

REFERENCIA: Armengol Asparó, Carmen, et al. (2009). La coordinación académica en la Universidad. Estrategias para una educación de calidad. *REIFOP*, 12 (2), 121-144. (Enlace web: <http://www.aufop.com/> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

La coordinación académica en la Universidad. Estrategias para una educación de calidad

Carme ARMENGOL ASPARÓ (coord.)

Diego CASTRO CEACERO, Maria del Mar DURAN BELLONCH, Miquel Àngel ESSOMBA GELABERT, Mònica FEIXAS CONDOM, Joaquín GAIRÍN SALLÁN, Marita NAVARRO CASANOVES, Marina TOMAS FOLCH.

Correspondencia

Carme Armengol Asparó

Dpto. de Pedagogía Aplicada
Universidad Autónoma de
Barcelona

08193 Bellaterra
(Cerdanyola del Vallés)

Tel. 93 581 2265

Fax. 935813052

Correo electrónico:
carme.armengol@uab.es

Recibido: 25/1/2008
Aceptado: 15/4/2009

RESUMEN

El colectivo de profesores implicados en materias de Organización Educativa en la licenciatura de Pedagogía de la Universidad Autónoma Barcelona desarrolla diversas acciones dirigidas a favorecer la calidad de la formación de los estudiantes, a partir de una mayor coordinación en la confección y desarrollo de los programas. Las reuniones de coordinación, el intercambio desarrollado de experiencias, el debate sobre la distribución de contenidos por materias y ciclos, la acotación metodológica mediante fichas o la elaboración de casos para su resolución han sido actuaciones destacadas en los últimos cursos académicos. El presente texto las describe, delimitando también las bases de actuación, el proceso realizado, algunos de los resultados y los productos elaborados.

PALABRAS CLAVE: *Comunidad de aprendizaje profesional, Educación Superior, Recursos didácticos, Profesorado.*

Academic coordination at university: Strategies for high quality education

ABSTRACT

Most lecturers and professors involved in teaching School Management and Education Management courses have been engaged in developing some innovative actions to improve the training quality that we offer to students in the Pedagogy degree at the Autonomous University of Barcelona. These actions are aimed at increasing co-ordination among the teaching staff when designing and implementing the course curricula. Co-ordination meetings, exchanges of teaching experiences, discussions about what, how and when to teach the different contents, in which courses and at what level, methodological issues pointed out through technical description cards or the elaboration of study cases to be solved have become the basis of relevant actions during the last academic years. This paper explains each one of them, and provides useful information about the theoretical background, the process carried out, some of the results obtained, the output and the tools created.

KEY WORDS: *Professional learning community, Higher education, Didactic resources, Teaching staff.*

1. Contexto de actuación

La mejora de la docencia universitaria es en la actualidad un imperativo insoslayable por muchas razones. Por una parte, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior exige desplazar el eje vertebrador de los estudios universitarios desde la enseñanza hacia el aprendizaje del estudiante; por otra, hay que considerar las demandas crecientes que la sociedad realiza a la Universidad en relación con una mayor vinculación de sus prácticas formativas con los objetivos declarados y con la obtención de mejores resultados académicos, que permitan hablar de titulados competentes y actualizados. En consecuencia, tal y como apunta De Alfonso (2007: 134), *ello requiere necesariamente introducir cambios en las actividades, materiales y situaciones con los que se pretende crear instrumentos y contextos de aprendizaje, de modo que la lección magistral sea un elemento complementario entre dichos instrumentos y un contexto de aprendizaje más, pero no el único.*

La Universidad española, inmersa en los cambios profundos propios de estos tiempos, asume lentamente la necesidad de transformar sus departamentos y facultades para acercarlos a un modelo de comunidades de aprendizaje profesional. Se trata de un modelo de comprensión que rige las relaciones profesionales entre los miembros que comparten un área de conocimiento, que cuenta con poco arraigo en nuestro contexto en comparación, por ejemplo, con las experiencias del ámbito anglosajón.

La aparición de los departamentos, como estructuras académicas organizativas intermedias en la universidad, ha facilitado algo más la colaboración que se daba entre los profesionales, la continuidad de funciones (docencia/investigación), el liderazgo más democrático y horizontal y una gestión basada en la racionalidad que se aleja, al menos en principio, de la dirección paterna–personalista de la organización mediante cátedras. Ha permitido, asimismo, una perspectiva más colaborativa en los modos de enfocar el trabajo y un sistema de relaciones más plural y participativo.

El profesorado que imparte en Pedagogía las asignaturas relacionadas con el ámbito de *Organización de las instituciones educativas* en la Universidad Autónoma de Barcelona nos constituimos hace ya algún tiempo como equipo docente, con la pretensión de mejorar nuestra coordinación, tomando como base los principios propios de una comunidad de aprendizaje profesional.

Se trataba de romper con el aislamiento docente y de plantear una labor continuada de trabajo colaborativo, dando pie a reflexionar sobre el proceso de enseñanza / aprendizaje de los estudiantes. Se asumía también la necesidad de enriquecer la actividad docente a partir de las aportaciones personales, planteando inquietudes, aportando documentos y ayudando en la recopilación sistemática de buenas prácticas, con la intención de compartirlas y analizar las claves del éxito y las vías de colaboración. Se trataba también, como apunta Méndez (2006), de adquirir nuevas competencias como profesor: la de diseñar actividades de aprendizaje y recursos educativos, organizados y articulados desde la perspectiva de las necesidades de los estudiantes.

El propósito de esta coordinación va más allá de pequeñas actuaciones puntuales y busca una cooperación regular y duradera; concretamente, se pretende:

- Establecer una secuenciación y organización coherente de los contenidos de aprendizaje en relación con las materias relacionadas con el ámbito de organización y gestión de instituciones educativas.
- Aproximarnos al nuevo enfoque de enseñanza/aprendizaje; pasando de un paradigma centrado en lo que el profesor enseña a un paradigma donde lo relevante es lo que el estudiante aprende.
- Elaborar materiales que ayuden al desarrollo de una enseñanza centrada en el estudiante y a la consecución de las competencias planteadas.
- Establecer espacios de reflexión y debate en relación con el contenido de las materias.

Esta iniciativa parte del curso 2003/2004, auspiciada, en parte, por las tendencias de cambio en relación con el Espacio Europeo de Educación Superior y en parte, por la preocupación de mejorar nuestra actuación docente. Mantiene la hipótesis implícita de que toda mejora en la coordinación docente supone, a medio plazo, una mejora en la calidad de la titulación vinculada a los resultados académicos y a la satisfacción de los estudiantes.

La función vinculada a la docencia se perfila, ante este nuevo escenario, como una de las más significativas y esencial para la función social que desempeña la Universidad. Zabalza (1999) propone,

al respecto, algunos indicadores de calidad que, aunque obvios, muchos profesores no los acaban de aplicar:

- 1) Concretar de forma explícita el diseño de la docencia como *proyecto formativo*, tanto desde el punto de vista del departamento, de la titulación específica y de su plan de estudios, como desde el planteamiento más pormenorizado de cada una de las materias a impartir, seleccionando, secuenciando y motivando sobre los contenidos.
- 2) Prever los métodos más adecuados para cada uno de los contenidos a trabajar (resolución de casos, proyectos, seminarios, trabajo grupal, clase magistral).
- 3) Organizar las condiciones de trabajo y los recursos necesarios.
- 4) Facilitar y guiar el aprendizaje de todos los estudiantes en su diversidad, modificando el rol del profesor de *experto que sabe* a guía y orientador en el proceso de aprender;
- 5) Incorporar las nuevas tecnologías al proceso didáctico dentro y fuera del aula.
- 6) Revisar los modelos de evaluación de rendimiento utilizados.
- 7) Reflexionar, revisar e innovar el proceso docente en colaboración con colegas y alumnos.
- 8) Trabajar desde la empatía, la apertura y la comunicación.

Nuestra dinámica de trabajo es muy sencilla. Nos reunimos con una periodicidad mensual, en reuniones cortas, básicamente de gestión, donde tomamos decisiones y repartimos tareas. Cada uno de los miembros se implica en los trabajos comprometidos y una vez al trimestre se organiza una sesión de trabajo en formato seminario de una o dos jornadas de duración. Son seminarios que se realizan en un espacio tranquilo y fuera de la Universidad. Valoramos muy positivamente esta dinámica ya que nos ayuda a avanzar y a la vez nos sirve para cohesionarnos más como comunidad de aprendizaje profesional.

Los productos elaborados y acciones realizadas hasta el momento conforman el núcleo de este texto y son las que enumeramos a continuación:

- 1) Matriz de distribución de contenidos y materias del ámbito organizativo en la titulación de Pedagogía.
- 2) Recursos didácticos de aplicación en las materias del ámbito organizativo: fichas de recursos.
- 3) Recursos didácticos de aplicación en las materias del ámbito organizativo: resolución de casos.
- 4) Propuestas para la configuración de lecturas comunes en el ámbito organizativo.

2. Hacia la constitución de una comunidad de aprendizaje

Crear y fortalecer una comunidad de aprendizaje profesional no es un hecho casual, sino resultado de un proceso planificado y de la conciencia de que resulta un requisito básico para cumplir las expectativas que se ciernen sobre la Universidad en general y en la carrera de Pedagogía en particular, tanto desde una óptica macrosocial (convergencia europea, eficacia y calidad) como microsociales (la transformación de las titulaciones de educación en verdaderas comunidades de aprendizaje donde los estudiantes reciben una enseñanza de calidad que se traduce en cuotas elevadas de profesionalidad).

Los principios que guían una comunidad de aprendizaje profesional se resumen en tres (NEWMANN, KING & YOUNGS, 2000):

- Trabajo en colaboración y debate entre los profesionales docentes;
- Fuerte y coherente atención a la enseñanza y al aprendizaje dentro de este marco de colaboración; y
- Recogida de todo tipo de datos para investigar y evaluar el progreso y los problemas de forma continuada.

El primer principio ha significado romper el aislamiento académico entre los profesionales y plantear un calendario de trabajo continuado en el que los encuentros generales de todo el grupo y los especializados por asignatura sean considerados como una actividad normal y planificada a lo largo del curso académico.

La incipiente colaboración ha focalizado su reflexión en el proceso de enseñanza–aprendizaje, liberando al trabajo de aspectos de gestión y de otros asuntos que pudiesen consumir el tiempo y ejercer de distractores de la tarea principal. Es este el sentido que se dió al segundo principio.

Por lo que se refiere al tercer principio, el grupo asumió la necesidad de enriquecer la actividad a partir de las aportaciones personales, planteando inquietudes, aportando documentos y ayudando en la recopilación sistemática de las buenas prácticas que nos atañen, con la intención de compartirlas con los demás y analizar las claves de su éxito y las vías para su generalización.

En definitiva, hablamos de una experiencia de coordinación en docencia universitaria con el objetivo de incrementar los niveles de rendimiento de los estudiantes y la calidad de la enseñanza. Sin embargo, tal y como apuntábamos al inicio del texto, queremos que esta coordinación vaya más allá de pequeñas actuaciones puntuales para convertirse en una cooperación profesional duradera. Asumimos, así, las afirmaciones de Gather (2004) con respecto a la cooperación profesional entre docentes: *“para iniciar un proceso de cambio profundo y duradero, los esfuerzos invertidos deben ir más allá del intercambio de experiencias y de la utilización de los recursos, o incluso de algunas tentativas esporádicas de team-teaching, de observaciones recíprocas o de investigaciones en común, para integrarlas así en un enfoque global de análisis y desarrollo de las prácticas”*.

Las medidas adoptadas de acuerdo al enfoque global de análisis y desarrollo pretendido han sido:

- Constituir el grupo de forma voluntaria, para evitar lo que se ha llamado la colegialidad obligada (GATHER, 2004). La invitación inicial fue para todo el profesorado que impartía las asignaturas relacionadas con la organización y gestión de instituciones de formación, constituyéndose el equipo a partir del interés personal manifestado por participar, sin excluir la integración o separación posterior y puntual de las diferentes personas que conforman el grupo inicial de referencia en función de trabajos concretos.
- Si bien el grupo se ha formado en base a un rol docente preestablecido (impartir docencia del ámbito de la organización educativa), no se ha querido despojar a la propia iniciativa de un cierto grado de formalización que permita la institucionalización, el reconocimiento y la continuidad del trabajo, aspectos clave para motivar a un profesorado que siempre se pregunta *para qué va a servir esta experiencia*. El grado de formalización se ha concretado, en nuestro caso, con la participación en el grupo de la coordinadora de la titulación de Pedagogía (cargo que ejercía al inicio de la experiencia si bien al cesar en el cargo continuó en el grupo por ser también profesora del ámbito), así como del responsable de la cátedra de Organización Educativa, tratando de cubrir la doble perspectiva, de gestión y académica, y de implicar tanto a la estructura departamental como a la de la Facultad.
- El análisis inicial sobre las prácticas y sus posibles mejoras no se ha desarrollado en el vacío sino partiendo de la discusión sobre el informe previo realizado por una de las profesoras del ámbito sobre los contenidos de organización educativa de la titulación. El informe ha tenido un doble efecto positivo: orientar la reflexión a realizar y pautar la coordinación de las actuaciones docentes, construyendo y reconstruyendo significados y concepciones teóricas y prácticas sobre los objetivos y contenidos de las asignaturas implicadas.
- En cuarto lugar, conviene remarcar que la mirada efectuada sobre los contenidos ha sido integral, combinando de forma simultánea una dimensión vertical, basada en el progreso del estudiante a lo largo de los cuatro años de la carrera, con otra dimensión horizontal, que tiene en cuenta la coherencia de los contenidos impartidos a los estudiantes de un mismo curso. Este abordaje, aunque complejo en cuanto a su operativización, ha sido necesario para garantizar que el esfuerzo realizado redundara tanto en el desarrollo personal y profesional de los implicados como en la mejora de la docencia impartida a los destinatarios.

- Por último, es necesario señalar que la dinamización de las reuniones se ha efectuado desde un enfoque dialógico y colaborativo. Cada miembro ha tenido la oportunidad de expresar libremente aquello que consideraba oportuno, en un ambiente donde el peso de los análisis y las propuestas han sido valorados más en función de su calidad que de la posición académica o institucional del profesional en el conjunto del grupo.
- Explicitamos, a continuación y de manera más precisa, un bosquejo sobre la fundamentación teórica que subyace al modelo de coordinación escogido, entendido como estrategia de mejora.

3. La coordinación como estrategia de mejora

Si tomamos como válida la definición de coordinación como “*la acción dirigida a sincronizar y armonizar constantemente entre sí, y en función de los programas establecidos, las actividades, los medios y el profesorado que imparte la docencia dirigida a conseguir los objetivos de la titulación de Pedagogía en el ámbito de Organización*”, convendremos que la coordinación es un instrumento absolutamente útil y necesario para el desarrollo efectivo y la mejora de la titulación.

Una revisión de la afirmación presentada nos permite matizar algunas cuestiones:

- a) *La coordinación significa sincronización y armonización de las acciones de un grupo de profesores.* Creemos así necesaria, para evitar lagunas y solapamientos, la revisión del contenido, la metodología y la evaluación de todas las asignaturas del itinerario de *Organización* que se imparten en la titulación.
- b) *En función de los programas establecidos.* No cabe duda que los programas de las asignaturas se han elaborado en base a un plan de estudios aprobado de acuerdo con unos descriptores, sin que la adecuación a los mismos sea sinónimo de total identificación o dependencia.
- c) *Para conseguir los objetivos de la titulación en el ámbito de organización,* lo que nos obliga a reflexionar sobre aspectos como: ¿cuáles son los objetivos del ámbito de la organización dentro de la titulación de Pedagogía? ¿están explicitados? ¿son conocidos? ¿por quién? o ¿son claros?

La necesidad de coordinación se justifica en este caso por:

- La titulación de Pedagogía es una unidad básica de funcionamiento y un subsistema dentro de la ordenación académica de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- La necesidad de cohesionar las diferentes orientaciones educativas de los profesores, si tenemos en cuenta que los receptores o destinatarios de la acción docente son los mismos.
- La intervención global hacia los estudiantes: todas las asignaturas, sean de carácter más teórico o más práctico, deben fomentar la percepción de un conjunto de conocimientos organizados que forman parte de un itinerario definido que mantiene unos criterios comunes.
- La consecución de un cierto nivel de interdependencia: los conocimientos de las materias que tienen relación entre sí deben tratarse en base a diferentes niveles de profundidad.
- La articulación de los impactos internos y externos que recibe el estudiante. Se debería reforzar una cierta sintonía en los mensajes (de contenidos, metodológicos, de evaluación,..) que se emiten desde el ámbito de la organización.

La coordinación pretendida, tarea fundamental de la coordinación de la titulación y del ámbito, debe ser además:

- a) *interna:* sincronización y armonización de los esfuerzos dentro del ámbito de organización de la titulación de Pedagogía, o

- b) *externa*: sincronización y armonización de los esfuerzos con los otros ámbitos de la titulación de Pedagogía e inclusive con otras titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación.

A su vez, dentro de la coordinación interna debemos considerar dos tipologías que se interrelacionan entre sí:

- Coordinación vertical: las diferentes asignaturas del ámbito no se solapan, no hay lagunas y existe una cierta progresividad en la formación.
- Coordinación horizontal: la armonización de las actividades del profesorado y del estudiantado dentro de un mismo curso y de un mismo grupo de materias, sin menoscabo de la armonización necesaria con el resto de las asignaturas.

No olvidamos tampoco la importancia de la coordinación espontánea, que se desarrolla sin ninguna intervención sistemática de personas con funciones en la estructura jerárquica. Su existencia y calidad en la producción indica la buena o mala salud del equipo de trabajo o, en nuestro caso, del equipo de profesores.

De hecho, para que exista una buena coordinación se deben dar, desde nuestro punto de vista, las siguientes condiciones:

- 1) Definición clara de los objetivos del ámbito dentro de la titulación de Pedagogía e interpretación unívoca de ellos
- 2) Coherencia entre los objetivos y las actividades necesarias, su secuencia y graduación a lo largo de los cursos
- 3) Adopción de decisiones y elaboración de normas e instrucciones de acuerdo con los objetivos
- 4) Definición clara de las tareas y funciones del coordinador y del profesorado
- 5) Institucionalización de las conexiones, canales de comunicación, circuitos de información y documentos a diferentes niveles
- 6) Promoción de la coordinación espontánea a través de acciones de socialización de los objetivos del ámbito
- 7) Acción destinada a compartir la necesidad de la coordinación

No cabe duda que la coordinación se desarrolla de forma más o menos eficaz en función del estilo de los coordinadores. Un coordinador autoritario puede conseguir, en general, un alto nivel de eficacia, pero suele ser contraproducente en la institución universitaria dada la naturaleza de la *academia* y su arraigo. Por otro lado, una coordinación burocrática e impersonal en las relaciones no sería la más adecuada, al no estar arraigada la concepción de que haya la obligación de coordinarse. La coordinación *laissez-faire* que es muy común entre el profesorado universitario se ha señalado multitud de veces como la menos eficaz y aconsejable para obtener calidad. La coordinación democrática y jerárquica, ejercida por un profesor elegido entre sus pares, creemos que puede ser la más coherente entre el profesorado universitario, poco dado a las jerarquías pero tolerante si es ejercida por un miembro de la comunidad elegido por él.

La experiencia que tratamos supone una coordinación democrática con un marcado sentido de coordinación espontánea. Democrática, porque su inicio se realizó a instancias de los responsables del área de *Didáctica y organización escolar*; espontánea, porque el grupo se autoconvoca y se organiza de forma libre y según sus propias necesidades.

La coordinación desarrollada obedece a una triple función:

- a) velar por el cumplimiento de los objetivos del ámbito de la organización dentro de la titulación de Pedagogía;
- b) realizar el seguimiento de los canales de coordinación establecidos; e
- c) introducir todas las medidas convenientes para conseguir una actuación más coherente.

Las estrategias e instrumentos para alcanzar los objetivos de coordinación que se pretenden contemplan:

- 1) Definición de una estructura de referencia dentro de la titulación, que clarifica las funciones y tareas del coordinador de la titulación y de los coordinadores o equipos responsables de los ámbitos de coordinación de asignaturas.
- 2) La celebración de reuniones generales de la titulación y del ámbito de organización educativa.
- 3) La comunicación constante entre el profesorado que imparte las materias de organización.
- 4) La participación de profesores en proyectos sectoriales de la titulación que requieran de la interdisciplinariedad entre asignaturas del mismo ámbito o de diferentes subámbitos.

Las cuatro estrategias mencionadas a continuación no deben considerarse excluyentes sino complementarias, reconociendo su falta de uso en la cultura universitaria tradicional donde cada profesor *sienta cátedra*. En este último caso, se entiende que el estudiante es el responsable de codificar y decodificar los mensajes emitidos por el profesor y también de reorganizar y estructurar mentalmente los conocimientos adquiridos. Actualmente, la Universidad, configurada por un crecimiento radical de estudiantes de todas las clases sociales y de personas de diferentes edades, precisa de la coordinación como un instrumento imprescindible y a la vez una estrategia para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

4. La matriz de distribución de contenidos y materias

Gairín (1995: 557) describe los contenidos de aprendizaje de *Organización escolar* como el conjunto de aportaciones culturales y científicas relativas a su objeto, tanto material como formal, de estudio.

Los criterios a utilizar en la elección de los contenidos serán un tema clave en el desarrollo del programa o, como es el caso que nos ocupa, en el desarrollo del plan de estudios. Para Díez (2002: 647), toda selección de contenidos está siempre en relación con la base o estructura epistemológica del ámbito cultural seleccionado, con la lógica científico-cultural y con el modo en que ello regula la estructura y secuencia de cada módulo temático. Pero además, la selección debe responder también a la traducción psico-socio-pedagógica que sitúa esa estructura y secuencia la temática en relación con el nivel educativo, la diversidad del alumnado y el modelo de enseñanza.

Este mismo autor retoma de Rosales (DÍEZ, 2002: 647) cuatro perspectivas de ordenación:

- 1) *Criterio lógico*: acentúa la importancia de la coherencia interna de los contenidos.
- 2) *Criterio psicodidáctico*: contenidos adaptados a las competencias cognitivas, a los intereses fundamentales de los estudiantes en relación con su capacidad motivadora y a los procesos o ritmos de aprendizaje propios de cada estudiante.
- 3) *Criterio social*: selección de los aprendizajes de acuerdo con lo que la sociedad va a exigir del estudiante como miembro de la misma.
- 4) *Criterio experiencial*: implicación del alumno y del centro formativo con la problemática del entorno.

Asumiendo los criterios anteriores, no podemos dejar de considerar que, además, los contenidos deben de ser válidos, esto es, deben servir para alcanzar los objetivos propuestos; e interdisciplinarios; es decir, que faciliten la convergencia de contenidos con otros núcleos de aprendizaje de las ciencias de la educación. Pero, además, deberemos velar para que no se produzcan ni lagunas ni repeticiones al establecer un proceso fragmentado por asignaturas. Nuestra opción como grupo trata de solventar algunos de los aspectos mencionados (Anexo 1).

El primer ejercicio fue establecer el listado de contenidos que a nuestro juicio debería asimilar un estudiante de Pedagogía desde el punto de vista del ámbito que analizamos. Una vez realizada la tarea y clasificados los contenidos en base a la estructura propuesta por Gairín (1995), se determinaron las asignaturas de la titulación y del doctorado en las que creíamos se debían de trabajar los contenidos expuestos.

La información recogida y estructurada en un cuadro de doble entrada fue objeto de debate. Cada uno de los contenidos presentados se ubicó en aquella asignatura o asignaturas donde se entendía

encajaba mejor de acuerdo a los descriptores de la misma, a la necesaria coherencia entre los contenidos y a la dificultad de los mismos.

El primer borrador obtenido fue sometido a validación por todos los miembros del grupo. Para ello, cada componente comprobó los contenidos asignados a cada una de las asignaturas que impartía y analizó los desajustes entre la matriz presentada y lo que realmente se trabaja con los estudiantes. Las siguientes reuniones sirvieron para rectificar los desajustes entre la matriz y los programas de los distintos profesores.

Algunos contenidos se repiten, a veces, en dos materias distintas, pero lo hacen a diferente nivel de profundidad o bien tratan el contenido desde diferente perspectiva (indicándolo así en la matriz con un símbolo pertinente).

Entendemos y aceptamos que la matriz resultante no es la única opción posible, pero es nuestra opción y sirve a nuestros objetivos. Lo interesante de la misma es haber podido llegar a consensuar un acuerdo y que el profesorado implicado en las asignaturas lo considere a la hora de elaborar sus programas.

5. Las fichas de recursos

El análisis de los contenidos de enseñanza nos llevó a plantear la forma de transmitirlos y, por tanto, a reflexiones metodológicas y al análisis de los recursos implicados. Aparte de la riqueza del intercambio de opiniones, también consideramos necesario descubrir si involuntariamente caíamos en repeticiones metodológicas o de recursos que, además de ser innecesarias en algunos casos, podrían impedir el que diéramos a conocer otros recursos didácticos a nuestro estudiantado.

El intercambio de formas de enseñar también es apropiado para recoger comentarios críticos de los compañeros y compañeras sobre los recursos que cada miembro del equipo considera idóneos para los diferentes objetivos y contenidos propuestos. Se trataba así de ir más allá del tópico que afirma que *cada maestrillo tiene su librillo*, para abrirnos a las consideraciones de los colegas y valorar la conveniencia de introducir cambios en la propia práctica.

Las estrategias didácticas a analizar eran de diversa naturaleza y numerosas. Debíamos empezar por alguna de ellas y decidimos hacerlo por aquellas que tienen al grupo como contexto y recurso a la vez.

La organización de las sesiones de intercambio era simple: cada uno de nosotros explicaba una de las actividades que realiza habitualmente en el aula para desarrollar un determinado contenido; los demás, preguntábamos y dábamos nuestro parecer de forma espontánea.

La actividad de intercambio realizada se recoge en forma de ficha en la que anotamos las principales características de las actividades expuestas y otros datos interesantes a tener en cuenta y que se han acordado o comentado a lo largo de la sesión.

Cada ficha tiene la siguiente estructura: en primer lugar, consta el nombre del recurso y si se trata de un ejercicio estructurado o bien de una técnica de intervención grupal aplicada a un determinado contenido; en segundo lugar, el dígito identificativo del contenido (ver matriz de distribución de contenidos del Anexo 1) de la asignatura que consideramos más adecuado para el recurso, la titulación a la que pertenece y otras asignaturas para las que también se entiende que es adecuado aplicarlo.

En las siguientes filas se anota el tiempo estimado de aplicación, las temáticas que pueden ser abordadas mediante el recurso, los requisitos para su utilización (tamaño del grupo, aula, materiales, etc.), el momento idóneo de aplicación en relación a los contenidos de la asignatura y una referencia bibliográfica para las personas que deseen ampliar la información.

En la penúltima fila de la ficha se reserva un espacio para que el profesor o profesora que hace la aportación al grupo pueda comentar aquello que considere pertinente en cuanto a su uso y, en la última fila, consta el nombre del docente como punto de referencia para cualquier consulta sobre el recurso aportado.

Nombre del recurso INTERCAMBIO DE ROLES	Ejercicio Estructurado X	Técnica de intervención
Materia en la que se recomienda realizar Contenido que se trabaja (dígitos)	Dinámica de grupos 39; 48.1	
Titulación	Pedagogía	
Otras titulaciones (asignatura)	En cualquier asignatura del ámbito en la que se mantengan posturas contrapuestas en relación a cualquiera de los contenidos que se trabajan y se desee aproximar las diferentes posiciones.	
Tiempo de aplicación	El tiempo puede variar entre 15 minutos y tres horas en función de qué contenido se aplique y de cómo se organice la técnica.	
Temáticas que aborda	Cualquier temática en la que se den diferentes posturas defendibles.	
Requisitos de aplicación (grupo, tipo de aula, materiales, etc.)	Mobiliario móvil para poder disponerlo en dos círculos concéntricos.	
Momento idóneo de aplicación	Antes de trabajar con el grupo clase el contenido escogido.	
Referencia bibliográfica	TEJADA, J. (1997) Grupo y Educación: Técnicas de trabajo y análisis. Barcelona, Librería Universitaria.	
Y una vez realizada la práctica...	Hay que averiguar si se ha generado duda o algún cambio en las posturas iniciales de los participantes en relación al contenido trabajado.	
Para más información dirigirse a	Ver protocolo de la ficha y/o dirigirse a María del Mar Durán	

CUADRO 1: Plantilla Ficha de recursos didácticos

Finalmente, señalar que el compendio de fichas elaborado (30 hasta el momento) sirve como herramienta para la mejora de la metodología docente, a la vez que constituye un producto creado por el grupo que refuerza su cohesión y da sentido al trabajo en equipo.

6. Los casos

El método del caso es una técnica formativa que, mediante la descripción de una situación a la que llamamos *caso*, pretende acercar al estudiante a una realidad con finalidades pedagógicas. Podríamos decir que un caso es un escenario en el que hallamos un conjunto de variables que interactúan y conforman una situación real o hipotética y global, que es susceptible de devenir objeto de estudio. Un caso puede extraerse de la vida real, una persona puede recopilar datos de alguna situación vivida y convertirla en un caso o bien puede partir de noticias publicadas en la prensa u otro medio de comunicación.

El método del caso es una técnica útil para ser aplicada en muchos ámbitos educativos. Los estudiantes tienen que analizar la situación, definir los problemas y llegar a sus propias conclusiones sobre las acciones que van a emprender, discutiendo el caso en equipo y describiendo o defendiendo su plan de acción de manera oral o por escrito. Este método fomenta el debate y la comunicación entre los estudiantes y de éstos con los docentes. Los casos pueden utilizarse tanto como ilustración, como práctica de los conocimientos adquiridos y/o también como evaluación.

La institución pionera en el uso del método del caso fue la Harvard Law School (EUA), en 1907. Se presentaban a los estudiantes de Derecho situaciones reales sobre la práctica de la abogacía con un objetivo formativo. Más tarde, en la década de los años 50, la Harvard Business School desarrolla la teoría que fundamenta el método como recurso docente.

En Europa, han sido básicamente dos las instituciones que han contribuido a la difusión del método del caso: la European Foundation Management Development (EFMD) y la European Case Clearing House (ECCH). Las universidades de Maastrich (Holanda) y Aalborg (Dinamarca) utilizan el aprendizaje basado en situaciones problemáticas como metodología en todas las áreas de conocimiento que imparten. En Cataluña, dos instituciones educativas, IESE y ESADE, consagradas a la formación en Administración y Dirección de Empresas, se dedicaron a recopilar casos. En la actualidad, gran parte de titulaciones universitarias lo utilizan como metodología propia (por ejemplo : Escola d'Infermeria de la Vall d'Hebrón, adscrita a la UAB; Escola Politècnica Superior de Castelldefels, Universitat Politècnica de Catalunya) o en asignaturas concretas.

El método del caso es una estrategia de enseñanza basada en el aprendizaje activo y reflexivo de los estudiantes, que incorpora el análisis de situaciones que pueden ser equívocas, dudosas, inciertas. El aprendizaje resulta más efectivo cuando el estudiante desarrolla la habilidad de análisis en una situación lo más realista posible, y de manera explícita da cuenta de la solución aportada. Para el estudio de la organización de instituciones educativas, el estudio de casos es especialmente adecuado al permitir analizar contextos organizativos reales y plurales que son problemáticos o susceptibles de mejora.

Para la confección de un buen caso, deben tenerse en cuenta las siguientes cuestiones:

- 1) Utilidad pedagógica; es decir, responder a los objetivos que queremos lograr a través de su resolución.
- 2) Autenticidad: el caso debe ser real o lo más cercano a la realidad de una organización.
- 3) Polémica inherente: es preferible que no exista una única solución, el planteamiento y la solución del caso ha de dar lugar a la discrepancia y a la discusión.
- 4) Aplicabilidad: conviene que sea una situación transferible a otras similares.
- 5) Brevedad: conviene proporcionar solamente la información que se considere necesaria en función de los objetivos definidos.
- 6) Relevancia o que tenga interés el esfuerzo en su resolución.
- 7) Potenciación de capacidades de:
 - a) Diagnóstico: se logra mediante un detenido estudio del caso, detectando aquellos aspectos que son importantes para comprender y proyectar la situación que se presenta.
 - b) Toma de decisiones: tanto la experiencia del estudiante como la teoría explicada en diferentes sesiones teóricas son imprescindibles; el discente se enfrenta a la valoración y selección de información y de diversas alternativas o cursos de acción.
- 8) Campos concretos: la adecuada selección de los casos permite afrontar distintas áreas de decisión institucional.
- 9) Trabajo en grupo: el grupo es agente desvelador de la subjetividad y actúa como agente de presión para el cambio; se interactúa superando obstáculos, aprendiendo a escuchar y a comprender otros puntos de vista.
- 10) Situación completa: una visión amplia de los problemas y las múltiples opciones para afrontarlos.

La presentación de la situación debe incluir: la introducción, las características más importantes de los protagonistas, la descripción del entorno social y/o histórico-geográfico y las preguntas que se consideren adecuadas para su resolución.

Se desarrolla de forma simplificada siguiendo un proceso con las siguientes etapas:

- A. Selección de casos. La selección por el profesor de una secuencia de casos destinada a constituir el tema de estudio constituye una etapa previa. La recomendación es comenzar con casos sencillos y progresar después hacia los más complejos. También intervienen en el proceso el orden de introducción de las ideas y los conceptos analíticos.

- B. Planteamiento. Exposición de la situación de la organización y su entorno, y presentación del problema y de la información referente a caso.
- C. Análisis del caso. El estudiante analiza los datos, selecciona los más relevantes, y formula las hipótesis sobre posibles alternativas en la toma de decisiones.
- D. Solución propuesta. Razonamiento de la toma de decisiones decidida. De especial significación es la discusión pública en clase de las alternativas seleccionadas y las propuestas de soluciones a la situación planteada. El profesor puede facilitar el aprendizaje señalando las consecuencias, relevancia e inconvenientes de las soluciones propuestas por los estudiantes, así como los aspectos teóricos relevantes y las variables no tomadas en consideración. Igualmente, es importante que el profesor señale la teoría y conclusiones que se pueden aplicar y extraer.

El método del caso exige una participación más intensa, si lo comparamos con otras estrategias habituales de aprendizaje. El estudiante deberá, en este caso, no sólo aprender y comprender ideas, sino también utilizarlas cuando los casos requieran juicios de valor. El estudiante tendrá que tomar decisiones y defender su punto de vista en la discusión. Un factor esencial para el buen funcionamiento del método es la de proporcionar información adecuada al estudiante respecto a la idoneidad de las opciones que toma y del trabajo realizado. La labor del profesor se hace efectiva facilitando la comprensión de la información y ayudando con posterioridad a la realización del trabajo por parte de los estudiantes.

El profesorado que imparte docencia en las diferentes asignaturas del ámbito de la organización cuenta con una cierta experiencia en desarrollar el contenido de las asignaturas a partir de la presentación de casos. Éstos sirven de ejemplo para desarrollar los contenidos de los programas docentes y su aplicación constata que la motivación de los estudiantes es mayor.

A través de la presentación de casos reales, los estudiantes son capaces de desarrollar habilidades como: el análisis y pensamiento crítico, la toma de decisiones entre diferentes acciones a emprender, el manejo de suposiciones, además de favorecer la expresión oral, la interrelación personal y la creatividad. Las clases se revisten de un ambiente de intercambio, de relación entre la teoría y la práctica y de un tipo de docencia basado en el aprendizaje motivador y cooperativo.

Partiendo de los casos elaborados previamente, nuestro reto como profesores consiste en determinar cómo combinar actividades que abordamos colectivamente y que explicamos a continuación.

La puesta en común de todos los profesores permite vislumbrar un primer objetivo: la concreción de un esquema al que se someterán todos los casos a elaborar. Se refrendan los apartados y ciertas normas de estilo (como, por ejemplo, longitud de cada apartado), de manera que aunque son elaborados individualmente, la exposición y discusión colectiva permita unificar criterios y perfilar la coherencia expositiva. A través de la reflexión y discusión colectiva se llegó al siguiente esquema para cada caso:

- 1) *Antecedentes*. enmarcar el contexto, aportando datos que hagan referencia al momento anterior a la situación, problema o caso a resolver.
- 2) *Enumeración del problema*. explicitación del tema que nos ocupa con toda claridad, ofreciendo todos los datos que sean necesarios para afrontar el trabajo posterior. Observaciones a tener en cuenta serán: no excederse en longitud, no ofrecer datos que puedan descentrarnos del objetivo principal y claridad en el contenido que estamos abordando.
- 3) *Preguntas relacionadas con el caso*. dirigidas a los estudiantes y cuya realización ayudará a comprender y a centrar el apartado siguiente. Este aspecto contribuye de forma clara a poner en funcionamiento habilidades analíticas y críticas puesto que el estudiante debe identificarse con la situación, buscar información bibliográfica, argumentar las fuentes, etc. si es necesario para la resolución del caso.
- 4) *Pautas para resolver el caso*, donde se ponen en juego los contenidos teóricos y prácticos de manera sustancial. Es necesario que el estudiante recurra a la relación de conceptos, a la interrelación de contenidos y, en última instancia, al desarrollo de las pautas que se le han marcado, lo que le permitirá ofrecer una solución que, dependiendo del caso planteado, también seguirá ciertos parámetros. Las pautas, las preguntas deben también focalizar la temática, ayudando a juzgar las diferentes

acciones que se pueden emprender, y dando al estudiante pistas para tomar una decisión que sea capaz de defender.

- 5) *Material de apoyo*: aporta al estudiante dos tipos de materiales diferenciados; en primer lugar, los documentos que debe trabajar y que resulta imprescindible consultar y, en segundo lugar, la bibliografía esencial que es primordial para la resolución del caso.

Consensuados los apartados se emprende la segunda tarea: refrendar los casos que cada miembro del grupo ha elaborado individualmente. Las aportaciones del colectivo de profesores permitieron, al respecto, enriquecer, matizar y ofrecer un sentido unitario a los casos elaborados.

La temática principal de cada caso debe quedar claramente expuesta. Es cierto que algunos de ellos pueden ser aprovechados para abarcar otras temáticas (evidentemente siempre se pueden encontrar aspectos colaterales, matizaciones o sugerencias que permitan otros estudios), pero cada uno de los casos está pensado para el estudio de una temática concreta del ámbito de la organización. También hemos acordado en que titulación o titulaciones consideramos que puede utilizarse, así como el nivel de dificultad que ofrece, inicial para primeros cursos o diplomaturas y avanzado para las licenciaturas, postgraduados, másteres y doctorado.

El número total de casos elaborados es de 38, lo que permite contar con material para trabajar un gran número de contenidos de nuestras asignaturas. Los casos elaborados se sitúan en contextos de instituciones educativas formales y no formales.

Los bloques temáticos y los casos correspondientes son:

- *Fundamento teórico*: paradigmas, autonomía de centros y la colaboración entre instituciones
- *El centro educativo*: el centro educativo como subsistema del sistema escolar, difundir el proyecto educativo de centro a las familias, el cambio organizacional y evaluación de instituciones.
- *Planificación comunitaria*: planificación estratégica, licitación de servicios educativos y planificación de la integración de alumnos inmigrantes en la comunidad.
- *Los documentos institucionales*: dinamizar el proyecto educativo y el reglamento de régimen interno.
- *Los equipos docentes*: las reuniones, delegación de funciones, coordinación docente en la universidad y el organigrama.
- *La arquitectura escolar*: modificación de espacios escolares y seguridad e higiene en los centros de educación.
- *Recursos funcionales*: el horario escolar y el presupuesto.
- *Los alumnos*: fenómenos grupales, normas de convivencia entre alumnos, agrupamiento de alumnos y soporte entre iguales.
- *La función directiva*: modelos y teorías de liderazgo, capacidades y habilidades del líder, el plan de carrera, técnicas directivas, selección y formación de la dirección.
- *Sistema Relacional*: análisis de la cultura organizacional, la comunicación con las familias, la participación en las organizaciones, conflicto: conceptos y elementos, los conflictos con los padres, la satisfacción de las familias, la toma de decisiones, el clima institucional y la motivación

Estos casos son un valioso y novedoso material que nos permite abordar la docencia universitaria desde un enfoque motivador, sugerente y práctico que consigue un aprendizaje colectivo favorecedor de la mejora de la docencia y en consecuencia de nuestras titulaciones. Un ejemplo de caso puede verse en el anexo número 2.

7. Configuración de lecturas comunes en el ámbito organizativo

La constitución de un equipo docente y/o comunidad profesional va más allá de la coordinación de programas y actividades: hace falta compartir lecturas, autores, corrientes... Al respecto, nos planteamos profundizar en las lecturas y la bibliografía que les proponemos a los estudiantes del itinerario. Esta tarea no resulta tan fácil como pueda parecer a simple vista puesto que el listado debe ser finito y su selección obliga a un proceso cognitivo y ético duro y difícil.

¿Qué lecturas se establecen como obligatorias para los estudiantes? ¿Qué lecturas les recomendamos? Las respuestas a estos interrogantes nos llevan a manifestar unos dilemas o tensiones entre criterios de elección relativamente opuestos como los que recogemos en el cuadro número 2.

Tensión nº 1	Clásico	<i>versus</i>	Actual
Tensión nº 2	Teórico	<i>versus</i>	Aplicativo
Tensión nº 3	Exclusivos del área	<i>versus</i>	Inter /multidisciplinares
Tensión nº 4	Educación formal	<i>versus</i>	Educación no formal
Tensión nº 5	Generales	<i>versus</i>	Especializados

CUADRO 2: Criterios a contemplar para la selección de lecturas

La primera de las tensiones se refiere al criterio de actualidad. ¿Cuántas veces se ha menospreciado un texto por llevar muchos años escrito? Pero, a su vez, un libro clásico que trate los temas básicos de un programa de *Organización educativa* quizás sea lo más recomendable para un estudiante que se inicia.

El conjunto de asignaturas relacionadas con la *Organización educativa* tiene un carácter más bien aplicativo en el plan de estudios, reservándose los aspectos de más fundamentación teórica para los cursos de postgraduación. Aún así, y siguiendo aquella máxima de que la mejor práctica es una buena teoría, todos los contenidos requieren de un sustrato teórico. He aquí el segundo dilema en la concreción de los criterios de elección de textos y lecturas.

El tercer criterio se refiere a la búsqueda de lecturas específicas del área de *Didáctica y organización educativa* o de textos que aborden los temas de forma más interdisciplinar. Con frecuencia hemos detectado solapamientos en los contenidos de las asignaturas porque otras disciplinas, como por ejemplo *Política educativa* o *Planificación educativa* u otras, tratan los mismos temas.

Una cuarta tensión en los criterios pudiera ser la derivada del ámbito de aplicación de la organización educativa: el ámbito del sistema educativo formal o también en el ámbito no formal. ¿Acaso los textos del ámbito no formal son menos académicos o pueden inducir desviaciones o imprecisiones?

El quinto dilema hace referencia al carácter más o menos aplicativo del tema. ¿Conviene que los estudiantes estudien o aprendan experiencias particulares, o conviene más bien que se hagan con la comprensión del concepto para así luego poderlo aplicar a las diferentes situaciones?

El equipo de profesores, al debatir sobre estos dilemas, trata de construir una visión de equipo a la vez que mejorar como profesionales a partir de las nuevas informaciones y criterios.

El resultado final del proceso genera una selección de 2 libros de lecturas básicos para materias semestrales y 3 para las anuales, además del listado de libros monográficos a proporcionar en cada una de las materias.

Referencias bibliográficas

- DE ALFONSETI, N., LILLO, A., ASENSI, M. J., GIMÉNEZ, V. M., LORENZO, J., MIRA-PERCEVAL, M. T. & RICO, J. R. (2007). "Enseñar, aprender y evaluar en la Diplomatura en Trabajo Social en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior". En FRAU, M. J. & SAULEDA, N. (2007), *Modelos de organización de profesores en la educación universitaria*. Alcoy: Marfil.
- DÍEZ, E. (2002). *Proyecto Docente de Organización Escolar Universidad de León*. Documento policopiado.

- GAIRÍN, J. (1995). *Proyecto Docente e Investigador de Organización Escolar* (acceso a cátedra) Universidad Autónoma de Barcelona. Documento policopiado.
- GAIRÍN, J. & DARDER, P. (1995). *Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa*. Madrid: Praxis.
- GATHER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- MÉNDEZ, C. (2006). “La implantación del sistema de créditos europeo como oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje en la Universidad”. En *Revista Española de Pedagogía* 230, 43–62.
- NEWMANN, F., KING, B. & YOUNGS, P. (2000). “Professional development that addresses school capacity”. En *American Education Research Association*.
- ZABALZA, M. A. (1999). “Coordenadas básicas para analizar la calidad de la enseñanza universitaria: ¿qué caracteriza al profesor y la enseñanza de calidad?” En AA. VV. (1999). *Simposio Iberoamericano de didáctica universitaria*. Universidades de Santiago.

Anexo 1. Contenidos del ámbito de *Organización* en la titulación de Pedagogía

CONTENIDOS DEL ÁMBITO DE ORGANIZACIÓN EN LA TITULACIÓN DE PEDAGOGIA												
CASOS	X Aspectos básicos R Hacer referencia O Profundización	O. y Gestión de Centros Ed.	Eva. de centros, prog. y prof.	O. Institución ed. no formal	Dinámica de grupo	Gest. de Recursos en I. Ed.	O. y Atención Diversidad	Desarrollo Organizacional	Técnica de Dirección	Supervisión de I. Ed.	Política y Legislación Ed.	Doctorado
		I. FUNDAMENTACIÓN TEÒRICA										
A. Las organizaciones: aspectos generales												
	01. La organización factor condicionante de la sociedad actual	X		R								
	02. Concepto y características de las organizaciones	X			R							
	03. La tipología de las organizaciones	X		O				R				
B. La organización escolar como ámbito de estudio												
	04. La organización escolar como ciencia, tecnología y práctica											X
	05. Objeto y contenido de la <i>Organización escolar</i>	X										
	06. Relaciones de la <i>Organización escolar</i> con otras disciplinas											
	6.1 Ciencias de la Educación	X										
	6.2 Política y legislación educativa											X
	6.3 Administración educativa y escolar											X
	6.4 Supervisión escolar									8 16 X		
	6.5 Evaluación de centros educativos		X									
	6.6 Dinámica de grupos				X							
	6.7 Organización y atención a la diversidad						X					
	6.8 Desarrollo organizacional							X				
	6.9 Técnicas de dirección								X			
	07. Elementos que intervienen en el análisis de las organizac. educativas	X										O
	08. Modelos de investigación en organización escolar											X
C. Paradigmas y modelos en organización escolar												
	09. Teorías organizativas											O
29	10. Enfoques científico–rationales	22 X										O
	11. Enfoques interpretativos–simbólicos	22 X						R				O
	12. Enfoques socio–críticos	22 X										O
	13. Nuevas orientaciones											X
D. El centro educativo como organización												
	14. El contexto y los centros educativos	X										R
	14.1 Políticas sociales			17 R			R					X
	14.2 Políticas culturales			17 R			R					X
	14.3 Políticas económicas			17 R			R					X
	14.4 Políticas educativas						R					X
03 / 30	15. El centro educativo como subsistema del sistema escolar, educativo y / o social	X										
	15.1 Estructura general del sistema educativo	X										O
	15.2 Estructura y funcionamiento de la Administr. Educativa	X										O
24	15.3 Centro educativo autónomo versus centro educativo dependiente	X								16 O		
	15.4 Centro educativo y entorno socio–cultural y económico					X						
	15.4.1 La proyección social de la escuela					X						
3	15.4.2 Marketing					X		R				
	16. Origen, evolución y futuro de los centros educativos							R				X



CASOS	X Aspectos básicos R Hacer referencia O Profundización	O. y Gestión de Centros Ed.	Eva. de centros, prog. y prof.	O. Instituciones Ed. no	Dinámica de grupo	Gestión de Recursos en I. Ed.	O. y Atención Diversidad	Desarrollo Organizacional	Técnica de Dirección	Supervisión de I. Ed.	Política y Legislación Ed.	Doctorado
		II PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES										
E. Los planteamientos institucionales en un centro autónomo a medio-largo plazo:												
	17. Naturaleza y sentido de las metas institucionales	R										O
	18. Proyecto Educativo de Centro: conceptualización, características, tipología y estructura.	23 X		X								
17	18.1 Dinamización, realización y problemáticas			X								
	19. Proyecto Curricular de Centro o similar: conceptualización, características, tipología y estructura.	23 X										
33	19.1 Dinamización, realización y problemáticas			5 X								
	20. Reglamentos normativos: conceptualización, características, tipología y estructura.	23 X								O		
19	20.1 Dinamización, realización y problemáticas			X								
23	21. Planes generales de actuación (plan estratégico, plan de calidad, plan de normalización lingüística, plan de acogida, etc.): conceptualización, características, tipología y estructura.	23 R				O	R		R			O
	22. El Plan de evaluación: conceptualización, características, tipología, estructura, dinamización, realización y problemáticas		15 X									
F. Los planteamientos institucionales en un centro autónomo a corto plazo:												
	23. Programación General de Centro: conceptualización, características, tipología y estructura.	2 3 X										
	23.1 Dinamización, realización y problemáticas			X								
	24. La Memoria de Centro: conceptualización, características, tipología y estructura.	23 X										
	24.1 Dinamización, realización y problemáticas			X								

CASOS	X Aspectos básicos R Hacer referencia O Profundización	O. y Gestión de Centros Ed.	Eva. de centros, prog. y prof.	O. Instituciones Ed. no	Dinámica de grupo	Gestión de Recursos en I. Ed.	O. y Atención Diversidad	Desarrollo Organizacional	Técnica de Dirección	Supervisión de I. Ed.	Política y Legislación Ed.	Doctorado
		III ESTRUCTURA ORGANIZATIVA										
G. Recursos humanos												
38	25. Naturaleza y sentido de las estructuras organizativas	14 x						X				O
	26. La organización vertical	14 X				O						
38	26.1 El organigrama	X										
	26.2 Órganos de gobierno y participación	X										
	27. La organización horizontal	14 X				O						
	27.1 La agrupación del profesorado	X			R	O						
5	27.2 La agrupación del alumnado	X			R	O						
	27.3 La agrupación de otros miembros de la comunidad educativa	X			R	O						
	28. La organización de apoyo	14 X					O					
	28.1 Equipos de profesores	X			26 R		O	O				
	28.2 Equipos de asesoramiento y apoyo interno	X			26 R		O	O				
	29. La estructura de los servicios de apoyo externo						O					
H. Recursos materiales												
	30. El espacio escolar	X			R							
6	30.1 La arquitectura escolar	X					R					
	30.2 El mobiliario y equipamiento escolar	X										
	31. El material escolar. Los centros de recursos colegiados	X					R					
31	32. Seguridad e higiene en los centros de educación	X										
I. Recursos funcionales												
7	33. La temporización	X		R								
	33.1 La gestión del tiempo					X						
	34. La gestión económica			X		O						
	34.1 Vías de financiación			X								
	35. El presupuesto: conceptualización, características, tipología y estructura.	X										
22	35.1 Dinamización, realización y problemáticas			X								
	36. La normativa	X								O		
	36.1 Legislación de carácter general									16 X		
	36.2 Legislación con relación a las etapas educativas									16 X		
	36.3 Legislación sobre ámbitos específicos en educación formal									X		
	36.4 Legislación con relación a la educación no formal			X						O		
	37. La gestión administrativa					X						

CASOS	X Aspectos básicos R Hacer referencia O Profundización	O. y Gestión de Centros Ed.	Eva. de centros, prog. y prof.	O. Instituciones Ed. no	Dinámica de grupo	Gestión de Recursos en I. Ed.	O. y Atención Diversidad	Desarrollo Organizacional	Técnica de Dirección	Supervisión de I. Ed.	Política y Legislación Ed.	Doctorado
		V. LA DIRECCIÓN y LAS FUNCIONES ORGANIZATIVAS										
K. La dirección escolar												
	50 La Dirección / La Inspección			X						O		
	50.1 Modelos, perfiles y competencias								X	9		
10	50.2 Selección y formación de la dirección								X			
	50.3 Los planes de dirección	Contenido específico de la asignatura de la mención										
1 / 37	50.4 Modelos y teorías de liderazgo				R					O		
1 / 37	50.5 Capacidades y habilidades del líder				R					O		
	51. Estrategias de intervención global							X				O
	51.1 Desarrollo organizativo							X				O
	51.2 La Revisión basada en la escuela							X				O
	51.3 Otras propuestas colaborativas							X				O
L. Las funciones organizativas												
	52. Las funciones organizativas			6								
				X								
15 / 4	52.1 Planificación: niveles de planificación y detección de necesidades			24								
				X								
14	52.2 Distribución de tareas (Cuadro lineal de distribución, Asignación de tareas, ...) y Delegación			25						1		
				X						O		
16	52.3 Actuación (Lista de Control)			X								
				X						1R		
25	52.4 Coordinación			X								
				X								
	52.5 Evaluación Institucional, de programas y profesores			15								
				X								
	52.5.1 Problemática de la evaluación institucional			X								
	52.5.2 Evaluación general y analítica			X								
	52.5.3 Modelos y experiencias de evaluación			15								
				X								

	52.5.4 Estrategias e instrumentos de evaluación (Historia institucional, Autoanálisis institucional)		X																	
	52.6 El cambio educativo institucional			X																O
35	52.6.1 El cambio en las organizaciones									X										O
	52.6.2 Modelos de innovación									X										O
	52.6.2.1 Modelos tecnológicos (ISO, EFQM...)		X								O									
	52.6.2.2 Modelos culturales (Círculos de Calidad...)		X								O									
	52.6.2.3 Modelos críticos (Investigación acción, reflexión participativa...)		X								O									
	52.6.3 Estrategias de cambio (Mapa situacional, carta de servicio...)										29 X									O
	52.6.4 La evaluación de programas de cambio		X								O									
	53. Las políticas de personal							X												
36	53.1 Las políticas de flujo							7X												
	53.2 Las políticas de compensación							X												
	53.4 Las políticas de integración							X												
	54 Las técnicas directivas			X																O
	54.1 El manual de funciones																			X
	54.2 Los diseños gráficos (Organigrama, Diagrama de procesos,)																			21 X
	54.3 Los manuales de organización																			X
	54.4 Las técnicas de planificación seguimiento y control (PERT, GANTT, DAFO, ...)																			X
	54.5 Técnicas de archivo																			X
	54.6 La gestión de uno mismo							X												R

CASOS	X Aspectos Básicos R Hacer referencia O Profundización	O. y Gestión de Centros Ed.	Eva. de centros, prog. y prof.	O. Instituciones Ed. no	Dinámica de grupo	Gestión de Recursos en I. Ed.	O. y Atención Diversidad	Desarrollo Organizacional	Técnica de Dirección	Supervisión de I. Ed.	Política y Legislación Ed.	Doctorado
		VI ASPECTOS DIFERENCIALES										
M. Instituciones educativas diferenciales												
	55. Instituciones educativas diferenciales	X		X								
	55.1 Ámbito de educación formal	X										
	55.1.1 Instituciones de Educación Infantil	X										
	55.1.2 Instituciones de Educación Primaria	X										
	55.1.3. Instituciones de Educación Secundaria	X										
	55.1.4 Instituciones universitarias	X										
	55.2 Ámbito de educación no formal			13								
	55.2.1 Instituciones de atención a colectivos específicos			X								
	55.2.2 Instituciones para la participación social			17								
	55.2.3 Las instituciones para el tiempo libre y la animación sociocultural			X								
	55.2.4 Las instituciones de formación y trabajo			X								

	Fichas
	Casos

Anexo 2. Caso 14: La delegación en los centros educativos

Antecedentes

El centro cívico “*Mas Carreras*” de Caldas de Lija es un gran centro cultural que dinamiza muchas acciones y propuestas socioeducativas y culturales en el municipio y sus alrededores. Es un centro joven que en poco tiempo ha pasado a ser una buena referencia en la comarca debido a los buenos resultados que presenta, la profesionalidad de sus directivos y del equipo técnico y las instalaciones recientemente inauguradas.

En la actualidad está gestionando un conjunto de proyectos como: los campamentos de verano, el ciclo de cine al aire libre, las tertulias radiofónicas y la programación estival de talleres y cursos que reúnen a más de trescientas personas. Además de la oferta de actividades de verano la dirección para poder dotar de más recursos a la institución ha decidido, en la última Junta, presentarse a unas becas que otorga la Diputación Provincial que le obligarían a configurar y justificar el futuro organigrama de la institución, convocatoria que coincide con la elaboración de la memoria de final de curso y la previsión de actividades del próximo ejercicio.

Planteamiento del caso

Ante esta situación en la que hay una sobresaturación de trabajo en la dirección el responsable decide delegar dos de sus tareas:

- Tarea 1. Delega en un educador social con amplia experiencia profesional en la animación sociocultural la nueva configuración y justificación del organigrama general de funciones del Centro Cívico.
- Tarea 2. Delega en un auxiliar administrativo del centro con escasa calificación, la recopilación de datos y la configuración de los documentos para diseñar la memoria de final de curso.

Al poco tiempo y de manera informal le llegan al propio director informaciones sobre el malestar que ha generado su política de delegación de las tareas mencionadas. El director quiere resolver esta situación y reflexiona sobre cuál puede ser el error en el proceso de delegación.

Cuestiones en relación al caso

- ¿Qué entendemos por delegar?
- ¿Qué propuesta de distribución de funciones y tareas propondrías para los profesionales de este centro?
- ¿Se han tenido presentes las capacidades, limitaciones, formación, etc. de las personas delegables?
- ¿Se ha delegado en las personas más adecuadas? ¿Por qué?
- ¿Todas las tareas y funciones son delegables por igual?

Pautas para la resolución del caso

1. Identificar concretamente las tareas que se delegan y las personas que participan
2. Especificar qué factores justifican la delegación
3. Identificar el tipo de delegación
4. Valorar la idoneidad de la delegación; especificar la naturaleza de la tarea delegada
5. Analizar las condiciones en las que se produce la delegación para captar su eficacia
6. Proponer los mecanismos de control necesarios sobre las tareas delegadas
7. Explicitar el proceso más adecuado para que la delegación sea altamente efectiva

Material de soporte

Documentos

Cuadro de distribución de tareas

Se utiliza para organizar el conjunto de actividades que tienen encomendadas las personas que forman parte de una determinada unidad. Su elaboración tiene que contemplar la enumeración de las actividades, con la estimación de tiempos que les corresponde; las actividades quedarán asignadas a la unidad y a la participación del personal que hay en ésta. El gráfico que se realiza se puede enriquecer si en cada casilla, resultante del cruce entre las variables citadas, se marca la diferencia entre los tiempos estimados y los tiempos reales después de una comprobación, o si se incorporan símbolos relativos a la naturaleza de la unidad de trabajo.

En el cuadro siguiente podemos ver un ejemplo de esta tipología de cuadros. Podemos apreciar las actividades que requieren más tiempo, las sobrecargas, los fraccionamientos excesivos y otras posibles anomalías en la división del trabajo.

ACTIVIDADES	Secretario-Administrador				Total	
		Responsable Expedientes	Responsable Actas-Libros	Auxiliar Administrativo	Administrativo en prácticas	Horas (quincenales)
1. Contestar correspondencia	1	—	—	5	1	7
2. Rellenar documentos oficiales	2	1	2	10	2	16
3. Preparar informes	1	0.5	0.5	3	1	6
4. Ordenar archivos	—	1	1	3	1	6
5. Atención al público	4	—	—	10	2	16
6. Atención directa al profesorado	3	2	2	10	1	18
7. Reuniones del servicio	1	1	1	1	—	4
8. Reuniones externas	2	—	—	—	—	2
TOTALES						

Cuadro lineal de distribuciones

La definición de responsabilidades de una organización para ir acompañada de su representación esquemática, a partir de un cuadro lineal de distribuciones o responsabilidades, también conocido como L.R.C. (Linear Responsibility Chart).

Esta tipología de esquematización de las responsabilidades nos permite hacer evidentes para cada órgano o persona qué es lo que hace, con quién se relaciona, con quién consulta, qué carga de trabajo desarrolla y en qué trabajos desarrollados por otros colabora.

Además proporciona información sobre los órganos o personas que intervienen en cada trabajo y a qué nivel lo hacen.

Veamos el ejemplo que presentamos a continuación:

	Consejo Escolar	Claustro	Director	Jefe de Estudios	Secretario	Coordinador de Ciclo	Tutor	Conserje	-
Programación general del centro	A-EV	EL-I	EL-P-EJ	EL	EL	I	I		
Evaluación y recuperación de alumnos	EV	A-EV	EJ	EL-EV	I	EL-I	I		
Problemas de disciplina	A-EV	I	EJ	P	I	P	I		
Presupuesto	A-EV	I	EJ	I	EL	I	I		
.....									
EL	Elabora								
P	Propone								
A	Aprueba-Decide								
I	Informa-Es informado								
Ej	Ejecuta o rige la ejecución								
EV	Evalúa-Supervisa								

Referencias bibliográficas

- DAVIS, K. & NEWSTROM, J. W. (2002). *Comportamiento humano en el trabajo*. Méjico: McGraw Hill.
- FONOLLOSA, J. B. (2005). *Gestió d'unitats d'informació*. Bellaterra: Servicio de Publicaciones de la UAB.
- TOMÁS, M. (1998). *Temes bàsics d'organització i gestió d'institucions d'educació no formal*. Bellaterra: Servicio de Publicaciones de la UAB.
- ZERILLI, A. (1989). *Fundamentos de organización y dirección general*. Bilbao: Deusto.