociales, como los anteriormente citados, además del embalse de La Tranquera, la confluencia de varios ríos, la piscifactoría y el centro de cetrería. El profesorado deberá dar a conocer y acercar al alumnado a estos espacios.

**9 Iniciarse en la utilización para el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.**

Cada una de las aulas del C.R.A, está dotada de diverso material informático con conexión a Internet, para su uso tanto del profesorado como del alumnado. Este material es utilizado, en ocasiones, para establecer comunicación entre los alumnos de las distintas localidades del C.R.A. Además, el centro desarrolla cada año un periódico escolar en formato digital en el que el alumnado y el profesorado participa elaborando noticias, pasatiempos, relatos,... El centro también participa en el Proyecto de Pizarra Digital, que proporciona al tercer ciclo Tablets PC por cada uno de los alumnos, un proyector y una impresora por aula. Tanto el equipamiento informático como la utilización de las TIC como recurso didáctico, fomenta el desarrollo del tratamiento de la información y de la competencia digital, aspectos que vienen recogidos en el Plan de Integración de las TIC del centro.

**10 Utilizar diferentes medios de representación y expresión artística, desarrollando la sensibilidad estética y la creatividad, e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.**

Algunas de las actividades que organiza el centro, como son el festival de Carnaval y Navidad, concurso de postales navideñas, día del padre y de la madre y el desarrollo de las áreas de Educación Artística y Educación Física, requieren por parte de los alumnos, habilidades de representación y expresión artística. Los alumnos deberán desarrollar una actitud creativa y valorarlo como una forma de expresión, contribuyendo a la adquisición de la competencia cultural y artística.

**11 Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.**

Dado que el centro se encuentra en un ámbito rural, no se aprecia sedentarismo entre el alumnado, ya que disponen de un entorno natural que les proporciona una libertad para realizar actividades físicas en su tiempo libre. Por otro lado, con frecuencia se detectan casos de parásitos que requieren la colaboración y seguimiento de las familias para su erradicación. Desde el área de Educación Física favoreceremos la consecución de este objetivo con el trabajo específico durante toda la etapa de Primaria. Además el área de Conocimiento del Medio incide en el trabajo de la higiene y la salud, con la finalidad de informar y evitar posibles casos de falta de autoestima debida al rechazo que provoca la falta de higiene. El centro también participa en los programas de “Solsano” y “Dientes sanos” y realiza actividades con motivo de la celebración del Día Mundial de la Salud (7 de abril)

### **12 Conocer y valorar los seres vivos más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.**

Tal como se cita anteriormente debemos inculcar valores de cuidado y respeto a la diversidad de la fauna y flora existente en estos parajes naturales, con la posibilidad de incluir alguna de estas especies en el aula. Dada la afición que existe en la zona por la actividad de la caza y la pesca, transmitiremos dicha afición, no como una actividad violenta sino como un recurso lúdico y recreativo. De esta manera se contribuye a la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

### **13 Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.**

Dada la falta de práctica de las normas básicas de la educación vial que existe en las distintas localidades del C.R.A. se hace necesario concienciar desde el centro de la importancia del conocimiento, uso y respeto de estas normas, especialmente en las actividades que se encuentra al alcance del alumnado (bicicleta, patines, monopatín, mini motos,...). Por esta razón desde el área de Conocimiento del medio y el área de Educación física y a lo largo de toda la etapa de Primaria, se trabaja el desarrollo de unas actitudes para la prevención de accidentes de tráfico



#### **4. DECISIONES DE CARÁCTER GENERAL SOBRE METODOLOGÍA, RECURSOS DIDÁCTICOS, CRITERIOS PARA EL AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS Y PARA LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL Y TEMPORAL DE LAS ACTIVIDADES**

Nuestra acción docente se guiará a través de los siguientes **principios metodológicos**:

a) Los procesos de enseñanza y aprendizaje tenderán a un *enfoque globalizador e integrador de las áreas del currículo* como principio didáctico de esta etapa, de modo que permitan la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en las diferentes situaciones de los procesos de enseñanza.

b) El *papel activo del alumnado* es uno de los factores decisivos en la realización de los aprendizajes escolares. Es el alumno quien en último término modifica y reelabora sus esquemas de conocimiento, construyendo su propio aprendizaje. En este proceso el profesorado debe ayudar al alumno a activar sus conocimientos, de tal manera que le permita establecer relaciones entre los contenidos y experiencias previas y los nuevos contenidos, así como el uso de la memorización comprensiva.

c) El papel del profesorado será decisivo para garantizar la *funcionalidad de los aprendizajes*, a través del desarrollo de las competencias básicas, de tal manera que sea posible la aplicación práctica del conocimiento adquirido y, sobre todo, que los contenidos sean necesarios y útiles para llevar a cabo otros aprendizajes y para abordar ordenadamente la adquisición de otros contenidos.

d) Los contenidos se presentarán con una estructuración clara de sus relaciones, planteando *la interrelación entre distintos contenidos* de una misma área y entre contenidos de diferentes áreas.

e) Se favorecerá el *desarrollo de procesos cognitivos, la autorregulación y la valoración del propio aprendizaje*. Por ello, será preciso incidir en actividades que permitan la indagación, el planteamiento y resolución de problemas de la vida cotidiana, así como la búsqueda, selección y procesamiento de la información.

f) Las *tecnologías de la información y la comunicación* constituirán una herramienta cotidiana en las actividades de enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas, como instrumento de trabajo para explorar, analizar e intercambiar información.

g) Los métodos de trabajo guardan una estrecha relación con el *clima del aula*, donde la convivencia constituye uno de los aprendizajes esenciales en la educación básica. Por ello, deben contener los necesarios elementos de variedad, de adaptación a las personas y de equilibrio entre el trabajo personal y el cooperativo. Han de ir asociados, en consecuencia, a una regulación de la participación de los alumnos, de tal forma que, con su intervención, favorezcan el aprovechamiento del tiempo, la confianza y la colaboración.

h) Con objeto de facilitar el tránsito entre las etapas educativas, *los procesos de enseñanza y aprendizaje se irán adaptando progresivamente* a las peculiaridades organizativas y metodológicas más adecuadas para el progreso de los alumnos.

i) La diversidad de capacidades, motivaciones e intereses del alumnado requiere la formulación de un *currículo flexible*, capaz de dar respuesta a esa diversidad. Por ello, la concreción del currículo permitirá incorporar procedimientos diversos que susciten el interés del alumnado y que favorezcan diversos tipos de agrupamientos para facilitar la motivación de los alumnos y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En nuestras escuelas intentamos aunar esfuerzos para crear un ambiente que favorezca el desarrollo del niño, - teniendo en cuenta la escuela y su familia como parte de su mundo- haciéndolo sentirse importante en su proceso de aprendizaje.

Los **recursos didácticos** que intervienen en nuestro C.R.A son los siguientes:

- 1 **Recursos humanos:** alumnado, profesorado, familias, personal de servicios.
- 2 **Recursos ambientales:** Existen once aulas distribuidas en cuatro localidades. En varios pueblos se utilizan las instalaciones deportivas del Ayuntamiento. El entorno rural es un recurso con el que contamos para el desarrollo de varias actividades a lo largo del curso. El conocimiento del medio próximo forma parte importante de algunos de los proyectos que llevamos a cabo.
- 3 **Recursos materiales:** Buscamos que ningún material sea imprescindible, sino que el niño utilice todos ellos como un apoyo para su aprendizaje. En el centro hacemos uso de materiales impresos, informáticos, audiovisuales, materiales elaborados, juegos, materiales deportivos.

Teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones que nos ofrece nuestra escuela rural, se establecen unos **criterios para el agrupamiento del alumnado**, para que el grado de eficacia y eficiencia del proceso de enseñanza –aprendizaje alcance en todo momento un valor óptimo.

El principal criterio que seguimos para el agrupamiento del alumnado se basa en las características propias de cada localidad.

En Xxx, dado el número de alumnos existen cuatro aulas, una para Infantil y tres para cada uno de los ciclos.

En Xxx comparten aulas todos los ciclos, pero se hacen desdobles en determinadas áreas.

En Xxx el segundo ciclo está ubicado en dos aulas, junto con el primer ciclo y el tercero.

En Xxx todos los ciclos están unificados en un mismo aula, haciéndose algunos desdobles.

En función de las diferentes actividades que se realicen los agrupamientos pueden variar para favorecer una enseñanza más individualizada de los alumnos.

Los **criterios para la organización espacial y temporal** de las actividades son los siguientes:

- 1 Procurar unas adecuadas condiciones higiénicas (luz, aireación, temperatura, disminución de ruidos, etc.) a alumnos y maestros.
- 2 Crear un ambiente estéticamente agradable.
- 3 Promover las relaciones interpersonales e intergrupales.
- 4 Facilitar las funciones docentes.

En definitiva, crear un espacio que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo que se refiere a la organización temporal, la concepción del horario tiene como objetivo general el asegurar que la realización de las diferentes actividades es factible, y que cada tarea se realiza en el momento más adecuado.

## **5. ORIENTACIONES PARA INCORPORAR LA EDUCACIÓN EN VALORES DEMOCRÁTICOS A TRAVÉS DE LAS DISTINTAS ÁREAS.**

Según el artículo 10 de la ley del 9 de mayo por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria se establecen unos valores que deberán formar parte de todos los procesos de enseñanza aprendizaje para lograr una educación integral, atendiendo a los principios educativos esenciales y al desarrollo de las competencias básicas.

Dichos contenidos a tratar son:

- La educación para la tolerancia.
- La educación para la paz.
- Educación para la convivencia
- Educación intercultural
- Educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos.
- Educación ambiental
- Educación para la salud.
- Educación sexual
- Educación del consumidor
- Educación vial

Los valores democráticos constituyen una serie de contenidos que deberán integrarse y desarrollarse con carácter transversal en todas las áreas del currículo y se trabajarán de forma globalizada por parte de los tutores y de los especialistas que entren a las aulas.

Se trabajará de forma regular a través de rutinas y actividades como: la resolución de conflictos en las asambleas, la lectura de textos y la visión de películas que traten de inculcar en los alumnos estos valores. Además se programarán situaciones concretas para trabajarlos: las semanas de convivencia de los alumnos en el

C.R.I.E.T., la celebración del carnaval por parte de todos los alumnos del C.R.A., las excursiones en cada trimestre, la fiesta del día de la paz, del día de Aragón...

Los alumnos en ocasiones muestran falta de respeto hacia compañeros y maestros. Se observan en algunos de ellos actitudes de rechazo hacia los nuevos alumnos que se incorporan al centro. Debido a que se detecta entre los alumnos del C.R.A. una gran necesidad de formación en cuanto a valores democráticos, sería necesario continuar con el trabajo en habilidades sociales dentro del aula.

Algunos alumnos no perciben como nocivos ciertos hábitos perjudiciales para su salud, por ello se trabajara este valor a través de programas como "Almarabu", "dientes sanos" "Sol sano". También se inculcaran a través de hábitos como el aseo personal antes y después del almuerzo y de la realización de la actividad física, la organización semanal del almuerzo para garantizar una dieta más equilibrada y la prohibición de ciertos alimentos para el almuerzo.

### **Educación para la tolerancia**

- 1 Tolerancia y respeto por las diferencias individuales, tanto físicas como psíquicas.

### **Educación para la paz**

- 1 Reconocimiento y aceptación de la existencia de conflictos, interpersonales y grupales, y valoración del diálogo como solución a ellos.
- 2 Reflexión sobre distintas formas de violencia para que los alumnos comprendan sus perjuicios.

### **Educación para la convivencia**

1. Participación social y responsabilidad moral, respetando el principio de no discriminación de las personas.

### **Educación intercultural**

1. Se fomentarán los valores de solidaridad, tolerancia y respeto a la diversidad cultural.

### **Educación para la igualdad entre los sexos:**

- 1 Superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos.
- 2 Identificación de situaciones en las que se produce este tipo de discriminación.
- 3 Eliminación de todo sesgo sexista en el lenguaje, las ilustraciones y los ejemplos utilizados.
- 4 Planteamiento de actividades profesionales en las que se evite asignar papeles tradicionales atendiendo a criterios sexistas.

### **Educación ambiental**

- 1 Valoración de la importancia del aire no contaminado para la salud y la calidad de vida, y rechazo de las actividades humanas contaminantes.

- 2 Reconocimiento y valoración de la importancia del agua para los seres vivos y para la calidad de vida, demostrando una actitud favorable hacia el ahorro en el consumo de la misma.
- 3 Cuidado y respeto por el mantenimiento del medio físico y de los seres vivos como parte esencial del entorno humano, valorando la función que cumplen los diferentes componentes del ecosistema y su contribución al equilibrio del mismo.
- 4 Defensa del medio ambiente, con argumentos fundamentados y contrastados, ante actividades humanas responsables de su contaminación y degradación.

#### **Educación para la salud.**

- 1 Valoración de los efectos que tienen sobre la salud los hábitos de alimentación, de higiene, de consultas preventivas y de cuidado corporal.
- 2 Actitud responsable y crítica ante sugerencias de consumo de drogas y de actividades que suponen un atentado contra la salud personal o colectiva.

#### **Educación sexual.**

- 1 Reconocimiento y aceptación de las diferentes pautas de conducta sexual y respeto por las mismas.
- 2 Interés por informarse sobre cuestiones de sexualidad y disposición favorable a acudir en petición de ayuda a profesionales y centros especializados.

#### **Educación del consumidor**

- 1 Conciencia de la importancia de una compra equilibrada, con un presupuesto dado.
- 2 Análisis de la propia dieta de acuerdo con las tablas de composición de alimentos.
- 3 Reconocimiento de los métodos de elaboración, manipulación y conservación de los alimentos.
- 4 Conocimiento de productos ecológicos y su reciclado.
- 5 Interpretación de las etiquetas para saber elegir un producto estableciendo diferentes relaciones: cantidad/calidad, precio/coste ecológico.

#### **Educación vial**

- 1 Reconocimiento de la necesidad de cumplir las normas de circulación como medio para prevenir accidentes de tráfico.
- 2 Conducción de bicicletas y ciclomotores con responsabilidad.

### **6. ESTRATEGIAS DE ANIMACIÓN A LA LECTURA Y DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL Y ESCRITA EN TODAS LAS ÁREAS DE LA ETAPA**

Conviene destacar que las localidades que conforman el CRA no cuentan con una oferta de bibliotecas municipales, y la distancia desde la cabecera del CRA a la ciudad más próxima es de 33Km, hecho que no favorece el acercamiento a la lectura, ni permite que se puedan realizar consultas. El centro está formado por

localidades pequeñas, enclavadas en un ámbito rural, donde el colegio se erige como principal foco de difusión de la cultura.

El nivel socio-cultural es bajo, existiendo centros y asociaciones culturales, aunque las pocas actividades que realizan no suelen tener gran acogida excepto por grupos minoritarios.

Como nota a destacar diremos que el área de aprendizaje en la que más dificultades encontramos es en lenguaje (falta de comprensión lectora, escaso vocabulario, etc.) siendo tratado este tema en las diversas sesiones del Consejo Escolar y de las sesiones de Coordinación Pedagógica.

En las reuniones con las familias, tanto en las generales como en las individuales, se dan pautas a las familias para favorecer la adquisición de los hábitos lectores y tratar de establecer unas pautas de actuación coordinadas entre escuela y familias. En pocas familias existe un hábito lector, considerándose la lectura una obligación y no una alternativa de ocio, lo cual genera por parte de los alumnos, actitudes de rechazo sobretodo en el tercer ciclo.

Por todo ello, encontramos que la adquisición del hábito lector es uno de los objetivos prioritarios de la labor docente en el CRA, sobretodo si tenemos en cuenta que constituye un factor esencial para el desarrollo de las competencias básicas.

Teniendo en mente este objetivo se ha decidido la participación del centro, en el programa "Saber leer", para impulsar y dinamizar las bibliotecas de los centros, implicando a toda la comunidad educativa en actividades que presenten la lectura como una actividad de ocio atractiva para los alumnos.

Los objetivos prioritarios a trabajar en este campo son los siguientes:

- El desarrollo del hábito lector, mencionado anteriormente.
- El fomento de las habilidades comunicativas de los alumnos.
- El progreso de la expresión oral.
- El desarrollo de la comprensión lectora.
- La mejora de la expresión escrita.

El desarrollo de la expresión y comprensión oral y escrita se procurará en todas las áreas de la etapa y todo el profesorado estará implicado en ese proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo el profesorado del centro se implicará en el trabajo para lograr una dinamización de la biblioteca escolar y de aula. Se incorporará un tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos a lo largo de todos los cursos de la etapa.

Con el objeto de conseguir un buen desarrollo de la comprensión y expresión oral, se tendrán en cuenta las siguientes estrategias de intervención educativa:

- Realización periódica de asambleas y puestas en común de experiencias.
- Juegos de comunicación oral.

- Charlas individuales del alumnado entre compañeros, sobre temas de su interés.
- Debate de ideas sobre temas de interés general.
- Exposición oral de contenidos académicos.
- Lluvia de ideas sobre la unidad didáctica que se esté trabajando.
- Recitado de poesías y audición de poesías.
- Escucha de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.
- Dramatización de textos teatrales.
- Uso de documentos audiovisuales para obtener y seleccionar información.
- Exposición oral sobre trabajos realizados en power point.
- Resúmenes y explicaciones orales, sobre el contenido de textos.
- Actividades orales que incluirán contenidos que hagan referencia a temas transversales.
- Estrategias de estructuración oral de los contenidos, dividiendo la información en diferentes ítems o apartados.
- Enriquecer, progresivamente, el vocabulario, a través de las aportaciones del profesor y de los diferentes textos que se trabajen.
- Se promoverá un uso adecuado del léxico, para cada situación y contexto.

Asimismo, para desarrollar la comprensión y expresión escrita, se tendrán en cuenta las siguientes estrategias:

- Los modelos de texto presentados deberán ser enriquecedores, variados y apropiados según la intención comunicativa.
- Se procurará que el desarrollo del proceso de aprendizaje de la lectura constituya un aprendizaje significativo para el alumno, de modo que vaya extrayendo significados de los distintos textos.
- Se favorecerá que el alumno perciba la lectura como una herramienta funcional dentro de su entorno y una fuente constante de adquisición de nuevos conocimientos.
- Se trabajarán diferentes modos de lectura: extensiva e intensiva, en silencio y en voz alta, comprensiva y mecánica, individual y colectiva.
- Se trabajarán textos de diferentes características: poesías, textos informativos, cómics, prensa, obras de consulta, como diccionarios y enciclopedias, hipertextos digitales, folletos informativos etc.
- Se proporcionarán guías de lecturas apropiadas para el nivel del alumno.
- Podrán establecerse tiempos de lectura orientada.
- Uso cotidiano de las bibliotecas de aula y de centro.
- Se procurará un progreso en la producción de textos del alumno, cuidando la coherencia sintáctica.
- Participación en concursos comarcales y regionales.
- Se llevarán a cabo resúmenes, esquemas, extracción de ideas fundamentales, presentaciones de power point y todas aquellas actividades que impliquen capacidades de síntesis y análisis.

- Se procurará una autonomía progresiva en búsqueda de información y tareas de consulta.
- La colaboración en el periódico escolar del centro, redactando noticias, será un medio de producción de textos escritos.
- Podrán, realizarse textos colectivos en el aula.
- El profesorado, desde las coordinaciones de ciclo, dirigirá y coordinará todas estas estrategias y partirá de un enfoque globalizador en la enseñanza de las competencias lingüísticas.

## **7. LAS PROPUESTAS PARA ATENDER EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS.**

El Marco Común Europeo establece directrices respecto a las competencias que deben adquirir los alumnos de Lengua Extranjera. Sugiere orientaciones metodológicas y criterios para la valoración de las competencias en la Lengua Extranjera. Esto hace necesario la inclusión de objetivos, contenidos, materias, actividades y tareas que propicien el desarrollo de las competencias comunicativas propias de diversos ámbitos: académico, relaciones sociales, medios de comunicación, etc.

Así mismo, el aprendizaje de una lengua extranjera ha de contribuir al desarrollo de actitudes positivas y receptivas hacia la cultura de la Lengua Inglesa.

El aula de Lengua Inglesa debe ser un lugar en el que no sólo se enseñe el sistema lingüístico del inglés, sino también un lugar en el que se ofrezca al alumnado oportunidades para que pueda aprender a desarrollar todas sus potencialidades como individuo y participar de manera efectiva en nuestra sociedad a través del desarrollo de sus competencias específicas en el uso de la lengua y de las competencias generales.

El desarrollo de lo que cada alumno aprende sobre la gramática se basa en una exposición sistemática de la lengua en un contexto de uso y no en la explicación de normas gramaticales de forma abstracta, es decir, que los alumnos descubran las reglas de la gramática a base de utilizarlas de forma espontánea.

Se fomentará que el alumnado aprenda a analizar, expresar y manejar factores personales individuales tales como motivaciones, afectos, emociones, actitudes,... que influyen decisivamente en el éxito del aprendizaje de los alumnos. Es necesario tener en cuenta sus diferentes estilos cognitivos y reconocerlos como distintas rutas para lograr un aprendizaje significativo, lo cual contribuirá a reducir el temor a cometer errores, a aceptar sus capacidades y limitaciones y les animará a asumir riesgos.

La enseñanza de lenguas extranjeras deberá seguir un proceso global basado en la experiencia. Así, ofrecerá al alumno la posibilidad de desarrollar todas las competencias que abarca el área (tanto las lingüísticas como las procesuales e interculturales) de una manera integrada, tratando los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que incluye cada competencia, no como elementos aislados sino en toda la complejidad de sus interrelaciones, de la forma más cercana posible a como se dan en la realidad.



Teniendo en cuenta las competencias básicas, se establecen las siguientes propuestas metodológicas para atender el aprendizaje de Lenguas Extranjeras:

- a. Animar y ayudar a que los alumnos utilicen el léxico en situaciones de comunicación verbal y no verbal, así como a relacionar, agrupar y clasificar el vocabulario.
- b. Favorecer la adquisición de habilidades para utilizar fonemas, acentuación de palabras, entonación y ritmo adecuados al propósito comunicativo.
- c. Concienciar al alumnado de la combinación de distintos factores como la situación, el tema, el propósito de la comunicación, los participantes, sus actitudes,... y de las distintas situaciones lingüísticas que éstos pueden generar.
- d. Promover el desarrollo y selección de las distintas funciones comunicativas.
- e. Fomentar en el alumnado el análisis y manejo de factores individuales que influyen decisivamente en el aprendizaje, tales como: motivaciones, afectos, emociones y actitudes.
- f. Desarrollar en el alumnado la relación entre sus aprendizajes adquiridos y los nuevos.
- g. Fomentar y apreciar la participación de todos y cada uno en la consecución de tareas según sus capacidades y habilidades.
- h. Inculcar la valoración y el respeto hacia otros valores, costumbres y culturas.

## **8. CRITERIOS, PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.**

OBJETIVOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.	Mostrar respeto y tolerancia en el cumplimiento de las normas básicas de convivencia establecidas en el C.R.A. con el fin de desenvolverse adecuadamente en nuestra sociedad plural y democrática.
Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.	Trabajar adecuadamente tanto de forma individual como cooperativa mostrando un esfuerzo y responsabilidad ante el trabajo a realizar, autonomía e iniciativa personal.
Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan. Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los	Utilizar sus propias estrategias para prevenir y resolver conflictos de una forma pacífica tanto en el ámbito familiar como en otros grupos sociales evitando prejuicios y discriminación de género

prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos que suponga una discriminación entre hombres y mujeres.	
Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.	Mostrar respeto por las diferentes culturas así como una actitud cooperativa y de comprensión hacia personas con discapacidades.
Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, en su caso, las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad autónoma de Aragón, desarrollando hábitos de lectura.	Desarrollar hábitos de lectura. Utilizar apropiadamente la lengua castellana para expresarse y comunicarse con los demás.
Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.	Ser capaz de desarrollar las cinco destrezas básicas en mensajes sencillos en la lengua inglesa: leer, hablar, escribir, escuchar y conversar de forma básica.
Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.	Entender y utilizar operaciones elementales matemáticas y ser capaz de transferirlas a su vida cotidiana.
Conocer, apreciar y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo, con especial atención al patrimonio de la Comunidad autónoma y sus peculiaridades territoriales, demográficas y lingüísticas.	Ser consciente del patrimonio y las características de nuestra comunidad así como la riqueza del entorno en el que viven y mostrando una actitud de respeto hacia él.
Iniciarse en la utilización para el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.	Utilizar adecuadamente las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación y mostrar una actitud crítica y responsable en su empleo.
Utilizar diferentes medios de representación y expresión artística, desarrollando la sensibilidad estética y la creatividad, e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.	Desarrollar su sensibilidad y creación estética, utilizando diferentes medios de representación y expresión artística
Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para	Manifestar una actitud comprometida con la higiene personal y la salud aceptando su propio cuerpo y el de los demás.

favorecer el desarrollo personal y social.	
Conocer y valorar los seres vivos más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.	Respetar la diversidad de la fauna y la flora de nuestro entorno siendo conscientes de la necesidad de su cuidado.
Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.	Conocer las normas básicas de educación vial.

## **PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS**

Al comienzo de la etapa de Primaria el tutor realizará una evaluación inicial de los alumnos, para lo que deberá tener en cuenta la información aportada por el profesorado de la etapa de Infantil, así como la utilización de otros instrumentos de evaluación que se consideren oportunos, tales como pruebas de nivel, etc. para establecer el punto de partida desde el que el alumno inicia sus nuevos aprendizajes. Dicha evaluación inicial se llevará a cabo al comienzo de cada ciclo o en el caso de cambio de profesorado.

Dicha evaluación inicial será el punto de referencia del equipo docente para la toma de decisiones relativas al desarrollo del currículo y para su adecuación a las características y conocimientos del alumnado.

El equipo docente, como consecuencia del resultado de la evaluación inicial, adoptará las medidas pertinentes de apoyo y recuperación para aquel alumnado que lo precise o de adaptación curricular para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

La evaluación debe tener un carácter continuo, realizando un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado, en relación con el desarrollo de las competencias básicas y de los objetivos educativos del currículo, con el fin de adaptar la función educativa del docente a las necesidades y características del alumnado. Dicho seguimiento se desarrollará a lo largo del curso en tres evaluaciones, de las cuales se levantarán sendas actas que quedarán reflejadas en el expediente académico del alumno. El profesorado se servirá de los siguientes instrumentos para llevar a cabo la evaluación.

- 1 Recogida de información.
- 2 Observación directa de la evolución diaria del alumno.
- 3 Análisis de los trabajos:
  - Cuadernos de trabajo (cuaderno del alumno, cuadernillos de actividades, etc.)
  - Producciones orales y escritas.
  - Utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
  - Comprensión de la información.
  - Interacción del alumnado con los diferentes ámbitos educativos.

- Adquisición de las competencias básicas.
- 4 Pruebas específicas al término de las unidades didácticas.

Al término de cada uno de los ciclos y de acuerdo con las bases de evaluación continua, el docente valorará el progreso global de cada alumno y asegurará que la transición al siguiente ciclo se realice con garantía de continuidad y coherencia en el proceso educativo.

Al finalizar cada ciclo, se procederá a realizar una valoración del avance de cada alumno en el desarrollo de las competencias básicas y en la consecución de los objetivos correspondientes del ciclo, de acuerdo con lo establecido en el Proyecto curricular.

Al término del segundo ciclo de la educación primaria, se realizará una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos. Esta evaluación tendrá carácter formativo y orientador para el centro e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Para la realización de la evaluación de diagnóstico, el profesorado se servirá de los siguientes instrumentos:

- 1 Evaluación de diagnóstico, establecida por la *Administración Educativa*, según el artículo 144.1 de la L.O.E.
- 2 Pruebas de nivel atendiendo a las características individuales del alumnado.
- 3 Valoración de las pruebas específicas realizadas a lo largo del curso.

En el supuesto de que un alumno no alcance los objetivos planteados así como las competencias básicas establecidas, podrá permanecer un curso más en el ciclo con un plan específico de refuerzo, recuperación de sus competencias básicas o adaptación curricular.

## **9. LOS CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA PROMOCIÓN DEL ALUMNADO**

1. Al finalizar cada uno de los ciclos, y como consecuencia del proceso de evaluación, el profesorado del grupo adoptará las decisiones correspondientes sobre la promoción del alumnado, tomándose especialmente en consideración la información y el criterio del profesor tutor.
2. Se accederá al ciclo educativo siguiente siempre que se considere que se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez. Se accederá, asimismo, siempre que los aprendizajes no alcanzados no impidan seguir con aprovechamiento el nuevo ciclo. En este caso, el alumnado recibirá los apoyos necesarios para recuperar dichos aprendizajes.
3. En el supuesto de que el alumno no haya alcanzado las competencias básicas propias de su nivel, podrá permanecer un año más en el mismo ciclo. Esta medida se podrá adoptar una sola vez a lo largo de la Educación Primaria y deberá ir acompañada de un plan específico de apoyo o, en su caso, de adaptación curricular.
4. Se accederá a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria si se ha alcanzado el nivel propio de la Educación Primaria en el desarrollo de las competencias básicas. Se

accederá, asimismo, siempre que los aprendizajes no alcanzados no impidan seguir con aprovechamiento la nueva etapa. En este caso, el alumnado recibirá los apoyos necesarios para recuperar dichos aprendizajes. Cuando no se cumplan las condiciones señaladas, no se podrá promocionar a la etapa siguiente si no se han agotado las medidas previstas en los artículos 13.6 y 14.3 de esta Orden.

5. Los padres o tutores deberán conocer las decisiones relativas a la evaluación y promoción de sus hijos o tutelados y colaborar en las medidas de apoyo que adopten los centros para facilitar su progreso educativo.
6. Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las Administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

## **10. CRITERIOS PARA EVALUAR Y, EN SU CASO, REVISAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y LA PRÁCTICA DOCENTE**

*La Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2006 (LOE) en su título III destaca como función del profesorado, entre otras, la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.*

*La Orden de 9 de mayo de 2007, del Dpto. de Educación, Cultura y Deporte, por su parte, señala que la evaluación tendrá por objeto también el establecimiento de pautas y criterios para la mejora de la enseñanza, la concreción y desarrollo de los currículos y la atención a la diversidad.*

*La evaluación de la propia práctica docente es fundamentalmente un proceso de autoevaluación realizado a través de reuniones periódicas y sesiones de trabajo, en las que se busca la reflexión en común y el consenso en el proceso de toma de decisiones.*

*Los aspectos más importantes de la evaluación docente se referirán a la docencia directa en el aula, las actividades relacionadas con ella y las iniciativas para mejorar la práctica docente, así como aquellas otras actuaciones de carácter general vinculadas con la coordinación pedagógica, la participación en la vida del centro y la atención al alumnado y, en su caso, a las familias.*

*Los principales medios de evaluación, en función de lo que se pretenda evaluar, serán:*

- *intercambio de experiencias*
- *reuniones periódicas*
- *encuestas y cuestionarios*
- *escalas de observación*

- *grabaciones de vídeo y/u otros medios audiovisuales*

*La evaluación tendrá un carácter continuo, si bien se establecerán momentos puntuales (evaluaciones iniciales o finales) con carácter periódico.*

*Los aspectos que serán objeto de evaluación son:*

*1. Organización del aula. Se evaluarán:*

- *Agrupamientos.*
- *Flexibilidad y adecuación a los objetivos y actividades.*
- *Espacios:*
- *Posibilidades de organización.*
- *Tipos de mobiliario y su adecuación.*
- *Amplitud.*
- *Relación entre alumnado y espacios.*
- *Organización del aula en función del trabajo que se realice.*
- *Tiempos:*
- *Grado y posibilidades de flexibilización horaria.*
- *Conocimiento por parte del alumnado de la organización temporal del centro.*
- *Materiales:*
- *Organización y conservación de los mismos.*

*Se evaluarán también la adecuación de objetivos y secuenciación de contenidos, así como la selección de actividades propuesta para la consecución de los objetivos didácticos.*

*También será preciso evaluar y revisar periódicamente:*

- *La distribución del alumnado en las diferentes aulas.*
- *Los criterios para la formación de equipos docentes.*
- *La elección y las funciones de los delegados de los alumnos.*
- *Las normas y reglamento de funcionamiento interno de las clases.*

*2. Aprovechamiento de los recursos del centro.*

*La evaluación se centrará en los siguientes aspectos:*

- *Control y disponibilidad de recursos, establecimiento de cuadros horarios para la utilización de medios y de los cauces oportunos para reflejar las incidencias.*
- *Delimitación de responsables de materiales y de sus funciones.*
- *Mantenimiento y estado de conservación de los recursos materiales.*
- *Utilización adecuada y máximo rendimiento de las dependencias y materiales escolares. Horario dedicado a las dependencias.*

- *Aprovechamiento de los recursos humanos de la plantilla del centro.*

### *3. Relaciones entre profesores y alumnos.*

*Se evaluarán dichas relaciones teniendo en cuenta:*

- *El grado de integración de los alumnos en el grupo, en el trabajo escolar y en el entorno.*
- *El conocimiento que los tutores tienen de los alumnos, en lo que se refiere a sus capacidades, intereses y entorno familiar-social.*
- *El favorecimiento de la autoestima de los alumnos y su aceptación social.*
- *La personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
- *El clima de relación establecido en el aula.*
- *La acción tutorial con los alumnos y con sus padres.*
- *Las relaciones con los delegados de clase.*
- *La consecución de un clima general que favorezca el desarrollo de actitudes como el respeto, confianza, colaboración, ayuda, responsabilidad, espíritu crítico o tolerancia.*

### *4. Relaciones entre profesores.*

- *Coordinación entre equipo directivo y claustro.*
- *Grado, coherencia, continuidad, calidad y eficacia entre ambos.*
- *Periodicidad de reuniones de claustro: análisis de los procesos de toma de decisiones y consenso.*
- *Comisión de Coordinación Pedagógica.*
- *Periodicidad de sus reuniones.*
- *Información suficiente, precisa y fluida.*
- *Papel de los coordinadores. Canales de información.*
- *Cumplimiento de las decisiones adoptadas en la comisión.*
- *Tutores.*
- *Líneas comunes de actuación.*
- *Proceso evaluador y promoción de alumnos con diferentes profesores y servicios de apoyo.*
- *Ajuste de las programaciones al grupo de alumnos, atendiendo necesidades especiales.*
- *Contemplación de tiempos para coordinación del profesorado de nivel o área.*
- *Estructuración y reparto de suplencias. Divulgación de las mismas al profesorado.*
- *Reuniones: frecuencia, contenidos, activ. Desarrolladas y efectividad de las mismas.*
- *Tiempo contemplado para la acción tutorial.*
- *Especialistas y apoyos.*
- *Adecuación de los programas a los distintos grupos y búsqueda e criterios comunes.*
- *Tiempo dedicado por los apoyos a los acnee. Cobertura de las necesidades del centro.*

- *Asesoramiento de los profesores de apoyo al resto del profesorado.*
- *Coordinación y seguimiento de una misma línea de trabajo entre el profesor tutor, los especialistas, el profesor de apoyo y el EOEP.*

#### *5. Relaciones entre alumnos.*

- *Observación del alumnado en el aula y en las zonas comunes del centro: liderazgos, marginaciones, grupos...*
- *Grado de compañerismo y colaboración entre ellos. Situaciones de tensión.*

#### *6. Relación con las familias.*

- *Fluidez de las relaciones.*
- *Reuniones de carácter general.*
- *Reuniones individuales con el tutor, en el horario establecido.*
- *Colaboraciones de los padres con el centro en las activ. educativas.*
- *Intercambio de información entre padres y profesores.*
- *Implicación de los padres en las tareas escolares académico de Educación Primaria*

## **11. LAS DIRECTRICES GENERALES PARA LA ELABORACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE CICLO**

La programación didáctica es el instrumento de planificación curricular específico para cada ciclo.

Para la elaboración de la programación didáctica se tomará como referencia el Proyecto Curricular de Etapa. Los equipos didácticos de ciclo serán los encargados de desarrollar el currículo establecido por la Orden del 9 de Mayo de 2007.

Para su elaboración se tendrán en cuenta los principios metodológicos que establece dicha orden, tales como un enfoque globalizador, la búsqueda de un papel activo por parte del alumno, la estructuración clara de los contenidos por parte del profesor, el desarrollo de los procesos cognitivos, el uso cotidiano de las tecnologías de la información, y la importancia de un ambiente de trabajo y una buena convivencia dentro del aula.

Las programaciones incluirán necesariamente los siguientes aspectos:

- 1 Los objetivos de cada una de las áreas del ciclo.
- 2 La contribución de cada área al desarrollo de las competencias básicas.
- 3 La organización y secuenciación de los contenidos de las áreas de aprendizaje en los distintos cursos escolares que conforman el ciclo.
- 4 La incorporación de la educación en valores democráticos como contenidos de carácter transversal.



- 5 Los criterios de evaluación de cada una de las áreas del ciclo.
- 6 Los contenidos y criterios de evaluación mínimos exigibles para superar el ciclo.
- 7 Los procedimientos e instrumentos de evaluación de aprendizaje de los alumnos.
- 8 Criterios de calificación que se vayan a aplicar.
- 9 La metodología didáctica que se va a aplicar.
- 10 Las estrategias para desarrollar procesos globalizados de enseñanza y aprendizaje.
- 11 Los recursos didácticos que se vayan a utilizar, incluidos los materiales curriculares y libros de texto para uso del alumnado.
- 12 Las medidas de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares para los alumnos que las precisen.
- 13 Las estrategias de animación a la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita.
- 14 Las medidas necesarias para la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
- 15 Las actividades complementarias y extraescolares programadas por el equipo didáctico de ciclo de acuerdo con el programa anual de actividades complementarias y extraescolares establecidas por el centro.
- 16 Los procedimientos para que el equipo didáctico de ciclo valore y revise el proceso y el resultado de las programaciones didácticas.

## **12. COORDINACIÓN ENTRE CICLOS Y ETAPAS. CRITERIOS Y ESTRATEGIAS**

Para garantizar un tránsito adecuado entre los diferentes ciclos y etapas, hemos de asegurar los mecanismos de enlace de modo que la transición tenga elementos de continuidad junto con los necesarios elementos de cambio y diferenciación.

Esa coordinación vertical procurará el fiel cumplimiento y desarrollo de la programación establecida de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Para lograr esa coordinación se han establecido tres niveles de concreción curricular y en los tres se han de establecer medidas para asegurar la continuidad:

1º Currículo Oficial, con los diferentes Reales Decretos que aseguran la debida coordinación y continuidad de objetivos y contenidos.

2º Proyectos Curriculares de Etapa, en los que los profesores de los distintos ciclos y etapas elaboran sus propuestas de secuenciación de objetivos y contenidos por ciclos, de medidas metodológicas... y la CCP debe velar porque exista adecuación, coordinación y continuidad entre las propuestas de las distintas etapas.

3º Programación de aula, en la que cada profesor tiene que tener en cuenta niveles anteriores y posteriores para evitar lagunas, repeticiones... y asegurar la coherencia y continuidad vertical.

Los responsables de esa coordinación son el Jefe de Estudios y los coordinadores de los Ciclos. Además la Comisión de Coordinación Pedagógica será el responsable final de la evaluación del grado de adecuación de las programaciones anuales. Todos los implicados participan en la evaluación.

Para llevar a cabo este proceso es conveniente seguir distintos pasos:

1. Concreción y revisión de los contenidos curriculares y objetivos de cada Ciclo.
  - ¿Quién? Profesores del Ciclo
  - ¿Cuándo? Anual, a principio de curso.
  - Criterios:
    - Establecimiento de unos mínimos conforme a la programación propuesta en el Proyecto Curricular de Ciclo.
    - Establecimiento de objetivos por áreas.
    - Adecuación de las programaciones didácticas al documento de mínimos.
  
2. Comprobación de la adecuación de las programaciones didácticas.
  - ¿Quién? Profesores del Ciclo
  - ¿Cuándo? Anual, a final de curso.
  - Criterios:
    - Comprobación de la adecuación de las programaciones didácticas y de la metodología a los contenidos curriculares y objetivos propuestos por cada Ciclo, a partir del Proyecto Curricular de Ciclo.
    - Comprobación de la contemplación en las programaciones de los contenidos mínimos establecidos.
  
3. Valoración de las programaciones propuestas por los distintos ciclos.
  - ¿Quién? CCP
  - ¿Cuándo? Anual, a final de curso.
  - Criterios:
    - Valoración de las memorias finales .
    - Establecer el grado de consecución y proponer líneas de mejora.

## **REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERNO**

**C.R.A. XXX**

## PROPÓSITOS O FINALIDADES DEL CENTRO

### *El Colegio Rural Agrupado XX es un colegio público que propugna:*

- 1 Un estilo de formación integral que desarrolle todas las capacidades del discente (cognoscitivas, afectivas, motrices, sociales) y realista, que se adecue a la realidad sociocultural de la zona.
- 2 En el aspecto de Enseñanza – Aprendizaje entendemos que el alumno debe estar implicado como elemento activo en su proceso de aprendizaje; así mismo apostamos por una escuela abierta a experiencias innovadoras y que desarrolle el sentido crítico basándonos en los siguientes principios:
  - Partir del nivel de desarrollo del alumnado y de sus aprendizajes previos.
  - Asegurar la construcción de aprendizajes significativos a través de la movilización de sus conocimientos previos de la memorización comprensiva de los nuevos por sí mismos.
  - Proporcionar situaciones de aprendizaje que tenga sentido para el alumnado con el fin de que resulten motivadores.
  - Proporcionar situaciones en las que el alumnado deba actualizar sus conocimientos.
  - Proporcionar situaciones de aprendizaje que exija una intensa actividad mental del alumnado que le lleven a la reflexión y a la justificación de sus actuaciones.
  - Promover la interacción en el aula como motor de aprendizaje.
  - Tener en cuenta las peculiaridades de cada grupo y las diferencias individuales para adaptar los métodos, recursos, objetivos, procedimientos y actitudes a estas diferencias con el fin de obtener los mejores resultado posibles.
  - Dar información al alumnado sobre la situación en que se encuentra su proceso de aprendizaje, con el fin de motivarle.

## OBJETIVOS

- 1 Favorecer los hábitos personales de salud, estudio y trabajo, así como los hábitos de autonomía personal.
- 2 Fomentar los hábitos sociales de participación, comunicación, solidaridad y responsabilidad.
- 3 Sensibilizar a los alumnos en los aspectos culturales y artísticos, así como desarrollar su actitud crítica.
- 4 Desarrollar la creatividad, el sentido crítico y las capacidades de expresión, reflexión, análisis y síntesis.
- 5 Utilizar el entorno para la adquisición de los contenidos curriculares.
- 6 Potenciar los intereses del alumnado y su autoevaluación.

- 7 Compensar las desigualdades, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada grupo e individuo.
- 8 Tener en cuenta las diversas aptitudes, motivación e intereses para adaptar los métodos, recursos, procedimientos y objetivos.
- 9 Propiciar la coordinación, el trabajo en equipo y la autogestión del centro.
- 10 Favorecer la participación en las actividades de formación permanente e involucrar en la acción educativa a todos los sectores implicados.
- 11 Evaluar el funcionamiento del centro para, con los resultados obtenidos, orientar nuevos proyectos.
- 12 Favorecer situaciones:
  - Para que los alumnos aprendan por sí solos.
  - Para actualizar sus conocimientos.
  - Para que el aprendizaje resulte motivador.
  - Que les lleven a la reflexión y justificación de sus actuaciones.

## **NORMAS INTERNAS DEL CENTRO:**

### **1.- ENTRADAS Y SALIDAS**

- 1 Se dará un margen de 10 minutos para entrar, pasado el cual la puerta permanecerá cerrada.
- 2 En las localidades que se estime oportuno, se formarán filas por grupos al entrar al centro, teniendo en cuenta que los maestros no se hacen responsables de los alumnos hasta el conocimiento del horario lectivo, decayendo la responsabilidad en las propias familias.
- 3 Las entradas y salidas del centro se harán de forma ordenada y acompañadas del tutor o maestro especialista que corresponda según el horario lectivo.
- 4 Si algún alumno tiene que entrar o salir del centro antes o después del horario por motivo justificado, traerá una autorización de sus padres o vendrán ellos a buscarlos, no pudiendo entrar ni abandonar el centro durante el horario escolar sin tener permiso para ello.

### **2.- CAMBIOS DE CLASE**

- 1 Cada grupo se responsabiliza del orden de su clase.
- 2 Entre clase y clase no puede salir ningún alumno del aula sin permiso del profesor.
- 3 El cambio de estancia se hará con respeto, orden y silencio para no molestar a los demás.

### **3.- FALTAS DE ASISTENCIA**

- 1 Se justificarán las faltas de asistencia.

#### **Artículo 5. Faltas de asistencia**

Los alumnos deberán acreditar las faltas de asistencia mediante justificante médico o justificante de los padres por asuntos familiares.

Ante la reiterada falta de asistencia sin justificar el centro dará cuenta a los servicios sociales correspondientes.

#### Artículo 12. Atención a padres

En caso de que los padres no puedan asistir a la hora señalada, el tutor y los padres acordarán otra hora adecuada para ambas partes.

Fuera de los horarios acordados los padres deberán evitar abordar al profesorado para tratar temas relativos a sus hijos puesto que estos deben ser tratados en las horas de tutorías.

#### 4.- ATENCIÓN A PADRES

- 1 El horario de visita a padres/madres será de una hora semanal que se dará a conocer al principio de cada curso.

#### 5.- MATERIALES

- 1 El alumnado cuidará y respetará las instalaciones y los materiales del centro en horario lectivo y no lectivo.
- 2 Cuando un alumno rompa o deteriore un material por uso indebido está obligado a reponerlo, sea del centro o de otro compañero.
- 3 Las personas que utilicen un material común deben dejarlo en su sitio cuando terminen de utilizarlo.

#### 6.- TEXTOS

1. Los libros de texto serán aprobados por el profesorado de los diferentes niveles y áreas, estarán adaptados al currículum y metodología aprobados en el PCC.

#### 7.- RECREO

1. Durante el horario de recreo el alumnado permanecerá en el patio no pudiendo entrar a los pasillos, ni a las clases, salvo que estén con un maestro.
2. En el patio de recreo se realizarán juegos que no sean peligrosos ni violentos.

#### 8.- OTROS

## DERECHOS Y DEBERES DE LOS ALUMNOS

### 1.- MATRICULACIÓN

- 1 La matriculación se realizará de acuerdo con las normas legales existentes.

### 2.- DERECHOS DE LOS ALUMNOS.

2.1.- Todos los miembros de la comunidad educativa están obligados a respetar los derechos que se establecen en el presente RRI.

2.2.- Todos los alumnos tienen derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad.

2.3.- Ningún alumno será discriminado por razón de nacimiento, raza, sexo, capacidad económica, nivel social, convicciones políticas, morales o religiosas, así como discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

2.4.- Los alumnos tienen derecho al establecimiento de medidas compensatorias que garanticen la igualdad real y efectiva de oportunidades.

2.5.- Los alumnos tienen derecho a que su rendimiento escolar sea evaluado con plena objetividad. Para tal fin el centro hará públicos los criterios generales de evaluación de los aprendizajes y la promoción de los alumnos.

2.6.- Los alumnos o sus padres o tutores podrán reclamar contra las decisiones y calificaciones que como resultado del proceso de evaluación, se adopten al finalizar un ciclo o un curso. Dicha reclamación deberá basarse en: la inadecuación de la prueba propuesta en relación a los objetivos o contenidos y con el nivel previsto en la programación, o la incorrecta aplicación de los criterios de evaluación establecidos.

2.7.- Todos los alumnos tienen derecho a que su actividad académica se desarrolle en las debidas condiciones de seguridad e higiene.

2.8.- Los alumnos tienen derecho a que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales o ideológicas, así como intimidad en lo que respecta a tales creencias o convicciones.

2.9.- Todos los alumnos tienen derecho a que se respete su integridad física y moral y su dignidad personal, no pudiendo ser objeto, en ningún caso, de tratos vejatorios.

2.10.- El Centro está obligado a guardar reserva sobre toda aquella información de que disponga acerca de las circunstancias personales y familiares del

alumn@. No obstante el Centro comunicará a la autoridad competente las circunstancias que puedan implicar malos tratos para el alumn@ o cualquier incumplimiento de los derechos establecidos por las leyes de protección de menores.

2.11.- Los alumn@s tienen derecho a participar en el funcionamiento y en la vida del Centro, en la actividad escolar y en la gestión del mismo, de acuerdo con lo dispuesto en el presente R.R.I.

2.12.- Los alumn@s tienen derecho a la libertad de expresión sin perjuicio de los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa y el respeto que merecen las instituciones de acuerdo con los principios y derechos constitucionales.

2.13.- Los alumn@s tienen derecho a manifestar su discrepancia respecto a las decisiones educativas que les afecten.

2.14.- Los alumn@s tienen derecho a utilizar las instalaciones del Centro con las limitaciones derivadas de la programación de actividades escolares y extraescolares y con las precauciones necesarias en relación con la seguridad de las personas, la adecuada conservación de los recursos y el correcto destino de los mismos.

2.15.- Los alumn@s deben aprovechar positivamente el puesto escolar que la sociedad pone a su disposición. Por ello, el interés por aprender y la asistencia a clase, es decir, el deber del estudio es la consecuencia del derecho fundamental a la educación.

2.16.- En casos de accidente o enfermedad prolongada los alumn@s tendrán derecho a la ayuda precisa, ya sea a través de la orientación requerida, material didáctico y las ayudas necesarias, para que el accidente o la enfermedad no suponga detrimento en su rendimiento escolar.

2.17.- Los alumn@s tienen derecho a conocer y relacionarse con otros alumnos del Centro, que por las características propias del mismo, se encuentran repartidos en distintas localidades. A tal fin el Centro organizará actividades de convivencia y cualquiera otras actividades que garanticen este derecho.

2.18.- Los alumnos podrán reunirse en sus centros docentes para actividades de carácter escolar o extraescolar que formen parte del Proyecto Educativo del Centro, así como para aquellas otras a las que pueda atribuirse una finalidad educativa formativa.

2.19.- Los alumnos tienen derecho a percibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural, de forma que se promueva sus derecho de acceso a los distintos niveles educativos.



### 3- DEBERES DE LOS ALUMNOS

3.1-El estudio es un deber básico de los alumn@s y se concreta en las siguientes obligaciones:

3.1.1- Asistir a clase con puntualidad

3.1.2- Participar en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudios.

3.1.3- Cumplir y respetar los horarios.

3.1.4- Conocer y respetar las normas que rigen el centro.

3.1.5- Seguir las orientaciones de los maestros respecto a su aprendizaje y mostrarles debido respeto y consideración.

3.1.6- Respetar el ejercicio del derecho al estudio de sus compañeros.

3.1.7- Asistir a clase en las debidas condiciones higiénicas.

3.2- Los alumn@s deben respetar la libertad de conciencia y las condiciones religiosas y morales, así como la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

3.3- Constituye el deber de los alumn@s la no discriminación de ningún miembro de la comunidad educativa por razón de nacimiento, raza o sexo o por cualquier otra circunstancia personal o social.

3.4- Los alumn@s deben cuidar y utilizar correctamente los bienes y las instalaciones del Centro y respetar las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa.

3.5- Los alumn@s tienen el deber de participar en la vida y funcionamiento del Centro.

### 4. FALTAS, SANCIONES Y PROCEDIMIENTOS.

A. Conductas contrarias a las normas de convivencia del centro.

A.1. Las faltas injustificadas de asistencia al centro

A.2. Las faltas injustificadas de puntualidad

A.3. No aportar el material necesario para el normal desarrollo de sus actividades escolares.

A.4. No respetar los bienes de los demás miembros de la comunidad educativa.

A.5. Los insultos u ofensas leves a sus compañeros.

A.6. La falta de obediencia a los maestros.

A.7. No respetar el material colectivo del aula y el centro en general.

A. 8. Ensuciar las instalaciones del Centro.

A. 9. Comer pipas o chicles o cualquier otra cosa que pueda molestar a los demás.

A.10. Correr por los pasillos o en clase.

A.11. Los actos injustificados que perturben el normal desarrollo de las actividades del centro como molestar o distraer el trabajo de sus compañeros, interrumpir la explicación del maestro etc.

B. Las conductas contrarias a las normas de convivencia del centro podrán corregirse:

B.1. Amonestación oral o por escrito.

B.2. Comparecencia inmediata ante el tutor-a.

B.3. Realización de trabajos específicos en horas no lectivas.

B.4. Realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro o, si procede, dirigidas a reparar el daño causado a las instalaciones o el material del Centro o a las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa.

B.5. Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias del Centro.

B.6. Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases por un plazo máximo de tres días. Durante el tiempo que dure la suspensión el alumno-a deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.

B.7. Suspensión del derecho de asistencia al Centro por un plazo máximo de tres días lectivos. Durante el tiempo que dure la suspensión el alumno-a deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.

## 5- DERECHOS Y DEBERES DE LOS PADRES

Los padres o tutores de los alumnos de este Colegio tienen los siguientes derechos:

5.1- En el caso de que algún padre no estuviese de acuerdo con alguna actuación del profesor/a evitara manifestarlo ante el niño y otros padres de alumnos/as, e intentara resolver el problema mediante el dialogo con el profesor en cuestión. Si no llegasen a un acuerdo, el padre podrá llevar el problema ante el director/a; de no hallar solución lo podrá exponer ante los representantes de los padres en el consejo escolar, quienes lo podrán transmitir al mismo, que determinará las medidas a tomar.

5.2- Que sus hijos reciban la formación religiosa y/o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

5.3- Elegir sus representantes en el Consejo Escolar.

Los padres o tutores de alumnos de este Colegio tienen los siguientes deberes:

5.4- Participar como miembros activos de la Comunidad Escolar.

5.5- Colaborar con el tutor/a en la educación de su hijo/a, atendiendo a sus indicaciones y ayudando a la corrección de actitudes de indisciplina.

5.6- Facilitar al tutor/a cuanta información, sobre aspectos relativos a la educación, le requiera sobre su hijo/a.

5.7- Asistir a las reuniones de curso convocadas por el tutor/a.

5.8- Proporcionar a su hijo el material imprescindible para el desarrollo del trabajo escolar y, en caso de imposibilidad, comunicarlo al tutor/a o a otro profesor/a.

5.9- Personarse en el Centro cuando sea requerido por asuntos de interés general o personal de su hijo/a.

5.10- Avisar previamente la falta de asistencia de su hijo/a y, cuando sea imprevisible, justificarla según el modelo establecido.

5.11- Hacer que sus hijos asistan al Centro con el aseo debido y con puntualidad.

5.12- No mandar a su hijo al Colegio en período de enfermedad contagiosa.

5.13- Conocer y cumplir el presente Reglamento en la medida que les afecte.

5.14- Los padres efectuarán las consultas o gestiones en las horas marcadas para tales fines con motivo de evitar alteraciones con la marcha normal de las clases o del centro.

5.15- Respetar la libertad de cátedra y de enseñanza del profesor.

5.16- Vigilar y controlar las actividades escolares de sus hijos/as.

5.17- Distribuir y coordinar su tiempo libre y de ocio, en lo relativo a lecturas, juegos, televisión...

5.18- Los padres son los máximos responsables de la educación de sus hijos. En todo momento colaborarán con el profesorado y podrán solicitar la información que crean conveniente sobre el proceso educativo de sus hijos.

## 6- REFORMA DEL REGLAMENTO

Este reglamento podrá ser objeto de revisión o en su caso de modificación total o parcial. Para ello será necesaria la petición al Consejo Escolar por una de las partes integrantes del mismo siempre que esta parte demuestre contar con la voluntad mayoritaria de sus representados y presente un texto alternativo de la parte a modificar.

Este reglamento podrá ser modificado al serlo la normativa legal en la que se basa.

## C.R.A. XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

**Horario de atención al Centro del orientador escolar:** todos los miércoles por la mañana de las 09:00 a las 14:00 horas; primer miércoles por la tarde, de las 15:00 a las 17:30 horas, incluidos los desplazamientos internos y los de Xxxxxx hasta el CRA. Si es necesario, el psicopedagogo se desplazará algún miércoles adicional por la tarde.

**Horario de la trabajadora social:** No está previsto que visite con regularidad el CRA, por no considerarse centro de atención preferente. No obstante, se realizará un seguimiento de los alumnos que presentan necesidades de compensación educativa y se desarrollarán de igual forma las actuaciones necesarias con su asesoramiento.

La intervención global del EOEP se centrará fundamentalmente en los siguientes aspectos:

1. Colaboración con el profesorado del CRA en el desempeño de la **acción tutorial**, proporcionándoles técnicas, instrumentos y materiales.

2. El asesoramiento al profesorado en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje, así como la cooperación en los procesos de enseñanza, participando en la planificación de las actividades docentes, técnicas de estudio e integración social del alumnado, se centralizará en las sesiones de trabajo de la **Comisión de Coordinación Pedagógica** un miércoles por la tarde al mes.

La participación en dicha comisión tendrá como prioridad los siguientes apartados:

- El desarrollo de las competencias básicas.
- Los planteamientos metodológicos y didácticos.
- Los criterios de evaluación y promoción.
- La adopción de medidas individuales y colectivas, según las características del alumnado.

3. En lo que se refiere al **Plan de Atención a la Diversidad**, se contemplan los siguientes criterios de intervención: Colaboración con el equipo directivo para organizar los apoyos y refuerzos educativos de la especialista de PT y profesores tutores y especialistas. El establecimiento de un **Plan de Apoyos** garantizará la adecuada Atención a la Diversidad del alumnado, teniendo en cuenta las necesidades de refuerzo educativo que presentan determinados alumnos y los recursos disponibles (personales, materiales, espacios y tiempos).

4. Coordinación semanal con el equipo directivo para programar la atención del EOEP con alumnos, familias y tutores.

5. Facilitación a los profesores, alumnos y familias de orientaciones que mejoren el desarrollo personal y social del alumnado, tanto en el ámbito familiar-social como escolar. Se procurará el asesoramiento al equipo docente y a las madres y padres sobre aspectos psicopedagógicos vinculados a la respuesta educativa que precise el alumnado.

El EOEP desarrollará en el centro esta función buscando siempre estrategias de colaboración familia-escuela, de forma que exista una coherencia educativa entre padres y profesores. La orientación psicopedagógica regular e individualizada a las familias de los alumnos de integración y otras problemáticas, por medio de entrevistas periódicas, se realizará conjuntamente con el profesorado implicado o en el ámbito más restringido del EOEP cuando las circunstancias así lo aconsejen.

El **seguimiento de los casos** se considera prioritario para la eficacia de los procesos de orientación.

6. Realización de la **evaluación psicopedagógica y seguimiento** del alumnado con necesidades educativas especiales.

7. El EOEP colaborará en la organización de las sesiones de apoyo de la especialista de PT para los alumnos de integración, materiales, adaptaciones curriculares y recursos de centro.

8. Seguimiento de los alumnos de escolarización ordinaria que hayan sido derivados al EOEP con anterioridad y continúen como casos abiertos por problemas de rendimiento escolar, conducta, adaptación social y otras problemáticas.

9. Evaluación psicopedagógica de nuevos casos a lo largo del curso y elaboración, cuando sea necesario, de los informes y dictámenes de escolarización correspondientes.

10. Asesoramiento al profesorado en **competencias básicas**.

Xxxxxx, a 25 de septiembre de 2008

TABLA DE ALUMNOS CURSO 2008- 2009

C.R.A. Xxxxx **Abril 2009**

LOCALIDAD	3 años	4 años	5 años	1º PRIM.	2º PRIM.	3º PRIM.	4º PRIM.	5º PRIM.	6º PRIM.	TOTAL
<b>A</b>		1	2	1			2		1	"
<b>B</b>	2-1	3-1	3-1	5	1		5	4	2	25
<b>C</b>	5	4 -1	5 -2	4 -1	4	5 -2	3-1	5	3	38
<b>D</b>	2	4	3	8	4	4	7	2	4	38
<b>TOTAL</b>	9	12	12	18	9	9	17	11	10	107
		33		27		26		21		107
		33				74				107

45

ASISTENTES: Reunido el Equipo didáctico de Infantil del C.R.A. " [redacted] " el día 12 de noviembre de 2008, se trataron los siguientes puntos del orden del día:

- 1) Se programa el Proyecto " [redacted] " para llevarlo a cabo en el aula del 4 de noviembre al 4 de diciembre. Se reparte el material para modificar las fichas que creamos conveniente.
- 2) Se establecen las pautas para elaborar las postales navideñas.

LA COORDINADORA

[redacted]

Fdo. [redacted]

<p><u>ASISTENTES:</u></p>	<p>Reunido el Consejo Escuelas del CRA " [redacted] " en sesión ordinaria el día 27 de junio de 2008, a las 11:30 horas en [redacted], con los asistentes mencionados al margen, se trataron los siguientes puntos del orden del día:</p>
<p><u>AUSENTES:</u></p>	<p>1. Lectura y aprobación del acta anterior.</p> <p>2. Propuesta del horario para el curso 2008/09. Se aprueba el horario escolar para el curso 08-09, siendo el último que este curso parado.</p>
	<p>3. Memoria Anual. Tras comentar algunos puntos de la Memoria sobre los resultados académicos, queda aprobada la Memoria Anual del curso 2007/08.</p>
	<p>4. Información del programa de gratuidad de textos curso 2008/09. Se comunica al Consejo Escuelas que este año se modi- fican los textos de 1º, 2º, 3º y 4º. En el caso de 1º y 2º se ha metido un libro de lectura que tendrán que pagar parte los padres. En el caso de 3º, 4º se ha sustituido el libro de Religión por el de lectura.</p>
	<p>5. Evaluación Final. Se comentan los resultados académicos por ciclos, comen- tando que hay 4 casos de repetidores: 1 en 1º ciclo, 1 en 2º ciclo, 2 en 3º ciclo; de estos 4 casos son 3 emigrantes.</p> <p>La Directora La Secretaria</p>



46

ASISTENTES:

Reunido el Equipo Didáctico de 1º ciclo del CRA \* [REDACTED] en [REDACTED] a 12 de Noviembre de 2008 se trataron los siguientes puntos del orden del día:

1. Se revisan los boletines de notas por si hubiera que añadir algún ítem.
2. Se continúa con la elaboración de la Programación de aula de 1º ciclo.
3. Se establecen los pautas a seguir para la elaboración de las postales de Navidad que serán presentadas a concurso.

COORDINADORA DE CICLO

[REDACTED]

FDS: [REDACTED]

13

ASISTENTES

Reunida la Comisión de Coordinación Pedagógica del CRA [REDACTED] en sesión ordinaria el día 14 de Enero de 2009 en [REDACTED] se trataron los siguientes puntos del orden del día:

- 1.- Lectura y aprobación del acta anterior.
- 2.- Se establece el calendario de C.C.P. para los miércoles pedagógicos del 2º trimestre:
  - + 14 de Enero.
  - + 04 de Febrero.
  - + 04 de Marzo.
  - + 01 de Abril.
- 3.- Se acuerda que la reunión del 2º trimestre con los padres debe realizarse la semana del 19 al 23 de Enero.
- 4.- Se organiza el trabajo a realizar por el Claustro de Profesores durante el mes de Enero:
  - 14 de Enero: Comisión Pedagógica. Claustro
  - 21 Enero: Coordinación de ciclo y Seminario del Saber Leer.
  - 28 de Enero: Seminario de Competencias Básicas

La Directora [REDACTED] La Secretaria [REDACTED]

Fdo: [REDACTED] [REDACTED]

DIPUTACION  
GENERAL DE  
ARAGON

Departamento de Educación y  
Cultura

C.R.A.  
"XXXXX"

Fecha: 23 de Septiembre de 2008 Asunto: Inicio de curso Ntra. RP.:

C.R.A. "XXXXX" Su RP: Ayuntamiento de

El Equipo Directivo de este C.R.A. propone como **fiestas locales** para la localidad de XXXXX el 19 de enero (por San Sebastián) y el viernes siguiente a **Jueves Lardero**, es decir, 20 de febrero, al no existir mas fiestas locales durante el curso escolar, pues tienen lugar durante el verano.

De las **mejoras** solicitadas, para ser realizados en el Centro durante el periodo vacacional

falta:

- > En el suelo del recreo, ya se comunicó cuando se le echo la capa de cemento, aparece un desnivel grande que provoca grandes charcos en los días de lluvia ya que no está orientado para que vaya a parar el agua a la rejilla de salida.
- > En los ventanales en el "gimnasio", colocar rejas ya que suponen un acceso fácil al Centro.
- > En esos mismos ventanales, revisar los enganches ya que se abren fácilmente.
- > Colocar un timbre en la entrada del centro.
- > En el aula de los mayores, reparar una persiana que no funciona.
- > Revisar los baños de los chicos ya que se sale con frecuencia el agua.
- > Se avisó al técnico electricista porque se saltaba un diferencial de luz al conectar los fluorescentes de las aulas y convino en que sería necesario contratar mayor potencial de entrada. Todavía no ha sido aumentada la potencia.

Un saludo

LA DIRECTORA



**ANEXO II-A  
 CUENTA DE GESTIÓN**

<b>Centro de Enseñanza:</b> Colegio de Educación Infantil y Primaria	<b>Curso académico:</b> 2007-2008
<b>Nombre del Centro:</b> C.R.A.	
<b>Código de Centro:</b> 50	
<b>Localidad:</b>	
<b>Provincia:</b> Zaragoza	
<b>Cuenta que rinde DID<sup>2</sup>:</b>	
Directoría del Centro docente de carácter público reseñado, correspondiente al periodo de referencia.	
<b>1.- SALDO INICIAL</b>	<b>1.742,09</b>
<b>- RECURSOS DE LOS PRESUPUESTOS DE LA C.A.A. (DEP. EDUC. CULTURA Y DEPORTE)</b>	
<b>A. Del Departamento de Educación, concepto 229</b>	
Programa 42201 Enseñanza Infantil y Primaria	17.137,47
	<b>17.137,47</b>
<b>B. Del Departamento de Educación, conceptos distintos al 229</b>	
Programa 42101 Proc. 112 Distintos al 229 Transferencias a familias e instituciones sin fines de lucro (Concepto 480)	1.364,94
	<b>1.364,94</b>
<b>2.- TOTAL RECURSOS PRESUPUESTOS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE (A+B)</b>	<b>18.502,41</b>
<b>3.- RECURSOS DE OTROS DEPARTAMENTOS DE LA D.G.A., RECURSOS DE OTRAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS</b>	<b>0,00</b>
<b>4.- OTROS RECURSOS</b>	
De Legados y donaciones	0,00
De Convenios	0,00
De Prestación de servicios	0,00
De Venta de bienes	0,00
De Uso de instalaciones	0,00
De Intereses bancarios	3,09
De Otros ingresos autorizados	0,00
	<b>3,09</b>
<b>5.- TOTAL RECURSOS DEL PERIODO (2+3+4)</b>	<b>18.505,50</b>
<b>6.- TOTAL RECURSOS DISPONIBLES (1+5)</b>	<b>20.247,59</b>



**ANEXO II-B**  
**CUENTA DE GESTIÓN**

Curso académico: 2007-2008

GASTOS DEL CONCEPTO 229	IMPORTE
- R.C Edificios y otras construcciones.....	0,00
- R.C Maquinaria, instalación y utillaje.....	0,00
- R.C Elementos de transporte.....	0,00
- R.C Mobiliario y enseres.....	33,75
- R.C Equipos para procesos de información.....	956,72
- Material de oficina.....	2.238,59
- Mobiliario y equipos.....	1.006,87
- Suministros.....	6.548,66
- Comunicaciones.....	1.941,46
- Transportes.....	0,00
- Primas de seguros.....	0,00
- Gastos diversos.....	2.234,40
- Trabajos realizados por otras empresas.....	0,00
<b>GASTOS DEL CONCEPTO DISTINTOS AL 229 .....</b>	<b>1.364,94</b>
<b>GASTOS DE RECURSOS PROCEDENTES DE OTROS DEPARTAMENTOS ADM.PUB. ....</b>	<b>0,00</b>
<b>7.- TOTAL GASTOS</b>	<b><u>16.327,39</u></b>
<b>8.- SALDO FINAL (6-7)</b>	<b><u>3.920,20</u></b>

En \_\_\_\_\_, a 22 de Octubre de 2008

El Director del Centro

Fdo./

Diligencia de aprobación de la Cuenta:

Certifico que la presente cuenta, ha sido aprobada por el Consejo Escolar del Centro en su reunión celebrada en  
a 22. Octubre 2008

El Secretario del Consejo Escolar