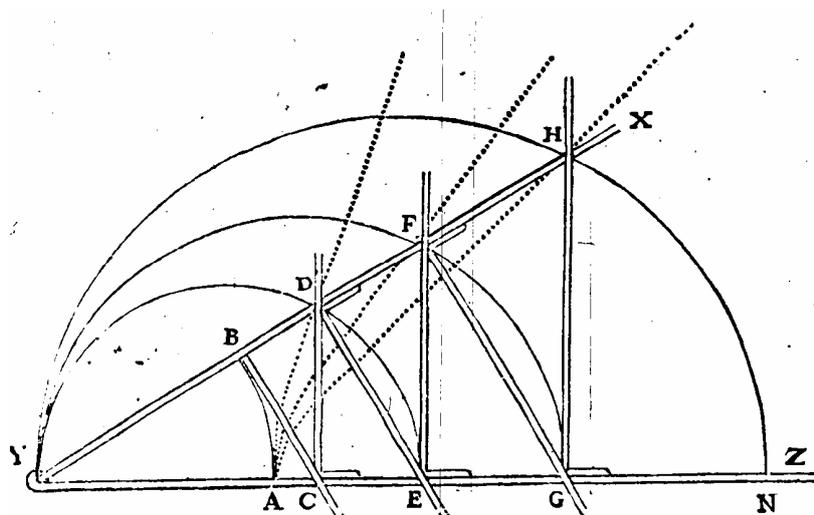


# ESTUDIO SOBRE LA DIRECCIÓN

en los centros públicos de la CAPV



*perspectiva de los equipos directivos*

Consejo Escolar de Euskadi

**ESTUDIO SOBRE LA DIRECCIÓN**  
en los centros públicos de la CAPV

*perspectiva de los equipos directivos*

Un estudio de investigación del Consejo Escolar de Euskadi

autor: Ricardo Ojembarrena

Mayo 2.000

"Le troisième, de conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connoître, pour monter peu à peu comme par degrés jusques à la connoissance des plus composés..."

(René Descartes, *Le discours de la méthode*, 1637)

## Índice

PRESENTACIÓN	pag. 4
Capítulo 1: EL TRABAJO DE DIRECCIÓN Y LOS PLANTEAMIENTOS DE CENTRO	11
1.1. Características del trabajo directivo.	
1.2. Planificación desde la dirección y organización interna del equipo directivo.	
1.3. Dimensión pedagógica del equipo directivo.	
1.4. Planteamientos de centro.	
Resumen	
Capítulo 2. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO Y PARTICIPACIÓN	35
2.1. Adaptación del centro y el Claustro a la nueva realidad: la Reforma.	
2.2. La organización del profesorado en el centro para la mejora y el cambio.	
2.3. Tres efectos de la organización.	
2.4. La participación de los padres y madres.	
Resumen	
Capítulo 3. RELACIONES EXTERNAS DEL CENTRO Y AUTONOMÍA	58
3.1. Algunos apuntes en torno a la autonomía	
3.2. La relación con la Administración: aspectos generales.	
3.3. Relaciones con algunos servicios y unidades administrativas.	
3.4. Relaciones con otros centros.	
Resumen	
Capítulo 4. PROPUESTAS PARA LA MEJORA	73
4.1. Proceso de renovación de los equipos.	
4.2. Incentivos económicos.	
4.3. Dedicación horaria	
4.4. Formación.	
4.5. Competencias en gestión de personal.	
4.6. Relaciones entre centros y desarrollo organizativo de la red pública.	
Resumen	
ANÁLISIS DE LAS PARTES	
• Resultados estadísticos de la parte cuantitativa: análisis de medias y análisis de variabilidad.	100
• Análisis de la parte cualitativa: “En torno a dos conceptos”.	124
CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	136

## PRESENTACIÓN

---

El presente estudio se plantea como objetivo principal conocer y dar a conocer la perspectiva que tienen sobre su propio trabajo las personas que desarrollan las funciones de dirección en los centros públicos de la CAPV en este momento, primera mitad del año 2.000, formulada en términos de diagnóstico de la situación y propuestas de mejora.

En un segundo lugar o segundo plano, busca contrastar dicho punto de vista con el de las organizaciones de representación de los diferentes colectivos que integran los centros (profesores, padres), así como con opiniones cualificadas de miembros de los servicios de apoyo e inspección educativa.

Coherentemente con dicho propósito, se ha seguido una metodología que permite dar la voz y fijar los temas de interés a los protagonistas desde el inicio: en primer lugar, entre los meses de diciembre del 99 y febrero del presente año se llevaron a cabo 24 entrevistas semiestructuradas a miembros de ambos grupos, de las cuales trece a personas pertenecientes a equipos directivos de centros de Educación Primaria y Secundaria con experiencia en este trabajo, y las once restantes a representantes de sindicatos, FAPAs y de los servicios educativos mencionados.

Siguiendo el procedimiento que se explica más adelante, el material obtenido en esta primera fase sirvió para la elaboración de un cuestionario remitido a los centros a mediados de marzo para su contestación por cada uno de los miembros de los equipos directivos, habiéndose obtenido 580 respuestas.

El informe que se presenta a continuación recoge, integrándola en un solo texto, la información obtenida en ambas fases.

### **Razones de contexto**

---

Para quienes forman parte de la comunidad escolar en sentido amplio, es conocida la dificultad para cubrir por el procedimiento legal los puestos de dirección en las escuelas e institutos de la red pública. Dicho procedimiento establece la presentación de candidaturas entre el profesorado ante el Consejo Escolar u OMR del centro para su elección por un período de cuatro años; en su defecto, la Administración educativa procede a nombrar de oficio al director o directora. Esta segunda vía, lejos de ser la excepción, se ha convertido en rutinaria en muchos casos, ante la falta de candidatos.

La situación se ha agravado en los centros de Educación Secundaria donde a la complejidad y los cambios organizativos inducidos por la implantación de la Reforma Educativa hay que sumar la inestabilidad del profesorado, especialmente en el segmento más crítico, el segundo ciclo de la ESO. El proceso de consolidación de las plantillas que tiene lugar en estas fechas - adscripción y concurso de traslados- y que habrá de culminar el próximo curso con una nueva oferta de plazas, remitirá en gran medida este factor estructural de desequilibrio.

Como segundo argumento, los estudios e investigaciones que se vienen desarrollando desde distintas instancias gubernamentales y universitarias establecen, con carácter general, que uno de los factores más directamente asociados a la calidad de la enseñanza es la estabilidad y la propia calidad del trabajo directivo; la forma y el sentido en que dicha influencia entre dirección y trabajo con el alumnado opera ha de permanecer como motivo de reflexión y se concreta en el presente estudio en la definición de un segundo espacio de análisis, la estructura organizativa del centro, siendo el primero el propio ámbito del trabajo directivo.

En el año 1995, la LOPEG arbitra para todo el territorio estatal un nuevo sistema que tiene como rasgo más destacado limitar el acceso al cargo de director a aquellos profesores y profesoras que cumplan una serie de requisitos de formación o experiencia en la función; con el propósito declarado de cumplir con el requisito de la calidad, sólo concurrirían como candidatos los más competentes, los acreditados como tales. En la regulación de desarrollo que hace el Departamento de Educación, Universidad e Investigación en la primavera de 1997, opta por generalizar la oferta de la acreditación rebajando los requisitos de formación. La respuesta en la demanda de tales títulos es dispar: al tiempo que desde ciertos centros lo solicita masivamente el conjunto del Claustro, con lo que la situación permanece como estaba, en muchos otros sólo quedan acreditados de oficio quienes ya habían desempeñado previamente el cargo, viéndose obligados a continuar indefinidamente y quedando en consecuencia el propósito de la ley orgánica en despropósito.

Como iniciativa más destacada en la Comunidad Autónoma en la línea de potenciar la función directiva cabe resaltar el programa de formación de equipos directivos que se viene desarrollando a lo largo de los últimos seis años, con cursos genéricos de formación inicial y otros breves específicos de desarrollo, del cual se hace referencia en este informe.

Más recientemente, en el programa de legislatura presentado por el Consejero del Departamento ante el Parlamento Vasco, la mejora de la función directiva constituye una de las prioridades. Las cuatro medidas o ejes de avance que

plantea son objeto de valoración por las personas entrevistadas y encuestadas en el estudio, y de sus respuestas queda constancia clara en las conclusiones.

Finalmente, una última consideración general que es la principal: caracterizado el tema de la dirección de los centros como problema, no se va a entrar en vías de comprensión y solución del mismo si no se encuentra un espacio propio para que la palabra de los protagonistas se exprese y se articule. Con este trabajo se quiere hacer una contribución a las iniciativas que se desarrollan en tal sentido.

### **Primera fase: las entrevistas**

---

Dentro del grupo de miembros de equipos directivos con experiencia, se seleccionaron 13 personas que desarrollan estas tareas en la actualidad o lo han venido haciendo hasta fecha reciente, tratando de abarcar la diversidad de tipologías de centro en función de etapa, tamaño y territorio, así como cubrir el campo de las asociaciones de directores o de centros que, más o menos incipientemente, van surgiendo con la finalidad de coordinar iniciativas en sus respectivos campos (Ikaslan, Sarean, Ikasbatuaz).

Por parte de lo que se ha denominado "entorno de la dirección", se contactó con las cinco organizaciones sindicales (CCOO, STEE, LAB, ELA, UGT), así como con dos asociaciones de padres y madres (BIGE, Denon Artean) en calidad de representantes de los colectivos que integran la comunidad escolar. No se solicitaban planteamientos formalmente definidos, sino opiniones vertidas desde la experiencia personal coherentes, en buena lógica, con la línea de la organización correspondiente. Igualmente se entrevistó a dos inspectores, un miembro del IDC y una directora de COP, con vistas a recuperar algunos perfiles de los órganos de la Administración más en contacto con los centros y, en particular, con la dirección.

Siendo el propósito principal del estudio establecer un primer mapa, siempre incompleto, de la perspectiva de los equipos directivos en torno a lo que hacen y opinan, la información recogida de este segundo grupo del entorno en esta fase inicial habría de servir para hacer un efecto de pantalla, y determinar si sus percepciones eran o no discrepantes, en términos generales, con los planteamientos de los cargos directivos, así como resaltar los aspectos más determinantes para unos y otros. Igualmente, habría de servir para extraer cuestiones a plantear en la segunda fase de la encuesta, como se explica más adelante.

Se hizo el contacto previo por vía telefónica, accediendo en los 24 casos a la realización de la entrevista, y se cursó por correo electrónico o fax el proyecto básico del estudio, con el fin de que ubicaran mejor la aportación solicitada. Dicha entrevista tiene un carácter semiestructurado, de forma que sobre la base de un guión abierto, cada sujeto desarrolla aquellos puntos sobre los que tiene un mayor conocimiento o experiencia, pudiendo abarcarlo en su totalidad hasta un máximo de una hora de grabación; en 20 de los 24 casos, la entrevista duró efectivamente entre 40 y 60 minutos.

El guión planteado comprendía tres puntos referidos al diagnóstico de la situación actual y un cuarto a propuestas de mejora. En el diagnóstico se abarcaban los tres ámbitos de actuación del equipo directivo: la problemática del trabajo directivo, su conexión con la estructura organizativa del centro, y el campo de las relaciones externas. En el segundo y tercero se proponían como palabras clave, respectivamente, participación y autonomía. En el campo de propuestas se recogían explícitamente las enunciadas por el Consejero del Departamento, es decir, acceso a la función directiva, formación, incentivos económicos y dedicación horaria.

Una vez recibidas las transcripciones, se seleccionaron los párrafos más significativos de cada una, sin más alteraciones sobre el discurso original que correcciones mínimas de tipo gramatical, reiteraciones, etc., y fueron remitidas a los autores para su validación; en las devoluciones recibidas los cambios resultaron igualmente mínimos.

El material recogido en esta primera fase dio lugar a un conjunto de 320 párrafos o citas, que fueron sometidas a una comisión para su validación. La comisión estaba integrada por doce personas, cuatro de ellas pertenecientes a la entidad promotora del estudio, el Consejo Escolar de Euskadi, cuatro del campo de la dirección de centros, tres miembros de servicios de apoyo y el autor del estudio. Su función consistió en hacer una estimación del valor del material recogido, detectar lagunas y seleccionar aquellas referencias que resultaran más significativas desde el doble punto de vista de reflejo de la realidad y potencial comunicativo, descartando las que resultaran reiterativas.

La Comisión, en especial los miembros de la dirección de los centros, estimó que el conjunto de los textos daba una buena visión de lo que es la realidad del trabajo de la dirección en nuestro contexto actual y se efectuó una recogida de las priorizaciones efectuadas por los doce componentes. Este material validado y seleccionado cumplió a partir de entonces una doble función: integrarse directamente en la estructura del texto del informe como aportación neta de la fase cualitativa y servir de base para la elaboración del cuestionario de la encuesta.

## La encuesta

---

A partir del grupo de referencias priorizadas se elaboró un borrador de cuestionario integrado por 77 ítems, clasificados en dos grandes grupos: un primero recogiendo aspectos relativos a la realización de funciones en los tres campos del diagnóstico, tanto por parte del equipo directivo como de otros elementos del sistema internos y externos al centro, siempre desde la perspectiva de los miembros de equipos directivos consultados; y un segundo bloque dirigido a extraer opiniones, valoraciones y propuestas. Dicho borrador fue remitido a la comisión citada en el punto anterior, que propuso modificaciones de escasa cuantía, procediéndose a la sustitución de tres ítems por otros nuevos y manteniendo la estructura y los elementos fundamentales de contenido del cuestionario.

Si bien se estimó inicialmente que la diferente tipología de centros, en especial entre los de Ed. Primaria y Ed. Secundaria, justificaba el diseño de dos instrumentos diferentes, una vez que se empezó a trabajar con el borrador se pudo comprobar que el número de elementos distintivos no justificaba tal supuesto. Sobre el inconveniente de forzar la redacción en alguna cuestión, se estimó la ventaja de poder confrontar entre los grupos interesados el cuestionario en todos sus términos.

Con el fin de facilitar su contestación en un tiempo breve, se estableció una estructura uniforme para todos los ítems, tanto para la indicación de grados de realización como de opinión, según una escala entre 1 (mínimo) y 5 (máximo). La encuesta iba precedida de una hoja portada, distinta en este caso para las dos etapas señaladas, que recoge datos del centro (territorio, niveles en el caso de Ed. Secundaria, número de aulas, modelos lingüísticos, tamaño del municipio y nivel socioeconómico del alumnado), así como de la persona que contesta (sexo, cargo, antigüedad en ese y otros cargos, y procedimiento de acceso al mismo).

En relación al proceso de envío y recogida del cuestionario, se ha optado por hacerlo vía correo electrónico, asumiendo el riesgo de la poca experiencia en su uso por parte de los centros. Como medida preventiva, se envió con anterioridad una carta explicando el propósito del estudio e incluyendo la oferta de efectuar la comunicación por otro medio más habitual (fax o correo habitual). Como resultado apreciable, más del 60% de los cuestionarios contestados se han recibido por correo electrónico.

Ante la falta de referencias previas sobre el grado de acogida de la iniciativa y frente a la alternativa restrictiva de proceder con una muestra, se optó por

dirigir la encuesta a todos los centros públicos de Educación Primaria y Secundaria de la CAPV, habiendo sobrepasado la respuesta las expectativas iniciales. Dejando a un lado los centros pequeños menores de 10 unidades, donde el índice ha sido más bajo, y tomando como referencia las contestaciones de los directores -la encuesta era anónima y no existe identificativo de centro- se acerca al 50% en los centros de Ed. Secundaria y lo supera en los de Primaria.

## **Estructura del informe**

---

El informe que aquí se presenta sigue la misma ordenación temática que la descrita en el caso de la entrevista, con tres capítulos que recogen elementos de diagnóstico de la situación -dinámica del equipo directivo; organización interna y participación; relaciones externas y autonomía- y un cuarto tratando de acumular todas las propuestas de mejora. Cada capítulo se cierra con una revisión rápida y al final del informe se adjunta un listado de conclusiones.

A lo largo de todo el texto se van a ir presentando los ítems con los resultados numéricos básicos: la media y la desviación típica -que nos da una idea general del grado de dispersión en las valoraciones de los encuestados respecto al ítem en cuestión-, que van acompañados de una lectura elemental de los mismos, y se hace indicación de los valores más destacados de desviaciones significativas del grupo donde así resulten, dejando para el primer anexo las tablas completas de resultados estadísticos. Allí se podrá encontrar un primer cuadro general recogiendo el cuestionario completo con los dos valores numéricos básicos citados para cada ítem, y en tablas posteriores, grupo por grupo (etapa, niveles dentro de Ed. Secundaria, tamaño del centro, territorio, nivel socioeconómico, sexo, antigüedad en el cargo y sistema de acceso) la relación de ítems donde se registran diferencias significativas con las medias correspondientes, para quien quiera profundizar en el análisis de las mismas.

A lo largo del texto, cada ítem o grupo de ítems irá acompañado de las citas o referencias textuales explicativas recogidas en la fase de entrevistas; muchas servirán para ratificar lo que los números dicen; otras, para consignar ciertas opiniones polarizadas; finalmente, unas pocas quedarán como referente de que las minorías tienen también sus argumentos. En muchos casos, presentarán situaciones que los números nunca podrían denotar; se han incluido, igualmente, algunas aportaciones de texto enviadas por los encuestados en un anexo al cuestionario.

Las referencias que provienen de las entrevistas son nominales y aparecerán con un indicativo de su autor de cuatro letras; las dos primeras corresponden

al grupo de pertenencia del entrevistado en cuestión (*d1*: miembro de equipo directivo de Ed. Primaria; *d2*: miembro de equipo directivo de Ed. Secundaria; *or*: miembro o representante de organización sindical o de federación de Asociaciones de padres y madres; *se*: servicios educativos de apoyo o inspección educativa); las dos últimas se refieren a las iniciales de la persona que aporta su opinión o experiencia; en el anexo 2, que habla de dos conceptos, figura la relación de entrevistados. Las aportaciones recogidas a través de la encuesta o por escrito llevan el distintivo *en*. Cuando figure una (T) delante de la frase querrá decir que el original se relató en la otra lengua oficial de la Comunidad.

## **Agradecimientos**

---

Es de agradecer la buena disposición de la Comisión Permanente del Consejo Escolar de Euskadi al tener a bien que este trabajo se lleve a cabo, así como las sugerencias efectuadas, y en especial el apoyo decidido de su presidente, Pello Ellakuria. Igualmente, hay que valorar la actitud de colaboración de todos aquellos a quienes se solicitó una entrevista y hablaron hasta agotar la cinta, y también de los que terminaron antes de que eso ocurriera. Una de las que primeró habló dijo al final de todo,

(T) "Una de las cosas que me ha aportado esta conversación ha sido la oportunidad de reflexionar sobre todos estos temas. A decir verdad, los que estamos en el trabajo de dirección no tenemos apenas la posibilidad de filosofar; estamos tan preocupados, *hay que resolver esto, tengo este problema, este otro...*, que al final nos quedan pocas opciones de reflexionar sobre nuestro trabajo de dirección. Y bueno, a lo largo de esta entrevista he ido aclarando mis ideas" (d1-BA).

Ésta es la cita más atípica y por eso va en la presentación. Agradecer también a los 580 que han contestado la encuesta, esperando que les ocurra lo mismo que a la declarante B.A., aunque en menor medida, ya que les llevó menos tiempo.

Hay que destacar la paciencia de los miembros de la comisión que leyeron una por una las 320 citas, así como sus gestos de apoyo y sus valoraciones críticas. También, la bondad de quienes hicieron sugerencias metodológicas y ayudaron en el proceso estadístico.

Con todos estos precedentes, es de esperar que este libro tenga lectores y lectoras. Que ellas y ellos sepan leer lo que aquí no ha logrado ser escrito.

# CAPÍTULO 1. EL TRABAJO DE DIRECCIÓN Y LOS PLANTEAMIENTOS DE CENTRO

---

## 1.1. Características del trabajo directivo

---

*Psicológicamente, es duro. Democrático, pero cualquiera no vale. La necesaria sintonía con el profesorado y la cuestión del poder. Dirección de todos y para todos. La continuidad es un grado.*

P39	MI TRABAJO EN EL EQUIPO DIRECTIVO ME DA MÁS PREOCUPACIONES QUE EL DE TUTOR.
	Categoría: experiencia

MEDIA	Des. T.
4,26	1,01

La lectura del dato no admite duda; efectivamente, el desarrollo de un cargo directivo significa asumir roles nuevos y más complejos que se ven incrementados si la persona en cuestión intenta responder a las expectativas que se derivan de esta función. En relación a las variables recogidas en la encuesta, se registran diferencias significativas en el tamaño de centro (4,62 para los de tres o más líneas) y en razón del cargo (4,48 para el director). Pasamos al relato de los encuestados.

«Una de las sensaciones más fuertes que he tenido siendo director, a pesar de trabajar con buenos equipos, es la sensación de soledad, que yo entiendo como un rebosamiento de responsabilidad, y eso te cansa muchísimo. Igual es porque se han vivido momentos muy malos en esta época, de bajada de matrícula, de cierre de muchos centros, y da la impresión de que si un centro sube o baja de matrícula, si un centro se cierra, la culpa es del profesorado que estaba en ese centro en ese momento. Y, claro, el máximo responsable del profesorado en ese momento es la dirección». (d1-IE)

(T) «Lo peor, para mí, es la imposibilidad de desconectar, resulta difícil, pasas todo el día dándole vueltas a la cabeza. Tal vez ocurra lo mismo cuando trabajas con los alumnos, pero pienso que en mi caso, desconectaba más fácil. Cuando estás en la dirección tienes la cabeza llena de cosas. El que está en un equipo directivo necesita perspectiva

para sacar la escuela adelante, ideas, proyectos, un planteamiento claro o, al menos, el deseo de hacerla avanzar». (d1-SL)

(T) «A menudo, la dirección es un conglomerado de cosas. Tienes que hacer de todo. Tal vez hubieran de estar más precisados todos estos trabajos, y quizás también más delegados entre los grupos de profesores». (en-1)

«En el día a día es enormemente fácil desde un puesto directivo perderse; a mí me parece que uno de los riesgos fuertes es ése. Una situación a veces de estrés. Yo muchos días llego aquí y a veces es difícil comerte una manzana, así de claro». (d2-AF)

No parece necesario insistir en el significado del valor numérico 4'26 en la escala de 1 a 5, que indica una adhesión o sintonía notable con los términos de la proposición; así, podría expresarse que según su percepción o experiencia, las personas que trabajan actualmente en la dirección experimentan por tal motivo una situación de mayor cansancio psíquico que cuando lo hacían como profesores, etcétera. Pero no insistiremos en lo obvio y dejaremos, por lo general, que cada lector elabore la frase con sus propios términos. El disponer de manifestaciones textuales de los protagonistas nos da también la oportunidad de conocer otros elementos de realidad referidos a situaciones particulares asociadas al factor en cuestión; por ejemplo, el momento del acceso al cargo o la problemática específica de Educación Secundaria que luego nos llevará mucho más espacio.

(T) «Cuando entré en la dirección, percibía en mí grandes carencias, y cogí ese trabajo con un miedo enorme. A pesar de ser consciente de que el resto de factores del entorno me favorecían, pasé al menos un par de meses sin poder quitarme el miedo de encima. A cada momento surgían imprevistos, al final era una caja de sorpresas; por supuesto, la mayor parte de las veces sorpresas desagradables, o preocupaciones, o cuestiones que exigían una respuesta inmediata. Pero lo realmente sorprendente era la cantidad de temas inesperados que aparecían y esto me sumergía en un estado de intranquilidad permanente». (d1-AL)

(T) «La propia implantación de la Reforma ha dificultado el trabajo de dirección. Tanto en lo referente a la organización interna como a las

relaciones externas, el trabajo de dirección exige una gran capacidad». (d2-JA)

Quedan recogidos, igualmente, testimonios que manifiestan que se trata de trabajos que requieren una forma distinta de acreditación que la que pueda proporcionar la formación o la simple voluntad de asumirlos (si acaso esto llegara a ocurrir), algo que implica al propio sujeto, que va con él: rasgos de personalidad, ciertas capacidades,... luego está la multiplicidad de roles.

«Pienso que ahora sé más de lo que es la dirección, bastante más que cuando empecé hace doce años. Entonces, mi idea personal era que cualquiera podía servir para eso y ahora pienso que no; cualquiera no es capaz o no puede asumir toda la responsabilidad que lleva, como cualquiera tampoco puede ser maestro». (d1-MA)

«El sistema que tenemos, tan democrático, tiene un defecto y es pensar que para el trabajo de dirección sirve todo el mundo y que todo el mundo tiene que pasar por aquí. Pienso que no; para esto no sirve ni está dispuesto todo el mundo. Creo que tiene que haber grados de implicación, como liderar una comisión u otro tipo de cosas,... Pienso que no tiene que estar en la Dirección quien no quiere estar» (d2-AF)

«No se puede ser director haciendo las mismas cosas que hacía como profesor, cambian las tareas. Y, en ese sentido, si un profesor entiende que sus tareas están en el ámbito de enseñanza-aprendizaje y, al menos en Primaria, también está asumida la coordinación, cuando pasa de ser profesor a ser directivo le caen los otros tres ámbitos, es decir, el "gobierno institucional", el área económico-administrativa y los servicios - comedor y transporte-; normalmente, además, en cada ámbito no sólo hay tareas, hay conflictos». (se-MU)

P7	COMO EQUIPO DIRECTIVO NOS SENTIMOS APOYADOS POR EL CLAUSTRO.
	Categoría: experiencia

MEDIA	Des. T.
3,69	0,96

En la percepción de los equipos directivos, la necesaria relación de apoyo y colaboración por parte del Claustro no es conflictiva *per se*, si bien tampoco está en un tono óptimo. En las citas, recogemos una cuestión de principio con la que uno de los entrevistados iniciaba la conversación, luego un planteamiento estratégico y finalmente una experiencia en dos tonos.

(T) «Como planteamiento general sobre el trabajo de dirección, lo primero, en mi opinión, es que ha de ser valorado el propio trabajo directivo, y la primera valoración se tiene que producir en el propio centro, y más concretamente en el Claustro. En la actividad de dirección, con la dificultad que conlleva, si te sientes valorado entre tus compañeros, eso te da una especie de autoridad moral». (d1-PL)

(T) «El director ha de trabajar mucho las relaciones personales con el profesorado. Mi experiencia ha sido pasar de la oposición a la dirección con los consiguientes problemas de relación; y bueno, ahí aparecen la diplomacia, la manera de abordar a la gente, preocuparte en muchas ocasiones por sus asuntos particulares; a veces resulta una labor de terapia». (d1-XM)

(T) «Hace cinco años, convocamos una reunión, nos reunimos ocho o diez profesores y analizamos cuál era la situación del centro: era preciso sacar una dirección del propio centro sin nombramiento de inspección y, consecuentemente, allí se clarificaron los niveles de compromiso. Así como la provisionalidad de un año es buena para nombrar un director, tras él ha de haber un grupo de ocho o diez que dé continuidad al proyecto, no tanto al director como al proyecto que de alguna forma se incubaba en ese grupo.

Así se hizo en aquel momento, así hemos seguido cuatro años, con pequeños cambios pero con bastante ilusión y voluntad, y ya en este quinto nos hemos encontrado con que detrás no existe ese grupo de apoyo que vaya dando el relevo poco a poco; este quinto año ha sido completamente forzado. Y estamos viendo los resultados, nosotros no estamos a gusto, y no estamos desarrollando la dinámica necesaria». (d2-JA)

P44	CUANDO TOMO DECISIONES, ME SIENTO CONDICIONADO POR EL HECHO DE QUE UN DÍA DEJARÉ EL EQUIPO DIRECTIVO.
	Categoría: experiencia

MEDIA	Des. T.
1,78	1,17

Rotunda negativa a la proposición que se hace en el ítem, siendo éste el que ha registrado más rechazo, el único que baja del 2 de media, si bien la desviación típica es grande. La cuestión de la reversibilidad al estatus de profesor como causa de desafección al cargo y a la necesaria asunción de responsabilidades ejecutivas, ha sido descrita en algún entorno como uno de los argumentos a favor de un modelo de dirección como profesión diferente, rompiendo con la situación actual de elección democrática por el OMR. Parece que los encuestados quieren dejar bien claro su opinión de que "volver al cuerpo de directores, no".

En cualquier caso, sirve para introducir el tema de la naturaleza problemática de la relación entre la dirección y el claustro en un medio inusual donde las atribuciones ejecutivas son escasas, y las cosas se hacen sobre todo si se hacen queriendo porque, al final, la acción educativa efectiva va a desarrollarse dentro del aula. Luego se verá cómo algunas de las competencias que el marco establece para la dirección en relación al profesorado se cumplen o no, según la propia perspectiva de los equipos. Resulta característico también que el discurso sobre el poder, ineludible en todo caso, lo introducen preferentemente elementos ajenos al centro. Poder dentro y fuera del centro, poder como *autoritas*, poder para preservar los derechos del grupo y poder para hacer. Veamos:

«En los institutos, generalizando, el director tiene que desarrollar determinadas funciones, pero no tiene un poder real. Cuando quiere conseguir algo lo tiene que hacer consensuando con todo el mundo; en lugar de ordenar, aconsejando. Cuando al final impones algo, siempre tienes presente que dentro de un año, de dos, de tres o de cuatro tú no vas a ser director, vas a ser compañero de aquél a quien le has impuesto algo. Y eso yo creo que es una de las cosas fundamentales que echa para atrás a gente para estar en la dirección». (se-AS)

(T) «Da la impresión de que la figura del director es muy importante. Todo el mundo la toma por importante: los padres, los profesores, la Administración dice que es importante. Pero luego, ciertamente, los directores y directoras no tenemos ningún tipo de poder, ni ante los

padres, ni ante nuestros compañeros -al fin y al cabo son eso, compañeros; durante un tiempo te ha tocado ser director pero dentro de un par de años volverás a ser profesor-, y la Administración, mientras he sido directora no me ha hecho caso y muchas veces no ha querido hablar conmigo. Es decir, es un puesto que tendría que tener poder pero que no lo tiene». (d1-LV)

«Hay un problema estructural en el tema de la dirección. Por un lado, la LOGSE dice que es uno de los factores de la calidad del sistema educativo, pero por otro, en la realidad no se ponen los medios para que pueda funcionar como tal factor de calidad. Son dos los grandes problemas con los que nos encontramos. Uno, la formación (de la que en general se carece) que se necesita para el ejercicio de esta función. Y otro, lo que yo llamo la autoridad, entendida en una doble vertiente. Por un lado, la autoridad de la que la propia formación te inviste; es decir, alguien que, como sabe del tema, los demás le consideran y le reconocen. Y dos, la autoridad como poder para tomar decisiones, para modificar cuestiones que tú tengas en el centro. En realidad, los directores no disponen de esa autoridad, salvo excepciones». (se-IC)

«Las direcciones, en los asuntos espinosos, en los asuntos duros, realmente tendrían que tener un poder, independencia para tomar decisiones. Normalmente, cuando se presentan a una elección, llevan una línea que quieren seguir. Pero, claro, siempre que quieras seguir una línea habrá algo que tú tendrás que cambiar. Habrá gente que encaje en esa perspectiva, que será lógicamente la mayoría del centro; si no, no te votarían. Pero luego habrá una minoría a quien esos cambios no les apetece por comodidad o por lo que sea. Entonces, tienes que hacer que participen también. No pueden ser unas rémoras del centro y para ello necesitas tener un mínimo de poder ejecutivo». (se-AS)

«Hay un incentivo muy potente para los profesionales de la educación que es poder hacer, poder tener proyectos que se convierten en realidad y generan satisfacción individual y colectiva. Ésta es una de las cosas que no hay que desaprovechar. Lo que más moviliza a todo profesional es la capacidad de intervención en su propia actividad.»  
(se-AC)

P6	ACTUACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO PARA MEJORAR LA COHESIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.
	Categoría: realización

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
3,82	0,87

Aunque en el capítulo 2 se profundizará en el tema cuando se aborde la cuestión de la participación, aquí se intenta recoger la percepción que los equipos directivos tienen sobre la medida en que cumplen con la función de representar y, en consecuencia, defender los derechos de todos los integrantes de la colectividad multiforme y estamental que es su centro educativo; en qué medida entienden que han sido capaces de separarse de su adscripción al rol de profesor al que se encaminaron profesionalmente para atender con equidad las necesidades de quienes, por naturaleza, tienen intereses distintos. La respuesta es que bien o bastante, que a ello se encaminan, sin matices de tipologías. Veamos tres percepciones al respecto externas a la dirección, sirviendo la primera de contrapunto:

«Todavía no se ha asumido suficientemente en los equipos directivos, y en conjunto en la escuela, que todos somos comunidad educativa. En algunas ocasiones se ve al director como el representante del claustro única y exclusivamente, y no le vemos como el director de toda la comunidad educativa». (or-SG)

«Un director tiene tres entes con los que tiene que negociar para llevar cualquier cosa adelante. Ante un problema que surja, es totalmente diferente la opinión que te van a dar los padres, los alumnos y los profesores. Además, tienes que evitar a toda costa que cada uno de estos grupos interfiera en el funcionamiento normal del otro.

Cuando hay que tomar una decisión importante en el Consejo Escolar, se facilita a los departamentos toda la información disponible para que elaboren propuestas que, una vez contrastadas, se llevan al Claustro. Pero la misma labor que la dirección hace en los departamentos por una parte, la tiene que hacer con los padres por otra y con los alumnos por otra». (se-AS)

(T) «En el trabajo de dirección, hay tres campos bastante mezclados: el campo pedagógico, el gerencial y el de representación. Y pienso que es muy importante distinguirlos. Dejando a un lado el trabajo

administrativo, y pasando a otras manos las cuestiones pedagógicas, el director habría de ser el representante máximo del centro en su dimensión externa y, mirando hacia adentro, el principal responsable y, en definitiva, quien garantizara la cohesión de la comunidad que está en ese centro». (or-JuE)

Hay un considerando en esta última afirmación, "*pasando a otras manos las cuestiones pedagógicas*", que retomaremos enseguida. Mientras tanto, veamos cómo se percibe el efecto de la continuidad del equipo en la relación con la propia comunidad educativa y en la demanda de nuevas competencias:

P43	LA CONTINUIDAD DEL EQUIPO DIRECTIVO REPERCUTE FAVORABLEMENTE EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA.
	Categoría: experiencia, impresión

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
4,30	0,82

P45	LAS DIRECCIONES MÁS CONSOLIDADAS DEMANDAN MAYOR AUTONOMÍA.
	Categoría: opinión, experiencia

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
3,77	1,16

Respecto a la primera de las cuestiones, parece que nadie pone en duda la correlación entre continuidad del equipo y efectos favorables sobre la comunidad, y menos que nadie los equipos de Ed. Secundaria (4,44). Aunque no se esté en condiciones de afrontar dicha exigencia, se constata que es así.

La adhesión a la segunda afirmación, aún efectiva, no es tan nítida. Este ítem es el segundo que mayor índice de abstención presenta, bajo la doble fórmula del "no sabe" o "no contesta" (23'8%). Veamos lo que dicen representantes de tres colectivos respecto a ambos temas:

«Se está viendo que un centro que tiene una dirección, incluso como equipo directivo, organizada, que se lo cree, es totalmente distinto a aquel otro donde hay una persona que cada año cambia porque la inspectora llega y se le nombra. Cuando hay un centro con una dirección cohesionada, que se gestiona de manera coparticipada, el trabajo resulta bastante más fácil e incluso se nota en la comunidad educativa». (or-EL)

«La estabilidad en la dirección durante unos cuantos años es buena para el centro, incluso de cara a la calle se da mejor imagen. Donde cambia cada año, no se pueden hacer proyectos ni plantear historias a unos años vista». (d1-MA)

«Una de las características comunes en los centros potentes, que tienen una matrícula consolidada, es que la dirección es estable y con buenos equipos». (d1-IE)

(T) «En un centro, tener confianza en el equipo directivo es importantísimo para los padres. Eso significa que el centro va para adelante y que allí se pueden hacer cosas». (or-AE)

## 1.2. Planificación desde la dirección y organización interna del equipo directivo.

---

*El tiempo como recurso básico. Tiempo para hacer su trabajo. Tiempo para el trabajo que a nadie toca hacer. Dentro del equipo, las cosas están claras. El jefe de estudios lo tiene más complicado.*

P1	TIEMPO PARA QUE EL EQUIPO DIRECTIVO PLANIFIQUE.
	Categoría: realización

MEDIA	Desv. T.
2,99	0,92

La respuesta refleja la disponibilidad de espacios de tiempo donde realizar una tarea tan señaladamente propia de la dirección como es la planificación. En esta lectura, se entienden las desviaciones registradas en función de la necesidad, dando máximos donde es más apremiante y, en particular, en los centros de ESO independientes (3,30), en la medida en que han de hacer frente a situaciones nuevas o abordar un proceso de construcción desde el inicio. En el contexto general del estudio, la disponibilidad de tiempo para el equipo directivo volverá a retomarse en el último capítulo de propuestas.

«Faltan horas para la Dirección: si sólo tenemos tiempo para dedicarnos a lo urgente y a lo importante a plazo inmediato, es evidente que no nos queda tiempo para planificar. Hasta hace poco, lo que se hacía en los centros era absoluta continuidad en el sentido de que no había nada definido; se hacían cosas porque se han hecho desde siempre y los colegios se siguen manteniendo y siguen funcionando. Al no quedar tiempo, todo lo que tiene que ver con planes a futuro se evita y eres más un bombero en la dirección que otra cosa, un apagafuegos, en el sentido de que problema que surge, problema que tienes que afrontar y, como mucho, tienes la capacidad de pensar en mejorar cosas a corto plazo». (d1-IE)

(T) «Ser directora, hoy en día, significa muchas horas; cada vez son más frecuentes las reuniones por las tardes; padres, alumnos, formación... y el comedor. En este momento, los directores no tendrían que dar clase». (en-2)

«En el equipo directivo nos encontramos con muchísima falta de tiempo. Desde que llegamos aquí hasta que salimos esto es una jornada maratónica y eso es casi todos los días. También hemos notado mucho las horas que se han quitado a la vicedirección y a la vicesecretaría». (d2-AF)

P4	ACTUACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO BASADA EN UN PROYECTO.
	Categoría: realización

MEDIA	Des. T.
3,30	1,22

En conexión con el punto anterior, la capacidad de desarrollar una actividad en base a un proyecto queda limitada por la escasez de tiempo y por el factor que va a aparecer en la siguiente cuestión. En todo caso, hay dos variables que dan diferencias significativas, registrando los valores más altos los equipos con más de tres años de experiencia (3,57) y los electos dentro del grupo de directores (3,47). Los nuevos y nuevas, está ya dicho, sólo viven para sustos a no ser que la entrada en dirección se hiciera respondiendo a un objetivo de grupo preciso. Las dos citas lo reflejan:

(T) «Para que la dirección funcione, es preciso que lo haga con un proyecto; no vale cambiar la dirección año tras año, ahí no hay proyecto ni hay nada. Está claro que para llevar un proyecto de dirección a la práctica hacen falta tres o cuatro años». (d2-JoE)

(T) «La llegada a la dirección fue el medio de realizar un tipo de escuela. Aquí sabíamos qué clase de escuela queríamos construir, con qué características y relaciones interpersonales. Así pues, en principio, entré muy ilusionado».

(d1-XM)

P61	HAY SUFICIENTE PERSONAL ADMINISTRATIVO EN EL CENTRO.
	Categoría: experiencia

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
2,02	1,40

Éste es el elemento que faltaba para explicar los dos anteriores. La diferencia entre Educación Primaria (1'44) y Secundaria (2'90) es radical y, dentro de esta última, entre los centros de ESO-ESPO (3'03) y los independientes de ESO (2'34) que, en los comentarios añadidos a la encuesta, indican la falta de dicho personal, en algún caso incluso de conserje, trabajos que recaen en la Dirección.

En el caso de Ed. Primaria, al carecer de personal administrativo no podía ser de otra manera, si se exceptúa el que permanece con carácter provisional en las ikastolas publicadas, que reclaman su mantenimiento. Este elemento particular en el conjunto de Ed. Primaria puede explicar la diferencia por territorios, con Gipuzkoa (2'31) algo por encima de los otros dos. Veamos cómo se vive la situación en las direcciones de Ed. Primaria en las dos primeras citas y una reflexión añadida:

(T) «Un gran porcentaje del trabajo de dirección se pierde en la actividad administrativa. Cuando entras en la dirección, en los programas que presentas nunca hablas del trabajo administrativo y luego tienes que dedicarle un montón de horas. En el momento en que aparezca esa figura, la imagen del director será más pedagógica». (en-3)

(T) «Yo considero que el 60% de mi actividad se la lleva el trabajo administrativo. Además va por rachas, en ciertos meses viene a oleadas y otros no tanto. Pero siempre las hay y siempre esperas la siguiente. Los comienzos y finales de curso son muy malos; si lo haces a conciencia, dan mucho trabajo: las becas, el DAE, los cuestionarios para Estadística y, para rematar, cualquier comunicación has de hacerla por escrito».  
(d1-XM)

«En los centros públicos de Primaria no tenemos administrativos, con lo que hacemos de todo, desde las listas hasta fotocopias, cambiar el tonner... Luego está todo el tema de mantenimiento; aquí, el Ayuntamiento se porta de cine con los centros, pero una cosa es que la respuesta sea buena y otra que la gestión de todo esto te toca a ti: si hay una gotera, si hay nieve en el patio... tenemos que hacer de todo, desde encargarte de averías varias que surgen todos los días, desde atender a padres con la cosa más nimia... Todo el mundo quiere hablar con la dirección, viajantes o gente que vende material escolar siempre piden con la dirección, aunque luego tú eso lo desvíes, pero te quita tu tiempo. Ese tipo de cosas, si hubiera personal administrativo se solucionarían, al menos todo el tema de papeleo» (d1-MA)

«En Primaria, mucho tiempo de la función directiva se lo lleva el trabajo administrativo y el responder a las pequeñas necesidades de lo cotidiano. Reconociendo que esa labor es necesaria también hay que reconocer que es la que menos motiva y la que menor relación directa tiene con la mejora de los procesos del centro. Muchos directores sienten que en días determinados cuestiones de ese tipo (escritos respondiendo a diversos temas, atención a aspectos de infraestructura del centro...) pueden ocupar toda su intervención desde la dirección» (se-IC)

Veamos a continuación cómo se valoran algunos aspectos de la organización interna del equipo, así como distintas referencias a la figura de la jefatura de estudios.

P3	COMUNICACIÓN INTERNA DEL EQUIPO DIRECTIVO.
	Categoría: experiencia

MEDIA	Des. T.
4,23	0,85

P2	REPARTO CLARO DE TAREAS ENTRE LOS MIEMBROS DEL EQUIPO DIRECTIVO.
	Categoría: realización

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
3,84	0,90

P40	EL EQUIPO DIRECTIVO TIENE TIEMPO SUFICIENTE PARA SU COORDINACIÓN INTERNA.
	Categoría: realización

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
2,86	1,17

Este último ítem es correlativo al presentado al comienzo de este punto 1.2., donde se hacía refererencia al tiempo disponible para actividades de planificación y, dentro del conjunto de Educación Secundaria, presenta el mismo contraste entre centros independientes de ESO (3,26) y los de ESO-ESPO (2,47). Las dos primeras cuestiones de este grupo de tres no presentan diferencias significativas y dan a entender un buen nivel de acuerdo interno y de procedimientos organizativos básicos en el seno del equipo. Veamos cómo se concreta esta percepción en varios casos de realización satisfactoria:

- (T) «Tenemos institucionalizado un tiempo específico para el equipo directivo. Nos reunimos los miércoles por la tarde; esa tarde es para nosotros y la gente lo respeta, intenta no interferir en él. Hemos conseguido repartir bastante las funciones y ha sido a favor nuestro, puesto que ahora la gente ya sabe a quién dirigirse. Cuando empezamos era "un cajón de sastre", un desastre. Todo lo que hacíamos lo hacíamos a la vez, "sí, bueno, ya lo haré yo...". Pero ahora lo tenemos mucho más regulado y eso ha sido en beneficio nuestro» (d1-PL)
- (T) «Vemos imprescindible que los profesores que comparten tareas de dirección estén coordinados entre sí; por un lado, para acotar claramente el campo de cada uno y, por otro, para tener todos ellos un punto de vista unificado del centro» (en-4)
- (T) «Si el equipo directivo quiere funcionar como un grupo, lo que está claro es que la comunicación ha de ser lo más amplia, lo más fluida posible; y por otra parte, los puntos de discusión o de desacuerdo hay que clarificarlos de alguna manera dentro del grupo para que luego, una vez

adoptada una decisión, sea la del grupo. Y, sin embargo, para lograr esa opinión grupal hay que ceder el protagonismo a quien en esa área concreta lleve el liderazgo. Con esto, lo que intento decir es que dentro del equipo directivo, cada uno de sus miembros tiene una responsabilidad concreta en una serie de campos específicos y que de esa manera hay que admitirlo.

Siguiendo con esto, me gustaría subrayar la función tan importante y tan difícil que tiene el jefe de estudios, precisamente en la dinamización y la orientación del área pedagógica del centro» (d1-AL)

P41	EL TRABAJO DEL/LA JEFE/A DE ESTUDIOS ES PARTICULARMENTE DIFÍCIL.
	Categoría: experiencia

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
4,17	0,95

El final de la última cita convoca un acuerdo general, percepción que se hace más notoria en el caso de los centros de Ed. Secundaria (4'47) y en los de tres o más líneas (4'53) Veamos cómo se expresa esta situación en tercera y en primera persona:

«En la dirección de un centro una figura fundamental es la jefatura de estudios. Un centro que no tenga una buena jefatura de estudios difícilmente puede ofrecer calidad pedagógica y hay muy pocas personas capacitadas para ejercer ese cargo con garantías. Es el trabajo más duro en el equipo» (d1-IE)

(T) «Cogí la jefatura de estudios pensando que había que darle otra marcha a la escuela, que había ciertos vacíos, ciertas cosas que se hacían por inercia y que precisaban de otra vitalidad. Empecé con ese propósito y, a pesar de soñar en ocasiones que las cosas pueden cambiar rápido, pues no, no cambian rápido sino que las costumbres individuales se transforman poco a poco, y cambiar esas costumbres internas del centro es muy difícil. Hay que hacerlo casi sin que nadie se dé cuenta, concienciando lentamente y, una vez que ha pasado el tiempo, se observa que algunos cambios han sido aceptados. En este trabajo es fundamental no perder el ánimo ni el interés» (d1-SL)

P42	EL JEFE DE ESTUDIOS ESTÁ MÁS FALTO DE HORAS PARA REALIZAR SU TAREA QUE EL DIRECTOR.
	Categoría: experiencia

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
3,19	1,28

Curiosamente, esta contestación no guarda relación directa con la del punto anterior y la fuerte desviación típica no se corresponde con diferencias entre grupos. Considerando ambas en conjunto, habrá que manejar una doble hipótesis: o bien se trata de una dificultad no resoluble con tiempo o, por el contrario, conjugando ambos datos numéricos -media y desviación-, resultaría un refrendo del hecho de que la distribución de tiempo entre los miembros de los equipos directivos no se ajusta a un patrón, contabilizándose diferencias entre dos extremos: el reparto paritario entre las tres figuras, y la situación opuesta donde el director o directora acumula más del 50% del tiempo no lectivo conjunto, algo perfectamente coherente con la perspectiva que encierra la siguiente referencia:

«Dejaría un margen dentro de la autonomía del centro para que sea el propio centro quien establezca cómo dotar de tiempo para que los distintos miembros puedan realizar su función.

Ahora bien, dentro del equipo hay una figura que sería bueno que la propia Administración potenciara, que es la jefatura de estudios. Es verdad que los centros con dinámica importante en su equipo directivo sí dotan a esa figura de un papel de más peso en todo lo académico, que es su función. Pero en aquellos otros donde hay un cambio continuo no le dotan de la dedicación horaria adecuada para que pueda ejercerla. Entonces, en caso de reglamentar algo a este respecto, sería precisamente determinando el tiempo mínimo que requiere esta figura de la jefatura de estudios» (se-IC)

Pasemos a la última cuestión de este punto, hasta qué punto el director o directora se implica personalmente en la organización pedagógica y, más en general, hasta dónde llega el protagonismo del equipo en tareas concretas y otros factores asociados. Con ánimo de perfilar, se elaboraron seis ítems al respecto.

### 1.3. Dimensión pedagógica del equipo directivo

---

*En qué intervienen más y en qué menos. Al aula se llega poco.*

P10	IMPLICACIÓN DEL DIRECTOR EN TAREAS DE ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA.
Categoría: realización	

MEDIA	Des. T.
3,92	0,93

En términos genéricos dicha implicación se produce y, dentro del grupo de Ed. Secundaria, de forma especial en los centros independientes de ESO (4,38).

P14	ANIMACIÓN ACTIVA DEL EQUIPO AL PROFESORADO PARA QUE TRABAJE EN GRUPO.
Categoría: realización	

MEDIA	Des. T.
3,62	0,96

Disminuye respecto al punto anterior y es superior en Ed. Primaria (3,74) que en Secundaria y, una vez más, la mayor experiencia en el cargo (3,79) y el carácter de electo por el Consejo u OMR (3,85) son elementos estadísticamente asociados al perfil dinamizador del equipo directivo. Habla una jefa de estudios:

(T) «En definitiva, tienes que animar a la gente a que trabaje no sólo en su aula, sino también en grupo; el trabajo en grupo hay a quien le gusta, pero a otros no les va tanto. Y entonces, animar a esas personas diciéndoles que hay que hacerlo, escuchar a los demás, ponerse de acuerdo, en ciertos momentos teniendo en cuenta la perspectiva del centro en su integridad... todo eso cuesta. Finalmente, has de cultivar esas relaciones personales sin herir a nadie, convenciendo, preparando bien las reuniones» (d1-SL)

P11	PROTAGONISMO DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LA ASIGNACIÓN DE TAREAS LECTIVAS.
Categoría: experiencia	

MEDIA	Des. T.
3,57	1,07

Ésta es una cuestión de mucha importancia pues, dentro del marco cerrado de plantilla asignada al centro, la ley de EPV reserva la competencia de distribución del trabajo al equipo, como conjunto y a través de las figuras del jefe de estudios y el director, con las limitaciones que se recogen en la circular de comienzo de curso referidas a especialización y continuidad en el ciclo, ésta sólo para el caso de Ed. Primaria.

La fórmula tradicional de que el más antiguo tenía más derechos y por tanto el de elegir primero, así como la tendencia de remitir al Claustro decisiones problemáticas que corresponden al equipo están aún en uso, si nos atenemos a las dos siguientes manifestaciones, que reflejan el contraste entre dos modos de proceder en el uso de los atributos que el marco legal otorga al equipo para que desarrolle esta competencia:

(T) «Con excepciones, a la hora del reparto de plazas en Secundaria, se procede de la siguiente manera: los funcionarios cogen las suyas y lo que queda para los sustitutos son los retales, sin tener en cuenta el grupo que es, etc. Esto no es correcto en absoluto y desde el punto de vista pedagógico resulta muy discutible. Ante esto, ¿debería decir algo el equipo directivo? Pienso que es el propio Claustro quien debería autorregularse, siendo consciente de que ahí hay un problema y que eso es motivo de problemas para el centro. Si el Claustro no toma conciencia, el equipo directivo no tendrá fuerza suficiente para hacerle frente. Eso se ve con el paso del tiempo: cuando el Claustro se ha dado cuenta de que un reparto horario es perjudicial para el centro, entonces ha cambiado su actitud» (or-KG)

«En el reparto de tutorías, siempre hemos intentado ver entre los tres del equipo con qué personal contamos, sabemos las características que tiene cada persona y, valorando el tipo de aula y siguiendo las directrices, hacemos una propuesta que presentamos al Claustro. Normalmente, no hemos tenido problemas nunca y, además, donde ha podido haber dudas, hablamos antes con las personas afectadas individualmente, les planteamos cómo lo ven y, cuando está ya todo atado, lo llevamos al Claustro, pero no para someterlo a votación sino para ver si el profesorado está o no de acuerdo, y si no está de acuerdo recoger sugerencias o ideas que sería el equipo quien las valorara y actuara en consecuencia.

Pienso que hay ciertas cosas que no corresponden al Claustro, que son tareas del equipo directivo. Es más fácil que el equipo pueda ver las

necesidades, las prioridades de forma objetiva, que no un claustro donde salen más asuntos de interés particular, personal, que a veces tapamos con disquisiciones pedagógicas» (d1-MA)

<i>P12</i>	PROTAGONISMO DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LA DISTRIBUCIÓN DE CARGOS PEDAGÓGICOS.
	Categoría: experiencia

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
3,46	1,14

Aquí, la desviación es a favor de Ed. Secundaria (3,81).

<i>P59</i>	EL NIVEL ACTUAL DE ESPECIALIZACIÓN DEL PROFESORADO ES UN INCONVENIENTE PARA LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO.
	Categoría: experiencia

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
2,49	1,19

Se trataba de observar si los miembros de los equipos entendían que esta circunstancia constituía un límite para el ejercicio de las funciones anteriores. La contestación es que no interfiere, sin diferencias entre grupos.

<i>P13</i>	INCIDENCIA DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL PROFESORADO.
	Categoría: experiencia

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
2,87	0,99

Los miembros de equipos directivos que responden la encuesta entienden que su incidencia en la actividad del aula es baja. De nuevo los dos factores asociados son la antigüedad en el cargo (3'06) y el carácter de electo (3,03). Esta cuestión, que reviste una gran importancia, hay que entenderla en el marco más amplio que determinan dos mecanismos de regulación internos al centro: la disposición o no de planteamientos institucionales acordados, de un lado, y fundamentalmente la estructura de coordinación pedagógica y los procesos de participación, que son objeto de análisis en el capítulo 2.

#### 1.4. Planteamientos de centro.

---

*Servir, sirven y el centro se implica. Algunos planes todavía suenan lejos. De otros, se huye.*

P57	LOS PLANTEAMIENTOS DEL CENTRO A MEDIO Y LARGO PLAZO SON ÚTILES.
	Categoría: opinión, experiencia

MEDIA	Des. T.
4,23	0,79

No cabe duda de que, como opinión, hay un acuerdo con esta percepción de utilidad, y más allá donde la trayectoria de ejecución es más reciente y escasa, como es el caso de Ed. Secundaria (4,36) Son los argumentos:

«Los centros escolares, sobre todo los centros públicos, han adolecido casi siempre de la dimensión de planificación estratégica, es decir, no han tenido nunca una visión de futuro; su perspectiva ha sido muy corta porque otros han mirado por ellos. En estos momentos se les está exigiendo cada vez más que articulen su propia visión y la desarrollen con planes institucionales.» (se-AC)

(T) «Aunque sean públicos, el funcionamiento que ha tenido el centro, las costumbres de trabajo, la cultura interna, la localización del centro y otra serie de cuestiones logran que existan centros distintos y diferenciados. Debido a estas cuestiones cada centro, a través del consenso de la comunidad escolar, ha de poner en marcha planes anuales basados en planteamientos estratégicos propios. Aquí ya no sirve repartir café para todos» (d2-JoE)

«La formación permite a veces tener conciencia de la totalidad de la organización. Contemplamos las escuelas como organizaciones con una foto fija en el presente, pero tienen una historia, un pasado y, además, tienen que tener un futuro. Las escuelas públicas tienen mucho presente, tienen poco pasado porque se documenta muy poco su historia y, muchas veces, carecen de futuro porque nadie se ha preocupado en serio de él.» (se-AC)

P29	EL CENTRO SE IMPLICA EN LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA.
	Categoría: realización

MEDIA	Des. T.
3,91	0,91

P30	EL CENTRO SE IMPLICA EN LA MEJORA ORGANIZATIVA.
	Categoría: realización

MEDIA	Des. T.
3,89	0,85

Si se coincide en que el principal recurso del centro -y el más caro- es su capital humano y que el principal instrumento de avance es su disposición al cambio, la percepción de los equipos directivos es que se dan las condiciones básicas para la mejora, algo en lo que no todo el mundo está de acuerdo:

«Casi todas las organizaciones tienen que poner en equilibrio lo que son actividades de mantenimiento y actividades de desarrollo. Hay que llegar al convencimiento de que los centros tienen que dotarse de mecanismos para reaccionar con agilidad ante situaciones cambiantes. Los mecanismos instaurados de modo automático por los centros de Bachillerato, válidos en su momento, no responden al tipo de clientela que están atendiendo en la actualidad.» (se-AC)

Veamos ahora qué ocurre con dos clases de planes muy funcionales que no suelen venir en los documentos oficiales.

P9	HAY UN PLAN ESPECÍFICO PARA LA PROMOCIÓN DE LA IMAGEN EXTERNA DEL CENTRO.
	Categoría: realización

MEDIA	Des. T.
2,99	1,15

Son los centros de Formación Profesional, con diferencia, los que más se ocupan de cuidar su imagen y la clientela (3,76), quedando en el otro extremo de Ed. Secundaria los centros independientes de ESO (2,87), tal vez por estar más preocupados en este primer momento por otras urgencias. Los primeros no son los únicos. Veamos una experiencia de Ed. Primaria, una comparación crítica, y otra crítica.

«Hemos estado muchos años dedicados a sacar a la calle lo que se hacía dentro, intentando impulsar la poca estima que tenían en aquel momento las escuelas públicas; parecía que aquí no se hacía nada y eran los centros privados quienes funcionaban bien, simplemente por ser privados. Nos hemos volcado mucho en este tema, desde hacer boletines informativos para padres que, además, enviábamos al Ayuntamiento, a Inspección,... hasta la organización del *día de puertas abiertas*, un sábado, que ahora se ha convertido en la fiesta de la escuela. Empezamos a hacerlo nosotros solos y ahora lo hace todo el pueblo, hasta los centros de Medias» (d1-MA)

«Un buen director, aparte de su preparación pedagógica, tiene que conocer el entorno y dedicar una atención especial a lo que es la clientela, por así decirlo, a los padres y madres. En un centro privado, en los períodos de matriculación, el director te recibe, te enseña el proyecto, te habla. Por el contrario, todavía hay muchos centros públicos donde no se trabaja esa imagen del centro desde la dirección» (or-SG)

(T) «Las relaciones de la mayoría de los centros con el entorno no suelen ser muy enriquecedoras. Esto es, en muchos casos, el centro y su barrio o pueblo no se conocen; cuando acaban las clases, acaba con ellas cualquier clase de actividad. La escuela tiene instalaciones y recursos que el pueblo o el barrio puede aprovechar en el caso de no disponer de otras propias. Esta utilización, hoy en día, se da en pocas ocasiones, pero la figura del director es fundamental en este tema a la hora de fijar relaciones con el ayuntamiento y otras organizaciones similares del entorno» (or-JuE)

P5	ACEPTACIÓN EN EL CENTRO DE UN PROCEDIMIENTO PARA EL RELEVO DEL EQUIPO DIRECTIVO.
	Categoría: realización

MEDIA	Des. T.
2,35	1,53

Se ha constatado en los apartados precedentes la importancia de una cierta continuidad en la dirección e, igualmente el papel de la comunidad educativa en la determinación de quiénes son los candidatos más adecuados, apareciendo una y otra vez ambas variantes asociadas a un conjunto de aspectos de realización positiva: se trata de la tónica general; de la misma manera, el descrédito del actual procedimiento de poner requisitos donde

faltan los candidatos, por la inoperancia que acarrea. Si un centro desea evitar, pues, que alguien venga de fuera a determinar las personas que han de hacerse cargo, a la vista de lo que las respuestas a esta cuestión suscitan, no resta sino concluir que los centros se desenvolverán en gran medida en una contradicción, hasta que no sean capaces de organizar procedimientos estables, ajustados al modelo legal en cuanto a duración del mandato o no, para regular algo que afecta tan directamente a su propio desarrollo.

En la lectura de los resultados, los centros de Formación Profesional (2,65) tienen un poco mejor planteado el asunto, e igualmente aquéllos otros donde se ha operado recientemente el proceso de elección por el OMR (2,74), siempre bajo el límite de la suficiencia. Recogemos a continuación las siete últimas citas del capítulo, las tres primeras como avanzadillas de experiencias de realización positiva en el tema que pueden quedar como referencia; una intermedia del modelo que da la tónica dominante y otras tres finales que hablan de lo que podría o debería hacerse.

(T) «En el equipo directivo del curso pasado y, de alguna forma, guiados por la Comisión Pedagógica, desarrollamos un trabajo para la renovación de los cargos directivos y, como consecuencia de ello, la directora actual empezó ya desde mediados del año pasado a participar en las reuniones del equipo; comenzó desde entonces a preparar su nuevo trabajo. Yo ahora mismo no ocupo cargo directivo en el centro, pero una tercera parte de la jornada la dedico estrictamente a apoyar al equipo; es decir, sin cargos pero en el equipo. El equipo directivo está en un proceso de cambio, y eso exige ayuda. (.../...) En la medida de lo posible, pienso que éste podría resultar un modelo válido para cualquier centro. Para la dirección actual, entiendo que es muy favorable tenerme a mano. Pongo la experiencia adquirida estos cinco años como director al servicio del nuevo equipo y, para mí, poder hacer esta aportación es un trabajo verdaderamente agradable. Y al mismo tiempo, cuando termine el curso, la nueva directora habrá adquirido una experiencia sin ninguna clase de trauma o ansiedad». (d1-AL)

(T) «En Primaria, la dirección era rotativa, pero siempre quedaba alguien con experiencia en el equipo, nunca se renovaba por completo y eso es importante. De otra forma, si cambian todos los miembros, junto con ellos se va un cúmulo de experiencia, un bagaje o un saber que no se traspasa al otro grupo. Ese sistema estaba asumido y resultaba más sencillo proseguir la actividad permaneciendo alguien del equipo anterior. Además, quien ha pasado por la dirección luego se implica, comprende mejor los problemas y presta más ayuda a la dirección». (d2-KA)

(T) «Por ejemplo, nosotros ahora estamos pensando cambiar alguna persona del equipo. Un día lo lanzamos en el Claustro, sin darle muchas vueltas: "a ver, ¿quién os parece la persona adecuada para ocupar la jefatura de estudios el año que viene?", y aparecieron varios nombres. En consecuencia, hemos procurado que salgan de coordinadores; estando en la Comisión Pedagógica, la perspectiva es mucho más amplia que la que se tiene de tutor. Más adelante, se da el paso de la Comisión Pedagógica al equipo directivo y no se produce el relevo del equipo completo, sino poco a poco». (d1-PL)

«Al final el inspector me puso entre la espada y la pared, y me dijo: *Bueno, eres tú con equipo o, si no, el equipo te lo nombro yo.* Y al final me animé. Bueno, el resultado no es tan malo, quiero decir que después he querido continuar. La Administración no encuentra Direcciones, éste es un problema fortísimo, y es normal. Cuando la Administración se encuentra con esa dificultad, ¿qué hace?: forzar y presionar, presionar y presionar hasta que alguien lo es provisionalmente». (d2-AF)

(T) «La solución a la problemática de la dirección ha de venir de los claustros y del propio centro, del Consejo Escolar y esa vía no se ha explorado, y por parte de la Inspección no se ha hecho un trabajo en esa línea. Los inspectores no han entrado en los centros para ver qué situación hay y posibilitar esa solución. (.../...) Cuando presentamos la renuncia, Inspección tuvo en aquel momento la oportunidad de venir al Claustro para analizar con los padres y con nosotros la situación y presentar una alternativa, y la solución fue forzarnos por completo al equipo. Está claro que un grupo que está obligado no puede funcionar para sacar adelante un proyecto en condiciones. Entonces, ¿qué es lo que pasa? ¿Que a los que estamos obligados van a seguir obligándonos indefinidamente a seguir en esto?» (D2-JA)

«Es muy importante que el máximo número de profesores, a lo largo de su vida, pasen alguna vez por un puesto de responsabilidad. Es curioso cómo cuando tú tienes que pedir un favor, si se lo pides a alguien que ha estado en la dirección, normalmente te va a poner menos pegas; si has tenido necesidad de contar con la gente, luego, cuando necesitan contar contigo estás mucho más abierto». (se-AS)

(T) «El propio centro y otros estamentos han de hacer una reflexión sobre el modelo de dirección que queremos. Da la impresión, en último término,

que desde el Departamento de Educación se ha actuado con improvisación en el tema de la dirección. Ha sido casi más un problema técnico, el del nombramiento de directores, que algo planificado”.

(d2-JA)

## Resumen del capítulo 1

---

Los equipos directivos perciben que su trabajo es más complejo y absorbente que el que realizaban como tutores. Cuentan con un apoyo suficiente del Claustro y no se sienten condicionados por el hecho de dejar algún día la dirección. Tienen presente que su referente es la comunidad educativa y una apreciación clara de que una dirección estable es un factor de calidad para el centro.

La relación interna en el equipo es técnica y humanamente buena. Reconociendo que, sobre todo en Educación Secundaria, el trabajo de la jefatura de estudios es particularmente más difícil, a todas las figuras del equipo les afecta el mismo mal: la falta de tiempo. Donde hay personal administrativo, son las clases, y donde no lo hay dejan de ser lo que eran para ser administrativos. En ambos casos se resiente el trabajo de planificación, de seguimiento del proyecto anual, especialmente en los centros ESO-ESPO que son los que aparecen como más deficitarios de recursos organizativos desde la dirección. Por el contrario, la continuidad del equipo y su carácter electo van asociados a prácticas de planificación más regulares.

El director no se desliga de las tareas de organización pedagógica pero, en su conjunto, el equipo percibe que el grado de incidencia real en la práctica de aula del profesorado es escaso, sin llegar a un nivel suficiente. No obstante, observan en el profesorado una actitud favorable ante el cambio educativo y organizativo, y dan gran importancia a los planteamientos del centro a medio y largo plazo, en especial quienes se encuentran con mayores urgencias de regulación interna. Ambos factores pueden constituir una buena base para adentrarnos en la organización del centro.

## CAPÍTULO 2. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO Y PARTICIPACIÓN

---

### 2.1. Adaptación del centro y el Claustro a la nueva realidad: la Reforma Educativa.

---

*Otros pequeños mundos en el mundo. Quienes hicieron ya el cambio, quienes viven hoy la crisis y quienes han visto ambos. Explicaciones y un apunte de estrategia.*

P8	ADAPTACIÓN DEL CENTRO AL ENTORNO PARA DAR RESPUESTA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL ALUMNADO.
Categoría: realización	

MEDIA	Des. T.
3,81	0,83

P21	EL PROFESORADO SE PREPARA PARA DAR LA MEJOR RESPUESTA POSIBLE A TODO SU ALUMNADO.
Categoría: realización	

MEDIA	Des. T.
3,64	0,80

Se trata de dos cuestiones muy similares que obtienen respuestas similares. La conjunción de ambas da el título al epígrafe pues su contenido trata básicamente sobre la problemática de la aplicación de la Reforma Educativa y las resistencias que suscita en los centros.

En los dos ítems, y en la línea de unas puntuaciones medias-altas, se dan diferencias en dos grupos. Por un lado, dentro del grupo de Ed. Secundaria obtienen puntuaciones más altas los centros de Formación Profesional que los de ESO-ESPO; en segundo lugar, en todo el conjunto se adaptan mejor los de menor tamaño.

Empezaremos con una breve cita de las Eskola Txikiak, los centros más pequeños de la Escuela Pública Vasca; a continuación, otra recogida de un centro de Ed. Primaria que testimonia que ya ha metabolizado los cambios de la Reforma, y tres más a caballo entre Ed. Primaria y Ed. Secundaria, que ofrecen un observatorio privilegiado.

(T) "La relación directa con el alumnado es una ventaja: los grupos de alumnos son poco numerosos y las escuelas son muy tranquilas. Aquí no solemos tener los problemas de desestructuración a nivel social y de ese tipo que suelen surgir en las ciudades". (d1-JG)

(T) "Tenemos la costumbre de hacer cosas, pero poner eso que hacemos en el papel y explicar por qué lo hacemos... eso cuesta. Más que hacer reuniones y hablar de ese tipo de cosas, a la gente lo que le gusta es su trabajo y preparar lo que tienen que hacer en clase. Para algunos, el trabajo en grupo y la actividad organizativa no son plato de gusto. Llevar adelante ese trabajo reflexivo es muy laborioso y es precisamente lo que más cuesta en la dirección: impulsar los grupos de trabajo, hacer esas reflexiones. Pero con motivo de la Reforma, la mayor parte del profesorado ha hecho un gran esfuerzo por formarse". (d1-SL)

(T) "Lo que yo he visto, tal vez porque soy maestro, es que el profesorado de ESO se esfuerza en su campo, como todos los demás, pero que tienen una percepción global del centro más limitada, en mi opinión, no se implican tanto; dicen: yo doy mis clases..., pero el sentido colectivo no lo tienen tan claro. Y luego lo que ha ocurrido estos años ha sido que, a la hora de organizar la ESO, todo ha venido en aluvión, de repente, y nos ha atrapado a todos. Para asimilar todo eso los de Secundaria han tenido muy poco tiempo, el período de transición ha sido breve y, en consecuencia, surgen los problemas: problemas con el alumnado, con los padres...". (d2-KA)

(T) "Los profesores que han venido de Primaria tienen una mayor tradición de trabajo en grupo y, por consiguiente, esa figura del grupo de profesores de ciclo funciona con ellos. Por el contrario, poner en marcha ese engranaje en el segundo ciclo de ESO y en los bachilleratos cuesta". (d2-JA)

"El profesorado ha vivido este proceso como la reforma que le introducía pérdidas en la forma de funcionar que tenía. Me estoy refiriendo al antiguo profesorado de BUP, de instituto. A otra parte del

profesorado le ha supuesto mejoras en su nivel de trabajo; es la parte que venía de EGB y que ahora está en el primer ciclo de Secundaria". (d2-AF)

A continuación, encontramos cuatro referencias generales sobre el lugar principal donde se localiza la crisis o el cambio, los centros ESO-ESPO de tamaño medio o grande; en las dos primeras, de distinto tono y extensión, se ofrece la perspectiva interna de la dirección; en las otras dos, un análisis realizado desde fuera.

(T) "¿Por qué en este momento los profesores no queremos ser directores? Pues por los problemas que la Reforma, y en concreto la ESO ha traído. Problemas de disciplina; al tratarse de una educación obligatoria hasta los 16 años (y en la práctica hasta los 18), se han producido muchos problemas de disciplina: gran número de alumnos desmotivados repitiendo curso, de más edad que el resto de compañeros del aula... Para hacer frente a esta situación, los recursos son escasos:

- a) Los grupos de diversificación están bien, pero se hacen demasiado tarde, a los 16 años. Además, no sirven para los alumnos desmotivados y para quienes provocan problemas de disciplina.
- b) La ley tiene vacíos y la Administración no los resuelve. Ahí tenemos el decreto de derechos y deberes de los alumnos, y las contradicciones con el reglamento de la ESO. Por tanto, cuando se producen problemas, el director ha de resolverlos de la mejor manera posible, muchas veces sin ayuda (conocemos el final de algunos expedientes).

(.../...)

El profesorado de Secundaria está cada vez más desmotivado al ver cómo han empeorado sus condiciones de trabajo: más días laborables, las tardes, la diversidad y la desmotivación del alumnado, los problemas de disciplina, las aulas de bachillerato y de ESO en el mismo centro..". (en-5)

"Nos venían seleccionados y estábamos sólo con los mejores para llevarlos a la Universidad, ése era nuestro trabajo. De repente, ahora nos hemos encontrado con lo más diverso de lo diverso. Porque es curioso, los que antes eran mayores en las escuelas, los de 7º y 8º, que asustaban a los pequeños, ahora son los pequeños en el instituto. Aunque la pregunta sigue siendo la misma: ¿qué hacer para dar una respuesta a todo el alumnado que

tenemos?. La respuesta es enormemente compleja y a través de ella circula uno de los retos más difíciles que debemos afrontar". (d2-AF)

(T) "En Secundaria, la situación del profesorado ha cambiado y no se ha adaptado con facilidad. Un factor muy claro es cómo se implantó la Reforma. La gente no la esperaba, no sabía lo que venía no sabía lo que era la Reforma, con quién había de trabajar, o estaba al tanto pero no quería saberlo. Ahora lo que ocurre es que al profesorado le cuesta hacerse a la nueva situación. En los centros de BUP la Reforma no se vive bien. Es cierto que mucha gente cree en ella, pero globalmente no se aceptaba esa diversidad y aún no lo han superado. En Formación Profesional, por el contrario, conocían de antemano al alumnado y no han vivido la situación de la misma forma". (or-MM)

"En Primaria, los procesos que han ayudado a consolidar grupos han sido los Proyectos Curriculares de Centro, que es el trabajo que se hace cuando se implanta el Plan Intensivo de Formación; se establecen grandes marcos, grandes temas que todo el centro aborda: la motivación, la diversidad, la evaluación, la metodología, son grandes temas donde todo el mundo se siente implicado. En Secundaria se están iniciando procesos globales de centro, no desde el planteamiento de un PCC (ya que no ha habido un plan general como el PIF por lo que las actuaciones desde el COP han sido más parciales) sino de la necesidad de definiciones comunes en torno a criterios de evaluación y promoción". (se-MU)

## 2.2. La organización del profesorado en el centro para la mejora y el cambio.

---

*El sustrato. El individuo o el grupo: una ilusión bajo la metáfora. La organización como garante del grupo. El tiempo como recurso, de nuevo: lo que hay y cómo se aprovecha.*

P15	CALIDAD DE LA RELACIÓN EXISTENTE ENTRE EL PROFESORADO. Categoría: experiencia
-----	--

MEDIA	Des. T.
3,70	0,81

Cada vez se da mayor importancia a los aspectos relacionales en la investigación sobre organización de centros escolares, y con tal motivo circula la expresión "clima escolar", que viene a constituir el sustrato sobre el que se asientan las variables fijas o estructurales de la organización. En más de una ocasión, tendremos la oportunidad de leer a lo largo de este estudio manifestaciones de las personas que trabajan en la dirección expresando la energía que dirigen a la mejora de las relaciones dentro del colectivo del profesorado, y entre éste y los otros dos grupos que forman el entramado humano del centro, lo que es coherente con su convicción, implícita en la mayoría de los casos, de que trabajando el área de las relaciones personales refuerzan cualitativamente las potencialidades de la organización y, en consecuencia, sientan una base sólida para su trabajo directivo.

La media que refleja el ítem indica un grado aceptable o bueno en lo que se refiere a las relaciones entre el profesorado. Curiosamente, el distinto nivel de adecuación a los cambios que conlleva la Reforma Educativa -y no olvidemos, a la segunda adaptación que exige la evolución de los modelos lingüísticos en el panorama particular de la CAPV, que se desarrolla a un ritmo similar- no viene a reflejarse en diferencias significativas por grupos en este aspecto, en concreto entre las dos etapas de Educación Primaria y Secundaria, de tal manera que el buen clima relacional constituye un activo sobre el que ir consolidando los cambios. De esto hablan en dos clases de experiencias distintas sendos directores de Ed. Secundaria.

"Una parte importante de lo que sucede en un centro educativo tiene que ver con la buena relación que se establezca entre el profesorado. En la medida en que se toma a considerar su trabajo, y es capaz de tener una relación fluida, poder hablar de los problemas sin que los problemas agoten la vida del centro, en ese sentido creo que se pueden ir dando soluciones.

Es decir, construir ese proceso como algo interno y que cada instituto pueda tener su respuesta acomodada en función de los parámetros que vive, de la realidad, del alumnado que tenemos, del sitio en el que estamos; creo que eso es una característica muy importante y que sólo se puede producir en la Pública". (d2-AF)

(T) "Mientras que en un claustro no haya una cohesión, en tanto no se produzca un grado de acuerdo importante en torno a un proyecto, el trabajo de dirección se hace muy difícil. Los primeros años trabajamos con mucha ilusión presentando proyectos, tanto en el Claustro como en Inspección o ante el Departamento de Educación, y veíamos cómo nos

topábamos con una especie de impotencia; daba la impresión de que los cinco que estábamos en dirección veíamos el centro de una manera y queríamos sacar los proyectos, pero ese proyecto parecía que era de cinco o de diez personas. Llevábamos la propuesta al Claustro, y en las votaciones había mucha abstención, y en muchos casos también dificultades por parte del Departamento por cuestiones organizativas". (d2-JA)

P58	DENTRO DEL AULA EL PROFESOR ES EL REY.
	Categoría: opinión

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
2,15	1,14

En el primer capítulo vimos cómo dos ítems recibían puntuaciones de 1'78 y 2'02, respectivamente; junto con ésta que presentamos, resultan las tres más bajas del conjunto de las 77 cuestiones, lo que denota que para los equipos directivos un profesor, dentro del aula, no es un rey, sino que sigue siendo un profesor. Prolongando la metáfora, puede que alguien se sienta rey o reina dentro o fuera del aula, pero esto afortunadamente y en nuestro caso no llega a contaminar la percepción de quien tiene la responsabilidad principal sobre la organización, lo que en tiempos de crisis es mucho.

En línea con lo anterior, la Reforma va desplazando progresivamente el foco de atención de los problemas del aula hacia el conjunto del centro; desde aquí sí es posible hacer frente a la demanda social que se expresaba en las dos cuestiones que inauguraban este segundo capítulo, al posibilitar una adaptación al entorno en sentido amplio. Aún faltará el tercer espacio organizativo que se abordará en el tercer capítulo, precisamente. Gracias a la aportación de la cita que llevaba al ítem, recogida a renglón seguido, cobra su real significado la estructura de coordinación pedagógica, tema que se iniciará a continuación.

"El profesor dentro de un aula es el rey, es el catedrático y nadie se mete con él, y él lo hace lo mejor que puede. Hay que tener en cuenta que nosotros tenemos una carrera o tenemos unos estudios, pero a la mayoría nadie nos ha dicho cómo dar la clase. Entonces nos encontramos con situaciones en las cuales, desde fuera, se ve claramente que algo falla. Por ejemplo, resulta que en una clase está suspendiendo el 95% de la clase y además haces un estudio y se ve que ese 95% de suspensos se da únicamente en una determinada asignatura, con un determinado profesor. ¿Qué posibilidades tiene la dirección ante una cosa de éstas?.

En primer lugar, tanto el jefe de estudios como la dirección va a hablar con el profesor; lo que pasa es que no hay ningún arma para pelear contra esto".

(se-AS)

P31	FUNCIONAMIENTO DE LA ESTRUCTURA DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA.
	Categoría: realización

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
3,51	0,94

La existencia de una trayectoria organizativa asentada en el tiempo facilita el trabajo de coordinación y la incorporación de nuevos miembros.

(T) "La organización del centro tiene mucho que ver con el trabajo del equipo directivo. Los profesores de mi centro llevan muchos años, y la organización o estructura de funcionamiento, o las figuras que tenemos, la misma coordinación, los coordinadores de los ciclos, todo esto lo tenemos muy interiorizado. De tal manera que, aunque hay profesorado nuevo, poco a poco se van incorporando y, en definitiva, esa cultura se mantiene". (d1-BA)

Por el contrario, cuando las condiciones del centro cambian se suelen producir reacciones adaptativas en muchos casos sin el suficiente nivel de análisis, en opinión del entrevistado, perteneciente a un centro ESO-ESPO.

(T) "En el segundo ciclo de ESO están los licenciados, en el segundo ciclo y en los bachilleratos al mismo tiempo, y no quieren quedarse sólo en uno de ellos, no quieren establecer un procedimiento para centrarse una serie de años en un lugar concreto. Nosotros lo repetimos todos los años, pero los profesores no quieren. Dentro de la organización del centro sería posible fijar, por ejemplo, un tiempo de dos años seguidos en el mismo ciclo. ¿Qué traería como consecuencia? Que la ESO tendría una unidad y permitiría hacer reuniones y coordinarse. Es posible crear procedimientos y es un asunto que concierne a la coordinación del departamento". (d2-KA)

Quedaría de esta forma reflejada la ausencia de procedimientos formalizados en términos de objetivos y evaluación, a la vez que se señala el lugar pertinente en la organización.

En los centros de Educación Primaria, con el paso del tiempo, se ha consolidado un órgano, la Comisión Pedagógica, de especial relevancia en los centros medios y grandes. La cuarta y última de las aportaciones de la serie que viene a continuación señala un plus en la relación que mantiene este órgano de coordinación con los ciclos.

"El equipo directivo, a mi entender, forma parte de otra estructura más amplia que es la Comisión Pedagógica, donde están los representantes de los diferentes grupos de trabajo, que en un centro de Infantil y Primaria son los ciclos. Esta forma interna de organización garantiza que los temas que salen se sitúen rápidamente y no se tenga que trabajar, como se trabaja en muchos sitios, de manera solamente reactiva, respondiendo a la cantidad de cosas que se van presentando". (se-MU)

(T) "Nuestra intención fue conseguir una comisión pedagógica potente, que sirviera de apoyo a la hora de decidir, así como para que funcionasen las redes de información. En la Comisión Pedagógica están representados todos los coordinadores de ciclo y, hoy en día, tiene un peso enorme en la escuela. Muchas veces nos ayuda de referencia cuando hay que tomar una decisión, coincida o no su opinión con la nuestra. Y hay otros campos que también se tocan, como la imagen externa del centro, tener unas relaciones tranquilas con los padres, ir ganando confianza con ellos,... En resumen, se ocupa de poner en marcha el funcionamiento general de la escuela". (d1-XM)

(T) "Cada día que pasa veo más necesaria la Comisión Pedagógica. Allí se juntan los coordinadores de los ciclos y de los proyectos. Éstos no son, como ocurría antes, puros transmisores de información, sino miembros de la organización que activan las propuestas surgidas de los ciclos, preparando previamente la información que necesitan, dinamizando sus reuniones y recogiendo sus conclusiones. Esta forma de participación la veo muy importante y no resulta fácil implicar a la gente y compensarla con horas". (en-6)

(T) "Los martes y jueves, de 11 a 12 y media nos reunimos el equipo directivo con todos los coordinadores en la Comisión Pedagógica. Y eso es, por decirlo de alguna manera, el alma de la escuela. Los temas tratados los martes se llevan los miércoles a los ciclos. Según lo que allí ocurra, el jueves conocemos los planteamientos que han hecho.

Por medio de este procedimiento, conseguimos que tanto nuestras posturas como las propuestas de los ciclos sirvan para que los temas vayan trillados, o al menos debatidos, antes de tomar cualquier decisión". (d1-PL)

En Ed. Secundaria, la figura organizativa básica sigue siendo el departamento:

"Si los departamentos, que trabajan los programas de aula como algo colectivo, se empiezan a consolidar, contando con las figuras que ya existen -los jefes de departamento- y se conectan a la estructura del equipo directivo, entonces el segundo ámbito organizativo, la coordinación, sería abarcable desde ahí". (se-MU)

Desde la Formación Profesional cambian ciertos términos y planteamientos; uno de los directores inmersos en el tema de la calidad nos habla de la información y del nuevo papel que habría de darse en su centro a los departamentos,

(T) "En la organización interna resulta muy importante definir y precisar los canales de información en el centro: descendentes, ascendentes y transversales. Disponer de buenos canales informativos y grupos de coordinación resulta una ayuda para promover un clima participativo. Con ese fin, en nuestro centro disponemos de:

- Una Intranet que une Dirección, Secretaría y los departamentos.
- Las reuniones de coordinación, dentro del horario del profesorado: los miércoles, reuniones de los tutores con el jefe de estudios; los jueves, Comisión Pedagógica y los viernes, reuniones de departamento". (d2-JoE)

(T) "Nosotros vemos cada vez más claro que los departamentos tienen que tener autonomía completa. Así como en el sistema empresarial existen las miniempresas, aquí tendrían que hacer esa función los departamentos. El responsable del departamento será eso, un

responsable y no un delegado como ocurre ahora. Él ha de ser la máxima figura en esa área, un núcleo diferenciado con sus clientes, sus relaciones y sus tareas.

Posiblemente, un jefe de departamento necesitaría una liberación de ocho horas, con lo que llegaría a ser un responsable de verdad, y definiría el plan de formación necesario para su unidad, qué ciclos y aulas, qué material didáctico y equipamientos necesitan, tomando siempre como base el plan anual del centro". (d2-JoE)

Para cerrar este punto, desde un centro ESO-ESPO nos explican cómo se han organizado a la hora de elaborar planteamientos que afecten al conjunto del profesorado; el entrevistado, que lidera el proceso, da gran importancia a la formalización escrita, a la elaboración progresiva de textos de acuerdo.

"Cuando sale una propuesta de alguno de los órganos de coordinación que tenemos en el instituto, se extiende a todo el profesorado, se abre un período de críticas o sugerencias, se reciben y se modifican los textos en función de eso, de manera que los textos siempre son el resultado de un acuerdo. Ese texto, una vez filtrado, se devuelve al órgano que lo ha elaborado, que hace una propuesta definitiva al Claustro o al Consejo, que son quienes lo aprueban. Es un esquema válido, en el sentido de que da participación a todo aquel que desee participar, que es algo que tenemos que asegurar siempre.

Esa forma de acordar las cosas es lo que me parece importante, lo que creo que debe perdurar en el tiempo. Yo creo que por ahí van los tiros fundamentales del trabajo que estamos haciendo y que tenemos que hacer". (d2-AF)

P16	TIEMPO PARA LA COORDINACIÓN DEL PROFESORADO EN NUESTRO CENTRO.
	Categoría: experiencia, apreciación

MEDIA	Des. T.
3,27	0,95

Dentro de Educación Secundaria, tienen más tiempo para coordinarse los centros de ESO independientes (3,61) que los de ESO-ESPO (2,91), según sus respectivas apreciaciones.

La percepción de los encuestados sobre la disponibilidad de tiempo para realizar tareas de coordinación da la medida de cómo la posición objetiva determina las expectativas, o dicho de otra manera, Primaria y Secundaria puntúan lo mismo a esta cuestión, siendo así que los primeros disponen aproximadamente del doble de tiempo no lectivo de permanencia en el centro para realizar funciones que, a la vista de lo que va apareciendo en el estudio, no son cuantitativa ni cualitativamente más complejas que las que en este momento se demandan en Ed. Secundaria. Sin embargo, la estimación de disponibilidad y, en consecuencia, de necesidad, es la misma. Las tres personas que hablan a continuación aportan sus reflexiones desde fuera de la dirección.

(T) "En la época en que estuve en la dirección, comenzaba el primer ciclo de ESO. Yo les decía a aquellos profesores, a los que habían pasado de Primaria: estoy segura de que en vuestra hora de exclusiva resolvíais cantidad de problemas. Tal vez sin daros cuenta, sin querer, sin una organización terrible: porque os reunís, porque habláis... Pero ahora, al carecer de esos momentos, todo se vive en un puro estrés... No había comunicación, e incluso no había manera de hablar de lo que ocurría con nadie.

(.../...)

Lo que falta en los institutos son momentos para reunir al profesorado. Si les dices esto a los profesores, puede que te contesten que no es más que una pérdida de tiempo". (or-MM)

"De hecho, la fase organizativa en la que se sitúan, a mi entender, los centros de Secundaria corresponde, en determinados casos, a la de hace cinco años, todavía sin ESO, en la que el trabajo del equipo directivo es vivido como servicio interno del centro que garantiza estrictamente la ordenación horaria lectiva, los servicios administrativos y de mantenimiento, y el apoyo en casos de alumnado difícil o familias muy demandantes. Es, por tanto, una dirección técnica valorada como tal que agota su tiempo en los aspectos citados, complejos en los grandes centros, y que no entra, puesto que tampoco se lo piden, en aspectos de articulación del tiempo y modos de trabajo del profesorado en tiempos no lectivos, salvo guardias, sustituciones..., ni en el ámbito de enseñanza-aprendizaje. A este panorama contribuye el hecho del poco tiempo colaborativo reconocido como tal que existe en Secundaria así como la provisionalidad de los equipos directivos". (se-MU)

"En Secundaria nos estamos dando cuenta de que el conocimiento se hace profesional en la medida en que somos capaces de compartirlo, de comunicarlo a los demás, de hacerlo explícito. Justificar nuestra propia actuación profesional requiere mayores tiempos de encuentro y espacios apropiados para tal menester. Aparte del horario lectivo, se necesitan tiempos previos y posteriores a los de la interacción didáctica para enriquecer la propuestas de profesores y departamentos. No nos podemos coordinar por telepatía, se requieren tiempos y espacios específicos." (se-AC)

Por su parte, este director de Ed. Secundaria considera que una gran parte del tiempo no lectivo del profesorado se va en escribir.

(T) "La impresión y la sensación que se percibe por parte del profesorado es que el trabajo burocrático adquiere cada vez un peso mayor en nuestra actividad. Hay que llenar muchos informes: las programaciones y las memorias del seminario; si ocurren cambios en los grupos hay que justificarlos; en caso de tener alumnos con ACI tenemos que rellenar también fichas; en los casos en que se plantean refuerzos hay que llenar también informes; y en el caso de los alumnos con alguna asignatura suspendida, qué medidas de refuerzo plantear". (d2-JA)

P17	APROVECHAMIENTO ÓPTIMO DEL TIEMPO NO LECTIVO DE PERMANENCIA EN EL CENTRO DEL PROFESORADO.
	Categoría: realización

MEDIA	Des. T.
3,43	1,00

Los centros de Ed. Primaria, los de menor tamaño y aquellos/as directores/as que han accedido al cargo por elección entienden que en su centro se aprovecha mejor el tiempo no lectivo que los centros de Ed. Secundaria, de tamaño grande y con direcciones nombradas, respectivamente.

P22	LA HORA SEMANAL DE FORMACIÓN AYUDA A LA COORDINACIÓN DEL PROFESORADO
	Categoría: experiencia

MEDIA	Des. T.
3,62	1,05

Aquí las diferencias son por etapa (Primaria antes que Secundaria) y sexo: las mujeres en cargos directivos valoran más la utilidad que tiene la formación con vistas a la coordinación del profesorado.

P18	LAS REUNIONES EN MI CENTRO ESTÁN BIEN GESTIONADAS
	Categoría: experiencia

MEDIA	Des. T.
3,62	0,76

El conjunto de datos viene a corroborar algo que ya se había apuntado anteriormente: dada la situación de mayor problemática y déficits detectados en los centros de Ed. Secundaria, con una menor disponibilidad y un menor aprovechamiento del tiempo no lectivo, cuando se trata de estimar si el que tienen es suficiente, la valoración que hacen es la misma que se registra en Ed. Primaria. Veamos cómo expresan y se mueven en esta situación diversos sujetos.

(T) "El número de horas lectivas ha disminuido en Secundaria: en las últimas RPTs son 16 horas a la semana más la tutoría. Por tanto, desde esas 16 hasta las 23 hay suficiente número de horas, y habría que organizarlas. Ahora tenemos ahí metidos los seminarios, las guardias, la hora de padres y la de formación. Tal vez no hagan falta tantas guardias, pero tendríamos que reestructurar esas horas para poder incluir las reuniones de los tutores. Una opción es hacerlo por las tardes. Todo este asunto lo uniría con la autonomía del centro. Tanto el Departamento de Educación como los distintos agentes, incluidos los sindicatos, tendríamos que fijar unos mínimos. Pero luego hay que dar autonomía a cada centro para que haga su proyecto". (or-MM)

(T) "Otra cosa que hemos hecho bien este año ha sido la creación de una serie de comisiones con motivo de la formación: la de nuevas tecnologías, por ejemplo, la de biblioteca, la de globalización lingüística, la comisión de animación encargada de analizar qué es lo que se puede dinamizar tanto de cara a fuera como internamente, la comisión pedagógica,... Pienso que está funcionando bien, todo el mundo está implicado en alguna de estas áreas. Luego se hace un proyecto, al terminar se escribe... Todo esto se hace los miércoles; lo hemos introducido como formación, y reservamos un par de miércoles al mes para esto". (d2-KA)

(T) "Tal como viene recogido en la circular de comienzo de curso, hay una hora para hacer reuniones de seminarios y demás, pero no está regulado que los profesores tengan que participar obligatoriamente en esos órganos, y ésta sería seguramente una medida para garantizar dicha coordinación. Nosotros, por lo menos, lo vemos así, porque muchas veces nos ha ocurrido convocar una reunión, y que una serie de profesores que estaban implicados no aparezcan". (d2-JA)

P20	ASIGNACIÓN DE TIEMPO SUFICIENTE PARA LAS FIGURAS INDIVIDUALES DE COORDINACIÓN (COORDINADORES DE CICLO,...)
	Categoría: realización

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
3,18	1,13

El tiempo del que disponen las personas que realizan tareas de coordinación resulta bastante justo. Veamos cómo intentan resolverlo.

(T) "Los coordinadores tienen su papel, y precisan de una formación. Tendrían que ser algo más que simples transmisores: han de preparar bien las reuniones de ciclo, y eso requiere ofertarles formación y tiempo. La cuestión es que un profesor normal tiene el mismo número de horas no lectivas, y ahí hay una contradicción. La coordinación de todos los ciclos se lleva en la Comisión Pedagógica, y como tenemos tantas reuniones, al menos lo que hemos conseguido es hacer las comisiones pedagógicas dentro del horario lectivo. Para poder conseguirlo, ha habido que adaptar los horarios". (d1-SL)

(T) "La infraestructura de coordinación que hemos organizado es una ayuda. Hemos querido dar una gran importancia a los coordinadores, y para ello hemos conseguido asignarles la menor carga lectiva posible. Es decir, hemos fijado prioridades al hacer el reparto de la carga lectiva, y todo ello con el acuerdo del Claustro". (d1-PL)

### 2.3. Tres efectos de la organización

---

P19	CONSENSO EN EL CENTRO DE UN PROCEDIMIENTO PARA LA LIBERACIÓN DEL PROFESORADO PARA SU FORMACIÓN.
	Categoría: realización

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
2,92	1,35

En general, es un tema pendiente, especialmente en los centros grandes (2,61)

"Decir plantillas lo más estables posibles supone que habrá que llegar a acuerdos para que no se libere todo el claustro en un momento determinado, que la formación esté de acuerdo a un programa del centro y no a intereses personales". (d1-IE)

P32	MECANISMOS DE EVALUACIÓN INTERNA.
	Categoría: realización

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
2,93	1,04

Son los centros de Formación Profesional (3,55) que llevan el sistema de la calidad los que tienen el camino más recorrido; la autoevaluación es un mecanismo que enlaza con la participación de los trabajadores.

(T) "Lo que está claro es que la participación de los trabajadores en los centros resulta necesaria, lo demás no hay nada que hacer. Para ello, hace falta un proyecto lo más consensuado posible. En la medida en que impulsas la participación, los profesores estarán más a gusto y trabajarán mucho más. Es evidente que aquéllos que se sienten comprometidos no meten las 17 horas, sino otras tantas más. Esto es muy importante mirando al centro. Nosotros encontramos el camino en el sistema de calidad. Cuando hay que poner algo en marcha, se forman los grupos de mejora, que trabajan diversos proyectos, y son remitidos a la Comisión Pedagógica, que los analiza. Más adelante, se prueban a pequeña escala, al principio en un sólo grupo, se evalúan, se implanta la mejora y finalmente se generaliza a los otros grupos (.../...) Para el funcionamiento general, la participación resulta fundamental. Por este motivo, todas nuestras autoevaluaciones son públicas, y a los trabajadores del centro se les pasa toda la información. Como mínimo, para saber por dónde van las cosas". (d2-JoE)

P28	LAS NORMAS PARA EL ALUMNADO SE ACUERDAN CON EL ALUMNADO.
	Categoría: realización

MEDIA	Des. T.
3,02	1,23

Si se consideran los centros de Ed. Secundaria, la puntuación sube hasta 3'60, que es el valor que cuenta, resultando la pregunta inadecuada para Ed. Primaria, o lo demás habría que formularla en otros términos. Indica una disposición abierta por parte de los equipos de Ed. Secundaria a considerar el criterio del alumnado en los temas de regulación de la convivencia que les afectan. En el siguiente caso, la apuesta realizada no admite muchas dudas.

"En el asunto de la participación del alumnado, el criterio básico que guía la acción es discutir, debatir y acordar los procedimientos mediante los cuales el alumnado participa en la vida del centro.

En el tema de la convivencia los profesores no nos inventamos unas normas y las imponemos, sino que lo fundamental es cuál es el acuerdo con los alumnos. ¿Ese acuerdo con los alumnos puede servir de guía para resolver los conflictos? ¿Sí? ¡Adelante!" (d2-AF)

#### 2.4. La participación de los padres y madres

---

*El día a día de la participación: la Asociación, valor añadido para el centro. El Consejo: de la información a la formación, para una mejor decisión.*

P23	CALIDAD DE LA RELACIÓN ENTRE EL PROFESORADO Y EL COLECTIVO DE PADRES.
	Categoría: experiencia

MEDIA	Des. T.
3,68	0,79

P24	IMPULSO EFICAZ DEL EQUIPO DIRECTIVO PARA QUE PARTICIPEN LOS PADRES Y MADRES.
	Categoría: realización

MEDIA	Des. T.
3,47	0,96

Los equipos directivos perciben que las relaciones entre los dos colectivos de adultos del centro se desarrollan en un tono medio-bueno, si bien el impulso que son capaces de dar para que padres y madres participen no es demasiado enérgico. El tono de las relaciones es mejor percibido en los centros de Ed. Primaria y ESO independientes, en los de menor tamaño y cuando quien opina es una mujer. En los centros de zonas económicamente desfavorecidas, los equipos directivos prestan mayor interés en reforzar la participación del colectivo de padres y madres.

A continuación presentamos un conjunto de cinco citas. Hablan los miembros de la dirección en las dos primeras, y en las tres últimas representantes de las Asociaciones de padres y madres. En una de éstas, se establece una tipología de directores en tres clases.

(T) "Cada vez es más evidente que el profesor no puede por sí solo hacer frente al reto que la sociedad le plantea. Por tanto, resulta imprescindible llevar a la práctica en el día a día de la escuela la participación de los otros grupos sociales". (en-7)

(T) "Por parte de los padres, yo diría que hay una buena actitud; tenemos su apoyo y son gente abierta. Si en un determinado momento necesitamos una cosa puntual, no hay más que coger el teléfono y sabes que vas a encontrar dos o tres padres; es un grupo trabajador y dinámico, y pone interés en sacar la escuela adelante. Estamos abiertos, tanto ellos como nosotros, y tratamos de solucionar cualquier tema, de modo formal o informal. Al tratarse de un grupo de participantes reducido, siempre está el riesgo de que se quemem. Estamos estudiando la forma de mejorar la participación de los padres; una posibilidad es elegir dos padres por aula para esta cuestión de las relaciones". (d1-SL)

"Una de las funciones de la dirección es transmitir al claustro el derecho a participar que tenemos los padres y madres, y dinamizar esa participación, así como la de los alumnos en los centros de Secundaria". (or-SG)

(T) "En Primaria, vemos tres clases de directores. En primer lugar, los que creen que hay que sacar adelante la escuela con la ayuda de todos; lo intentan con especial empeño, y normalmente meten muchas horas. etc. Cuando hablamos con ellos, como padres y madres, se percibe que transmiten ilusión: siempre tienen novedades que contar, eso es algo que

salta a la vista. Siempre tienen trabajos que hacer; a pesar de vivir agobiados, tienen ilusión, siempre con cosas nuevas. Normalmente, con estos directores resulta fácil trabajar, aunque haya desacuerdos.

Luego, hay un segundo grupo: asumen el trabajo convencidos de que hay que hacerlo pero, de alguna forma, lo llevan como un trabajo administrativo. En ese sentido cumplen, mantienen relaciones normales con los otros sectores pero no le dan especial importancia, no fortalecen a esos otros sectores.

El tercer grupo: la Asociación de Padres llama para pedir datos del centro, y ellos nos dicen que no nos los dan, a pesar de que son datos de matrícula. Parece mentira, pero es así. Como se ve, no tienen ninguna relación con el entorno. No conciben la escuela en su integridad; por el contrario, se limitan a cumplir lo que dice la Administración, no hacen sino cumplir sus órdenes". (or-AE)

(T) "La relación del equipo directivo con los padres se va perdiendo de etapa en etapa. Normalmente, en Infantil, al ser los niños pequeños, convocan una reunión a comienzo de curso, suelen estar con los padres de vez en cuando, y de esta manera el padre se identifica con el proyecto de la escuela. Eso se va debilitando, se separan más la Dirección y los padres, y los propios sectores también. De esta forma, los padres no se sienten tan implicados y recurren a la crítica; si esa crítica se basa en el trabajo conjunto, entonces sí, pero si la crítica se produce porque no hay colaboración, en ese caso no sirve para nada.

Normalmente, el equipo directivo hace una reunión con los padres a comienzo de curso, pero después de eso no se vuelve a reunir con ellos más que cuando hay problemas. De esta forma, no se da más que una imagen negativa o surge la crítica negativa, como quieras; eso es lo que tendría que cambiar el equipo directivo". (or-AE)

P26	LA ASOCIACIÓN DE PADRES DEL CENTRO ES OPERATIVA.
	Categoría: experiencia

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
3,21	1,09

En este punto hay que distinguir cantidad y calidad; cuando la participación se produce es muy estimada, según las opiniones que se transmiten. En todas las

cuestiones de participación, los centros de ESO independientes se comportan como los de Ed. Primaria.

Entre dos experiencias de la dirección, se incluye la percepción de la representante de FAPAs.

(T) "¿Cuántos padres hay aquí? Cinco, seis personas, y son seiscientos alumnos. Tienen que organizar las actividades extraescolares, la gestión de las cuotas, las ayudas... luego, los padres nos han pedido que la filosofía o los objetivos generales de las actividades extraescolares vaya unida a nuestro proyecto educativo, y que haya una mayor coordinación entre el Claustro y la Asociación de Padres. Ellos requieren nuestro consejo a la hora de organizar las actividades puesto que, en último término, se trata de una prolongación de la enseñanza reglada. Y, luego, es precisa una unión, ha de ser un trabajo en conjunto.

Pienso que las extraescolares tienen un gran valor mirando al exterior. Le han dado un gran prestigio al centro, la buena organización de esas actividades es una manera de proyectarse hacia fuera. Pero la Escuela Pública no vende, y eso es responsabilidad del Departamento de Educación. Si realmente desean reforzar la enseñanza pública, dentro de otras mil cuestiones, ésta es una más a tener en cuenta". (d2-KA)

"Los padres agradecemos la opinión de la dirección cuando hacemos el proyecto de actividades extraescolares. Ellos conocen mejor el centro y pueden valorar qué es lo que le falta al propio centro o al barrio para poder potenciar o complementar la actividad lectiva. A veces tenemos la impresión de que el profesorado no siente como propias del centro las actividades extraescolares; ahí, el equipo directivo tiene que servir como nexo de unión". (or-SG)

(T) "En la Asociación de Padres lo tienen organizado: distintas comisiones ponen en marcha y hacen el seguimiento de una serie de servicios. Por ejemplo, hay una que controla el comedor y el servicio de transporte, otra se ocupa del deporte, hay otra más que prepara las fiestas... y así hasta ocho o nueve comisiones. Esos grupos son autónomos, y actúan con total libertad y confianza. No obstante, cada uno de ellos tiene un coordinador que es miembro de la junta directiva de la Asociación, órgano en el que también toma parte el director del centro. A través de

esta estructura se consigue mantener un nivel de coordinación adecuado, tanto en el campo pedagógico como en la organización general.

El único problema, que no es pequeño, es que con el paso de los años la gente tiene que ir cambiando. Y ahí andamos, como en tantos otros sitios, haciendo campañas de sensibilización en las reuniones del centro, animando a la gente a tomar el relevo, pues cuando hay iniciativa se consiguen resultados. Ciertamente, también entre los padres el tema de la renovación es un trabajo continuo". (d1-AL)

P25	INFORMACIÓN A LOS PADRES DE LOS PLANTEAMIENTOS GENERALES DEL CENTRO (PLAN ANUAL, ...)
	Categoría: realización

MEDIA	Des. T.
4,10	1,03

La percepción de los equipos directivos es que ponen mucho empeño en hacer llegar al colectivo de padres y madres las líneas generales de trabajo del centro. Es significativa la puntuación que se alcanza en Araba (4,40). Desde allí, habla un director.

(T) "Nosotros teníamos muy claro que, en principio, la información tenía que ser directa, que había que pasársela también a los padres; que los planes anuales no había que tratarlos en exclusiva en el Consejo Escolar, ciertamente allí sí que se trataban pero luego había que hacer llegar a todos los padres un resumen del plan de centro para que fueran conscientes de la clase de escuela que tenían, de los proyectos que llevábamos a cabo. De alguna forma, la información era un tema importante entre nosotros y suponía un gran trabajo". (d1-XM)

P27	LA COMISIÓN PERMANENTE DEL OMR / CONSEJO ES OPERATIVA.
	Categoría: experiencia

MEDIA	Des. T.
3,55	1,08

P60	ES CONVENIENTE PROPORCIONAR FORMACIÓN A LOS PADRES Y MADRES DEL CONSEJO U OMR EN TEMAS EDUCATIVOS.
	Categoría: experiencia

MEDIA	Des. T.
3,65	1,00

A través de la primera cuestión se deseaba captar la valoración que hacen las direcciones del funcionamiento de la Permanente como órgano delegado del Consejo, que por su tamaño resulta mucho más ágil para resolver cuestiones del día a día, así como para llevar los temas encaminados al pleno.

Tras la opinión de la representante de una Federación de Asociaciones, van tres citas del grupo de la dirección. La última es una experiencia nueva y buena, según relata el interesado. Con ella se cierra el bloque o capítulo que ha tratado la organización interna del centro, donde el componente de la participación, variante del "clima", decíamos, es tan importante.

"El Consejo Escolar tiene que cambiar; hoy en día no se percibe ahí la vida del centro con sus problemas reales. Un gran sector del profesorado ve todavía la participación de los padres como una ingerencia". (or-SG)

(T) "En el Consejo Escolar muchos padres sólo vienen al centro para esas reuniones, no están metidos en la vida cotidiana, carecen de información directa sobre los temas del día a día, oyen muchas cosas que no entienden. Por contraste, en las ocasiones en que ha habido que resolver una situación inmediatamente, en esos casos hemos funcionado bien.

En su lugar, tenemos la Comisión Permanente. En ella, los profesores y los padres estamos representados paritariamente; son padres bien informados, que se mueven, con una perspectiva global y ésa es, de verdad, una comisión funcional. En mi opinión, sin los padres nos faltaría más de la mitad. Cuando decimos que están los padres, parece que hablamos de lo de siempre: madres que limpian, otro grupito haciendo paquetes, otros pintando... y es cierto que hacen muchas cosas de ésas, pero luego a los padres hay que formarles, que aprendan a decidir. Y eso al profesorado nos da miedo. No solemos querer hacerlo". (d1-LV)

(T) "Se planteó un tema en el Consejo Escolar y llegamos a la votación, y salió, no sé exactamente, 12 a 10 o algo similar, y quedamos todos de acuerdo en que así no se podía decidir. Después, hemos adoptado un sistema en el que, mientras las cuestiones no se hayan consensuado y siempre y cuando nadie solicite la votación, se retira el tema para estudiarlo de nuevo. Y desde aquella ocasión hemos ido sacando todos los temas por consenso". (d1-PL)

(T) "A las reuniones de comienzo de curso donde vienen los padres a hablar con los tutores, el nivel de participación es del 80 ó 90%, muy alto. Pero luego, cuando se hacía la Asamblea General no venía casi nadie. Comentamos el tema en el Consejo Escolar y planteamos a ver por qué en lugar de hacer reuniones por niveles y por grupos, no convocábamos simultáneamente a todos los padres a que fueran a las aulas con los tutores. Pero antes, aprovechamos la primera media hora para hacer la Asamblea General, el equipo directivo por una parte y la Asociación de Padres por otra, y allí planteamos los temas nuevos de interés general.

Se trata de media hora de reloj: un cuarto de hora para nosotros y el otro cuarto de hora para la Asociación. Este año hemos hecho la experiencia y hemos conseguido una buena empatía con los padres". (d1-PL)

## Resumen del capítulo 2

---

En relación a las nuevas demandas que trae la Reforma la respuesta de los centros ha sido distinta. De los de Ed. Infantil y Primaria se puede decir que ya ha sido, que fue hace ya más de cinco años, y que ahora está en una fase de asentamiento de la organización y de desarrollo de mecanismos de dirección en sentido amplio, así como de rentabilizar en innovación didáctica y educativa. La gran evolución del profesorado hacia la capacitación lingüística, como segundo factor de cambio, ha dado ya igualmente en estas etapas educativas sus pasos más importantes.

En Ed. Secundaria se observa la gran diversidad de centros, que hemos resumido en tres grupos: ESO independientes, ESO-ESPO y FP. Los de Formación Profesional hacen un gran esfuerzo en adaptarse a las necesidades que demanda el medio cambiante de la empresa, y han integrado la diversidad del alumnado de ESO, que para ellos no es nuevo. El sistema de gestión de calidad les proporciona una estructura de planificación que tiene su prolongación en el funcionamiento de los órganos de coordinación pedagógica.

Los centros independientes de ESO continúan la trayectoria de Ed. Primaria en este aspecto, dando los más altos valores en cuanto a resultados y rendimientos del trabajo de coordinación. En el otro extremo están los centros ESO-ESPO que, como norma general, no han terminado de abordar la cuestión de la organización interna del centro como una tarea propia del centro. La próxima estabilidad de las plantillas puede que contribuya a ello. Aquí puede tener sentido la alta importancia que los equipos directivos de estos centros daban a la elaboración de planteamientos a medio y largo plazo, como uno de los primeros instrumentos de apoyo para un trabajo colaborativo estable.

Allí donde el director o directora con su equipo ha sido elegido por el OMR se nota el efecto de consensos que alcanzan a la evaluación como centro y a programar la formación del profesorado en función de las necesidades globales. Así como el factor de la elección está presente, la antigüedad en el cargo no induce ninguna distinción.

En el tema de la participación de las familias, los cargos directivos que contestan consideran que, en términos generales, cumplen con diferencias. En un extremo está Formación Profesional, que pierde contacto, y en el otro Ed. Primaria y ESO independientes, que funcionan como un solo grupo. En general, valoran como buena la relación entre padres y profesores y tienen la impresión de que proporcionan bastante o mucha información sobre la actividad del centro.

## CAPÍTULO 3. RELACIONES EXTERNAS DEL CENTRO Y AUTONOMÍA.

---

Para la mejor comprensión del contenido de este y el próximo capítulo, hay que remarcar una vez más el objetivo principal de este estudio, sacar a la luz la percepción de los equipos directivos. En lo que haga referencia a la relación de los centros con la Administración convendrá tener en cuenta al menos dos consideraciones. La primera, que el centro es la unidad organizativa desde donde articular el sistema educativo en su conjunto, habiendo de responder tanto los sujetos individuales como las entidades ejecutivas, administrativas y de prestación de servicios a las necesidades objetivas que los propios centros requieran para su desarrollo. La segunda consideración es que ha quedado voluntariamente fuera de este trabajo traer el punto de vista de esas otras entidades que realizan funciones organizativas a nivel más amplio, si no es por medio de algunas de las entrevistas realizadas a miembros de lo que pudieramos llamar la periferia exterior al centro.

Queda consignado de forma expresa, en consecuencia, que lo que aquí se recoge es la percepción de una parte implicada en la cuestión, como reza el subtítulo, “perspectiva de los equipos directivos”.

### 3.1. Algunos apuntes en relación a la autonomía

---

Si bien este tema va a desarrollarse más ampliamente en el último capítulo de propuestas y fundamentalmente en lo que hace referencia a las competencias del centro en materia de gestión de personal, que ha resultado el área de mayor interés para entrevistados/as y encuestados/as, se presentan aquí algunas percepciones generales, y también algo sobre el área económica, que se considera la de mayor nivel de progreso en los últimos años.

P63	EL NIVEL DE COMPETENCIAS DEL CENTRO ES EL ADECUADO. Categoría: opinión, experiencia
-----	--

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
2,91	1,00

Se detecta una situación de déficit no excesivamente remarcada. Los centros más pequeños (3,26) reflejan una opinión ligeramente superior a la media.

P62	CON EL PASO DEL TIEMPO, LOS CENTROS TENDRÁN MÁS AUTONOMÍA.
	Categoría: opinión, expectativa

MEDIA	Des. T.
3,79	1,00

Este ítem presenta la particularidad de haber recibido el mayor número de abstenciones (no sé / no contesta), que alcanzan el 34'7%, cifra que dobla casi al segundo por este concepto; dicha abstinencia a opinar se explica perfectamente por el carácter de expectativa de futuro y, por tanto, materia no manejable. Para los dos tercios restantes la previsión es que el nivel de desarrollo competencial de los centros irá al alza, con lo que eso significará de incremento de funciones para la dirección de los centros en sentido amplio. Así lo expresa la siguiente cita.

(T) "La autonomía de los centros es el principal cambio que se producirá en los próximos años en la red pública. Nosotros no imaginamos en el futuro a los centros públicos tal como están hoy en día. Por el contrario, pensamos que tendrán más competencias, mayor autonomía en todos los ámbitos, a nivel pedagógico, de gestión y financiero. Como consecuencia, la dirección adquirirá un mayor protagonismo, tendrá más trabajo y, por tanto, a mayor nivel de autonomía de la escuela, mayor importancia adquirirá la dirección". (or-JuE)

P33	LA CAPACIDAD DE GESTIÓN ECONÓMICA DESDE EL PROPIO CENTRO HA MEJORADO.
	Categoría: experiencia

MEDIA	Des. T.
3,91	0,86

Como decíamos en la introducción, se trata del campo donde los centros han experimentado una mejoría más significativa a lo largo de los últimos años. La razón principal de dicha opinión favorable es la implantación del modelo de autonomía de gestión. Mejoran ligeramente su percepción a este respecto los centros de Ed. Primaria (4,02) y los cargos con más experiencia (4,09).

(T) "En el campo de la economía se ha avanzado mucho. En la época en que yo lo conocí, recibíamos una partida de dinero, y como no podíamos conservarla, había que gastarla completa, no tenía fundamento. Hoy en día, tenemos la posibilidad de gestionar el dinero que recibimos en la forma que nos parezca más conveniente, tenemos la opción de ahorrar

un año y hacer un gasto mayor al siguiente; entiendo que se ha producido un adelanto notable".

(d1-SL)

P36	LA ADMINISTRACIÓN TIENE EN CUENTA LAS CARACTERÍSTICAS ESPECIALES DE NUESTROS PROYECTOS AL ASIGNAR RECURSOS ECONÓMICOS.
	Categoría: experiencia

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
2,47	1,05

Un sistema mejor, pero el mismo para todos; en Bizkaia puntúan algo más alto (2,64). Se apuntan dos limitaciones: la falta de disponibilidad para hacer frente a gastos extraordinarios en centros pequeños, y el límite superior de gasto en los centros de formación profesional que tienen que hacer frente a compras de equipamiento de alto coste.

(T) "Pero cuando se presenta un extra, no hay manera de encararlo. Nosotros, por ejemplo, teníamos que comprar una fotocopiadora en el centro, pero eso significa el presupuesto anual completo y pienso que, al menos, habría que contemplar ciertas situaciones especiales". (d1-BA)

(T) "Económicamente, tenemos el tope de los dos millones. No podemos comprar nada que sobrepase ese precio, pero eso en Formación Profesional resulta imposible. Hoy en día, para comprar un torno o cualquier otra máquina, el desembolso a realizar es muy superior. Así pues, tenemos autonomía económica, pero habría que subir el límite. Para comprar esta maquinaria, se puede constituir una mesa de contratación formada por los sindicatos, empresarios, dirección y padres". (d2-JoE)

### **3.2. La relación con la Administración: aspectos generales**

---

Se plantea al doble nivel de información y comunicación, y toma de decisiones. En el primero de ellos se distinguen en dos ítems lo que son, por una parte, contactos individuales centro a centro con la Administración, de los procesos de coordinación interna en ésta a la hora de formular demandas a los centros.

P35	EL EQUIPO DIRECTIVO ES CONSIDERADO POR LA ADMINISTRACIÓN COMO INTERLOCUTOR EN LOS TEMAS QUE AFECTAN AL CENTRO.
	Categoría: experiencia

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
3,30	1,33

Con sus diferencias, los datos de la encuesta no reflejan una distancia excesiva entre el mundo de los centros y el aparato administrativo. En las opiniones recogidas en las entrevistas se reflejan déficits particulares; en primer lugar, en la articulación de sistemas organizados de interlocución.

“Dejemos de repetir el mensaje de que la dirección es un elemento útil y valioso, como dicen todas las investigaciones, y pasemos a operativizarlo, es decir, a trasladar la actuación a través de políticas operativas de que eso es realidad. Que la Administración valore la dirección de los centros públicos, que los coja como interlocutores valiosos del diseño y de la puesta en práctica de sus políticas educativas. No como únicos, habrá otros como las administraciones locales, los sindicatos, los colectivos de padres, etc., pero los profesionales que están en la educación, que muchas veces no están representados sistemáticamente -bueno, ahora parece que hay una mayor representatividad-, que respalden ese entendimiento”.

(se-AC)

En algún caso, se percibe que en el trato directo no es posible ejercer dicha condición de interlocutor.

(T) “Hay problemas hoy en día que son motivo de frustraciones, y el origen siempre está en las relaciones con la Administración. Frecuentemente, he sentido que es como dar cabezadas contra una pared. Para mí, personalmente, pienso que es lo que más me ha frustrado y me ha quemado. En ocasiones, incluso el simple hecho de exponer los problemas del centro ha sido difícil. Por lo menos, que percibamos que alguien nos escucha. Al fin y al cabo, nosotros somos los representantes de la Administración en el centro, es lo que se supone. Es decir, si yo como representante del centro tengo que ir a hablar con algún responsable de la Administración, me gustaría que ese puente esté ya hecho, poder explicar mi problemática y encontrar soluciones, y si no es a corto plazo, pues a largo. Pienso que a los directores se nos debe un poco ese respeto”. (d1-BA)

Otros han encontrado la solución tomando ellos mismos la iniciativa, y les ha funcionado.

(T) "Desde que entramos en la dirección, hemos conseguido una cultura en esta escuela: no esperar a ver qué nos viene de fuera, sino que somos nosotros quienes vamos a la Administración con nuestras peticiones, y de momento nos va bastante bien. Y eso sólo se puede conseguir cuando dispones de tiempo, porque lleva un montón de tiempo, reuniones y ese tipo de cosas". (d1-PL)

Si bien la cuestión anterior -y en contra de lo que reflejaría alguna de las experiencias recogidas- recibía el aprobado de los encuestados, lo que no admite ninguna clase de aprobación es la obligación de responder con la misma información a distintos servicios administrativos.

<i>P34</i>	LOS DISTINTOS SERVICIOS DE LA ADMINISTRACIÓN FORMULAN A LOS CENTROS SUS DEMANDAS COORDINADAMENTE.
	Categoría: experiencia

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
2,20	1,03

(T) "Tanto por parte de Inspección como de Estadística de la Delagación, hay una gran cantidad de papeleo que nos envían todos los años. Muchas veces, los datos que nos solicitan se repiten, pero en un formato distinto. En mi opinión, se podría organizar de otra manera, tendrían que analizar cuáles son los datos que necesitan, con el fin de facilitar a los centros los procedimientos y formas de reducir el tiempo empleado en cumplimentar esta documentación". (d1-SL)

Cuando entramos en el tema del respaldo, se toca tanto la cuestión del apoyo efectivo como la consideración a la diferencia; en ambas, se apuntan carencias.

<i>P72</i>	COMO EQUIPO DIRECTIVO, NOS SENTIMOS RESPALDADOS POR LA ADMINISTRACIÓN.
	Categoría: experiencia, impresión

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
2,42	1,08

Veamos cómo expresa esta necesidad una de las entrevistadas.

"Cuando un equipo directivo detecta un problema, lo diagnostica bien e informa de las medidas que habría que poner en marcha de cara a una solución, tendría que haber una respuesta positiva desde el exterior; esto resulta muy importante para la consolidación y el papel que va a seguir ejerciendo ese equipo. El resto de la comunidad, el propio Claustro, los equipos que lo conforman y los padres y madres invisten a este director de más autoridad, de más credibilidad y reconocimiento." (se-IC)

P64	LA CONDUCTA DE LA ADMINISTRACIÓN ES CADA VEZ MÁS REGLAMENTISTA.
	Categoría: experiencia, opinión

MEDIA	Des. T.
3,65	1,03

Queda la duda de cómo hacer compatible esta respuesta, que dice que cada vez hay más control, con la que recogíamos pocas preguntas antes que auguraba una expectativa de futuro con mayor autonomía.

"Por un lado, la propia norma legal -la ley de Escuela Pública Vasca- te posibilita el ejercicio de la autonomía. Pero por otro, tienes una conducta cada vez más reglamentista por parte de la Administración. Con lo cual deja muy poco margen al centro escolar para que alguien que esté formado, que tenga autoridad y que además sea creativo, quiera plantear que su comunidad escolar sea distinta a otra. En la práctica, el director es la persona que recoge las decisiones ya tomadas". (se-IC)

Un director de Ed. Primaria nos relata, por su parte, lo que les ocurrió hace ya varios años cuando fueron con un plan de innovación en busca de recursos.

(T) "Cuando entramos en el proyecto de multilingüismo, decíamos: si empezamos con este asunto, una vez que pasen cuatro años tendremos la mitad del centro metida en el inglés de forma intensiva, lo que exigirá un cambio en el perfil de la plantilla; treinta o cuarenta profesores se mostraron dispuestos a recibir clases de inglés fuera del horario. Hoy es el día en que seguimos con el proyecto, hemos conseguido que nuevos profesores se habiliten, hay otro grupo de nueve profesores que en dos o tres años también pueden conseguirlas, y otro grupo menor de siete personas..., etc.

Cuando fuimos con este planteamiento de formación, nos dijeron que lo estudiarían, pedíamos para esa formación un millón y medio. Pero, ¿qué es lo que temía la Administración? Sólomente que nosotros fuéramos especiales. De forma que llamaron a todos los centros que estábamos en el mismo tema y nos dijeron: *todos los centros tenéis un millón y medio, a condición de que presentéis un proyecto de formación*'. (d1-PL)

### 3.3. Relaciones con algunos servicios y unidades administrativas

A lo largo de las entrevistas, y dentro del campo de las relaciones de los centros con la Administración, fueron citados con mayor o menor frecuencia distintos servicios y unidades, mencionándose algunos aspectos de forma reiterada. Así, por ejemplo, al tratar de Inspección se reclamaba en varias ocasiones que hiciera el papel de contacto –“puente” era la palabra- con el resto de servicios administrativos, algo que no entra entre sus funciones, pero a través de esta demanda se expresaba la necesidad de cubrir una carencia, particularizándose en la figura más cercana.

En otro orden de cosas, con el fin de no entrar en comparaciones entre unos y otros, se formula una única pregunta genérica en relación a servicios –es el caso del COP-, y respecto a los demás mencionados se consideran las funciones más aludidas.

P74	LA RELACIÓN DE NUESTRO CENTRO CON EL COP ES SATISFACTORIA.
	Categoría: satisfacción

MEDIA	Des. T.
3,29	1,00

Se mantiene en tonos aceptables, subiendo un poco en el caso de Ed. Primaria (3,40)

En las próximas dos citas, una directora de COP explica en primer lugar el papel que jugó su centro en el reforzamiento de las estructuras organizativas de los centros de Ed. Primaria, para continuar con un análisis del perfil del profesorado de Ed. Secundaria y la implicación que ello tiene en la consiguiente oferta de servicios.

**"En el marco del Plan Intensivo de Formación, desde los COPs trabajamos siempre fortaleciendo e impulsando estructuras organizativas que no se basen sólo en la Dirección, sino que el asesor de formación del centro**

trabajaba con el equipo directivo, con un coordinador de formación y con comisiones pedagógicas, y si no las había se impulsaba su creación: esa era la red por la cual circulaban los contenidos. En ese sentido, los COPs hemos contribuido a desarrollar desde fuera estructuras organizativas amplias. (.../...)

Mi percepción de la Secundaria es que hay profesores/as con mucha potencialidad individual, que trabajan conceptualmente mucho, manejan bien la asignatura y su didáctica, pero a quienes cuesta mucho compartir material "no científico": cómo enseñar, cómo aprender, gestión del aula, relación con determinados alumnos-as..., temas que se agrupan bajo la "Pedagogía". La relación profesional entre profesores/as se lleva a cabo, sobre todo, sobre la base de compartir materiales y esto es lo que se le pide al COP. En este sentido un Centro de Orientación Pedagógica, no es un sitio que les pueda ayudar mucho más allá que un centro de recursos de materiales, aunque como he indicado antes determinados temas específicos se valoren mucho". (se-MU)

Por su parte, el director de una escuela pequeña de Gipuzkoa nos transmite la necesidad de la figura del coordinador de Eskola Txikiak de la zona, radicado en el COP.

(T) "El coordinador de las Eskola Txikiak que está en el COP se encarga, por una parte, de las demandas, las comunicaciones...; por otro lado, de las gestiones y recursos, y además promueve actividades comunes. Una de ellas serían las innovaciones pedagógicas. Hay que resaltar que esas personas son absolutamente importantes para nosotros, pues nos ahorran y adelantan mucho trabajo. Ellos suelen ser también quienes coordinan el seminario". (d1-JG)

En relación a Inspección, se preguntaba por dos aspectos: el nivel de seguimiento que hacen de los proyectos que desarrolla el centro, así como si la presencia física en el mismo la estimaban suficiente.

P37	LA INSPECCIÓN HACE UN SEGUIMIENTO DE LOS PROYECTOS QUE LLEVAMOS EN EL CENTRO.
	Categoría: experiencia

MEDIA	Des. T.
3,29	1,08

P77	EL NIVEL DE PRESENCIA FÍSICA DE INSPECCIÓN EN EL CENTRO ES SUFICIENTE.
	Categoría: satisfacción

MEDIA	Des. T.
3,53	1,19

En los dos casos traspasan la barrera de la suficiencia. Hay dos factores comunes donde los resultados son más altos: la etapa de Primaria y los centros de zonas más desfavorecidas. Por otra parte, los centros pequeños valoran más el seguimiento de sus proyectos, y en el caso de la presencia física, los centros de Araba puntúan más alto.

En la línea de la mejora, se apunta la cuestión del seguimiento de los proyectos como una condición necesaria para asignar recursos excepcionales e ir desarrollando la autonomía.

*"La Inspección tendría que hacer el trabajo de puente con la dirección de los centros, conocer éstos a fondo y decir: bueno, pues este centro, que presenta este proyecto, que tiene esta problemática concreta de afluencia de extranjeros, necesita estos recursos en concreto. De cualquier manera, si la dirección representa a la Administración, qué menos que creer a las direcciones cuando piden recursos. Eso sí, que luego se pidan resultados. Proyectos puede presentar cualquiera, pero, ¿quién evalúa luego si esos proyectos realmente son factibles, se llevan o no se llevan bien? Inspección tendría que hacerlo. No sabemos si tiene capacidad en este momento, pero realmente es algo que falta y que debería de hacerse en todos los centros; así sí podríamos llegar a saber qué proyectos pueden funcionar, cuáles se pueden extender y qué recursos necesitan". (d1-IE)*

(T) "En el campo de la autonomía, ¿qué es lo imprescindible? Que alguien controle, regule y haga el seguimiento del campo de posibilidades que abre. Ese alguien, está claro, ha de ser un elemento del propio sistema educativo, y mientras no surja otro dentro de la estructura que ahora existe, pienso que le corresponde a Inspección. Si en todas esas situaciones hay resultados o productos, todas esas realizaciones han de servir al conjunto del sistema para provecho de los demás centros y, en último término, de la propia Inspección, de los grupos de orientación pedagógica y de los otros servicios". (d1-AL)

En la cuestión del contacto más continuo entre centro e Inspección, la puntuación recibida indica un nivel bastante aceptable de acuerdo. Desde el lado de la demanda, sin tratar de desequilibrar ninguna imaginaria balanza de apoyos y rechazos, incorporamos una reflexión crítica.

(T) "La opinión que tenemos los directores, en general, acerca de los inspectores, no sé si será la correcta, pero no es positiva. Sentimos que nos fiscalizan completamente; sabemos cuándo van a llamar, el primer día del curso para ver si han entrado todos los niños; y cuando hay que llenar la estadística, diciendo que se nos ha acabado el plazo. Pero, ciertamente, no vuelven a aparecer. Tal vez nosotros tampoco se lo pedimos, porque no tenemos confianza para ello. Y al final lo que conseguimos es decir *cuanto menos aparezca por el centro, mejor para nosotros*, y pienso que no debería de ser así. En mi opinión, tendría que ser alguien que conoce bien mi centro, que sabe cuáles son mis necesidades y que canalizará adecuadamente esas necesidades en la Administración, sobre todo en el área pedagógica y de personal, tanto en lo referente al profesorado como en el seguimiento de los proyectos que se llevan en el centro. El control es necesario, pero además del control también el apoyo, y esa ayuda no la recibimos de su parte".

(d1-BA)

P73	LAS REUNIONES DE EQUIPOS DIRECTIVOS CONVOCADAS POR DISTINTOS ÓRGANOS DE LA ADMINISTRACIÓN (INSPECCIÓN, PERSONAL, CENTROS,...) SON PROVECHOSAS.
	Categoría: satisfacción, opinión

MEDIA	Des. T.
3,03	0,93

La indeterminación de una media tan mediada se resuelve a favor de Ed. Secundaria (3,12) y del territorio de Bizkaia (3,17) Éste es uno de los once ítems donde las respuestas en blanco o nulas superan el 10%; efectivamente, algunos no han conocido esta clase de reuniones.

Recogemos la petición de una directora de Ed. Secundaria de que se reanuden (ella sí las conoció), y de una inspectora explicando a qué las dedican. Curiosamente, ambas de Bizkaia.

(T) "Hace unos años, se rompió la costumbre que había de hacer reuniones convocadas por la Delegación Territorial. En mi opinión, ese tipo de reuniones con todos los directores de Secundaria pueden resultar muy provechosas para conocer la política educativa de la Administración,

para dar a conocer y analizar los problemas de los centros... Muchas veces el director siente que está muy solo en su centro y con sus problemas; las relaciones con otros centros son importantes, pues la mayor parte de los problemas son comunes". (en-8)

"Tanto al principio como al final de curso, tengo una reunión con directores y jefaturas de estudios de los centros que tengo adscritos, para poner en común lo que los centros tienen que trabajar en esos dos momentos. Al final de curso, hacemos una reflexión sobre la evaluación en los tres ámbitos, o sea, evaluación de los aprendizajes de los alumnos, evaluación de la práctica docente y evaluación del P.C.C. También analizamos cómo plasmar el resultado de la evaluación en los documentos oficiales, y todo lo que hace referencia a la elaboración de la Memoria: procedimientos de diagnóstico, y aspectos fundamentales que debe contener. Y lo mismo al comienzo de curso; nos reunimos para analizar la Resolución del Viceconsejero, para estudiar el documento D.A.E. y para ofrecer pautas para la elaboración del Plan anual de Centro. Así mismo, se recogen puntos concretos que los mismos centros pueden plantear y que llegan a convertirse en temas monográficos a trabajar en otros momentos del curso escolar". (se-IC)

La última cuestión considerada en este bloque dedicado a las relaciones de los centros con la Administración es el sistema de sustituciones.

P75	EL SISTEMA DE GESTIÓN DE SUSTITUCIONES DEL DEPARTAMENTO ES ADECUADO.
	Categoría: satisfacción

MEDIA	Des. T.
2,40	1,14

No se puede decir que los equipos directivos estén satisfechos, y menos que nadie los de Gipuzkoa (1,98) Hay quien idea sistemas para mejorarlas y también quien recuerda cómo lo hacían cuando eran ikastola sin publicar.

"Las sustituciones habría que intentar gestionarlas mucho más cerca de los centros, y que se puedan asumir prácticamente a las dos horas de haberse producido. Hay que hacer un estudio de las sustituciones que se están consumiendo; los datos, escuela por escuela, los tiene Inspección en este momento porque se le remiten los partes mensuales. A partir de ahí, se puede organizar de forma más operativa". (d1-IE)

(T) "En nuestra etapa anterior, el centro contaba con una bolsa de sustitutos; eran personas que conocían el centro, que acudían una y otra vez, y recurríamos a ellos cada vez que se producía una baja. Sé perfectamente que esto resulta difícil en el sistema público, debido a la gran cantidad de centros que hay, pero, en todo caso, pienso que la situación actual es mejorable. No es posible que un profesor esté trabajando todo un curso como tutor de un grupo, y que al año siguiente lo tenga que coger otro; ahí se produce una pérdida enorme en el funcionamiento, y sobre todo para el alumnado". (d1-BA)

### 3.4. Relaciones con otros centros

---

En la percepción topológica de los centros, hay sobre todo un "dentro" que es el propio centro y se puede conocer. Allí están los niños y niñas y/o adolescentes, que son los más, y también los que trabajan como profesores. Finalmente, algunos padres y madres activos. Eso en términos generales.

En segundo lugar, una zona de frontera donde se localizan los que pertenecen de derecho pero no tanto de hecho y ahí se suele colocar el colectivo de padres no organizados como tales, o los que aparecen escasamente por el centro. Como recordaremos por la cita subrayada en el punto 2.4. de este estudio, según quién y cómo sea el director y su equipo, hará mayores o menores esfuerzos por integrarlos e incrementar así el potencial humano de la organización.

Luego hay otro espacio, el de fuera-fuera. Es el alter ego de la organización, los que deciden y regulan pero no son parte; por definición, la Administración. Así era en la mayoría de casos hasta fechas recientes en lo que tradicionalmente ha sido la Escuela Pública. Poco a poco se comienza a atisbar con sentido realista que el exterior del centro en el sistema no es sólo la Administración, que hay otros centros y que con ellos se puede ir construyendo efectivamente la dimensión horizontal de red. De ahí la siguiente y última pregunta del capítulo.

<i>P38</i>	NIVEL DE RELACIONES CON OTROS CENTROS.
	Categoría: realización

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
3,35	0,94

Para ser algo relativamente incipiente, el nivel de realización es medio, con diferencias resaltables entre colectivos. En el extremo superior se destacan los centros con direcciones más consolidadas, los pequeños, los de Formación Profesional y los del territorio de Gipuzkoa. Escuchemos dos reflexiones realizadas desde fuera del campo de la dirección.

"Ni qué decir tiene que la pertenencia a una red local, sea ámbito COP, por ejemplo, territorial o autonómico (Sarean), a un sistema (público)... refuerza el sentido de pertenencia e identidad a una comunidad más amplia, y sitúa a los centros en perspectivas globales que les ayuda a interpretar mejor su propia situación y a encontrar respuestas más adecuadas a sus propios contextos". (se-MU)

(T) "Las escuelas, los centros y los institutos tienen la tendencia a mantener relaciones entre sí. ¿Por qué? Pues porque tienen intereses comunes, y para gestionarlos se necesita conocer los problemas, hacer partícipes las opiniones a los demás, y para eso hacen falta las redes entre los centros, partiendo de sus intereses comunes. Esto, sin estar regulado, se está poniendo en marcha. Y resulta una señal muy buena, porque muestra que la comunidad está viva, porque busca dar solución a los problemas conociéndose mejor entre sí. Por eso, para nosotros, Sarean, Ikaslan y ese tipo de experiencias son muy interesantes, y pienso que la Administración habría de reconocerlas". (or-JuE)

Para rematar, tres experiencias de distinto alcance geográfico, que tendrán continuidad en el cuarto y último capítulo bajo la forma de propuestas.

(T) "Pienso que cada centro no puede ir a su manera; por eso creamos Ikaslan en Gipuzkoa hace 7 años. La idea fue ésa. Éramos 6 ó 7 centros de Gipuzkoa que nos movíamos, tocábamos puertas en Gasteiz, etc., pero cada uno iba por su cuenta. Entonces, creamos Ikaslan para desarrollar relaciones comunes, para tener información de los demás. Pienso que ha producido efectos; no sé si la Administración llegará a reconocerlo alguna vez, pero de lo que sí estoy seguro es que los directores de Ikaslan han sido los que más años se han mantenido en las direcciones de los centros. Es muy importante relacionarse con los otros centros, tener las puertas abiertas.

Y no sólo con los de tus propias características, sino también con los de Primaria de esta zona, hemos formado una comisión entre los tres

centros que, sin ser oficial, tenemos reuniones para actuar conjuntamente". (d2-JoE)

(T) "Las relaciones entre los centros tuvieron un comienzo muy bueno gracias a los proyectos de normalización lingüística. Se trataba de una cuestión muy concreta, pero de allí fueron surgiendo luego varias iniciativas en la medida en que aparecían otros temas. Hace un año, con motivo del problema de los conserjes en Gasteiz, se extendieron las relaciones a los demás, y ahora funcionamos como una pequeña asamblea. Elegimos un día fijo, dejándolo libre todos los directores, para tener la oportunidad de reunirnos. Hay una dinámica en marcha, y a mí me toca además ir a las reuniones, al Ayuntamiento, a Delegación, a Lakua, etc. De esa forma, hemos creado una relación muy bonita entre nosotros; te llaman los directores de otras escuelas, cómo haces tú esto, cómo podemos resolver lo otro... Y nos damos cuenta, además, de que hemos ido consiguiendo peso". (d1-XM)

(T) "La relación que tiene el Ayuntamiento con el centro es una cosa importante. En nuestro caso, los directores del pueblo nos reunimos mensualmente en el Ayuntamiento, y coordinamos las acciones comunes que se hacen a nivel del pueblo. Pueden ser la celebración del Carnaval, que hacemos todos los centros juntos a iniciativa del Ayuntamiento, o una serie de actividades en torno al euskera, y yo veo positivas todas esas cosas. Por un lado, los alumnos cultivan la relación, aunque sea pequeña, con los alumnos de los otros centros, y así se refuerza la sensación de que hay una Escuela Pública". (d1-BA)

## Resumen del capítulo 3

---

El nivel real de competencias de los centros se estima insuficiente, al tiempo que se observa en la Administración la actitud de llenar de normas el espacio de desarrollo propio. En el horizonte, se pronostica que la tendencia va a cambiar y que los centros desarrollarán su autonomía; el único campo donde se han observado progresos es el de la gestión económica, pero tampoco aquí hay un tratamiento diferenciado a los centros en función de los proyectos que llevan a cabo.

El nivel de interlocución que fija la Administración a los centros es considerado suficiente, con diferencias, pero el área que se detecta más deficitaria es la propia coordinación entre las distintas unidades y servicios a la hora de formular sus demandas a los centros y de atender sus necesidades; esto se refleja en la sensación de un escaso respaldo a los equipos directivos en las decisiones que tienen que llevar adelante.

La relación con los servicios de apoyo e inspección se valora en términos suficientes, y mejora en Ed. Primaria y allí donde el contacto es más intenso, donde las necesidades son mayores por razón de la extracción social del alumnado. Sin embargo, al resultar Inspección el servicio más próximo, se particulariza en él la demanda de unificar todas las referencias administrativas externas en una sola figura que coordine. Otro servicio que tiene que mejorar es el de las sustituciones.

Se empieza a explorar el campo de las relaciones con los otros centros, a nivel zonal o autonómico. Allá donde la experiencia es mayor, como es el caso de Formación Profesional, la valoración es más alta.

## CAPÍTULO 4. PROPUESTAS PARA LA MEJORA

---

### 4.1. Proceso de renovación de los equipos

---

El proceso de renovación de los equipos es fuente de conflictos en muchos casos, y no por la pugna por hacerse con unos puestos que en cualquier otra institución serían de privilegio, sino por la falta de candidatos con el consiguiente nombramiento forzoso por parte de la Inspección.

Entre los directores/as que contestan la encuesta, el 60% ha sido elegido por el OMR y el restante 40% están nombrados directamente por la Administración. El sistema de provisión de las plazas de dirección no está correlacionado con la antigüedad en el cargo ni con el tamaño de centro, pero sí con la etapa; en Ed. Primaria los nombramientos se quedan en el 30%, siempre según datos de la encuesta. En ocasiones está tan puesta la mirada en encontrar candidatos, que no se reconoce a los directores y directoras que ya existen.

(T) "Cuando hablamos de la renovación de los cargos directivos, no hemos de pensar sólo en la entrada de los nuevos, sino en lo que necesitarían éstos que ya están para continuar; al fin y al cabo, se trata de una cuestión muy importante, qué hacer para que los miembros de equipos directivos que ya están funcionando no huyan. Y aunque no vayan a seguir, que no dejen el cargo con una sensación de desesperación o agotamiento: eso aleja a cualquiera que pudiera estar dispuesto a sustituirle. Hay que conseguir ambas cosas: primero, que entren; y luego, los que estén, que se queden."  
(d1-AL)

En tales circunstancias, no parece lo más adecuado poner condiciones de entrada, y menos manejar la hipótesis de una profesión diferente para quienes desempeñan este cargo, por más que sea el modelo dominante en otros países del entorno.

"Nosotros vemos que la dirección debe ser profesional, pero no vitalicia. Así como para impartir geografía, el profesor tiene que especializarse en geografía y el de matemáticas lo mismo, para la dirección también debe de haber una especialización. Un director no nace, se va haciendo. Puede tener unas cualidades de liderazgo, de bien hacer, pero desde luego necesita una formación técnica como en cualquier otro sitio".  
(or-LS)

"El ejercicio de la dirección no tiene que ser algo permanente, para toda la vida; no sería bueno para el sistema educativo que se crease un cuerpo de directores. Y a la vez, que cada año se nombren nuevas direcciones tampoco. Como criterio general, el ejercicio de la dirección necesita un tiempo mínimo de tres o cuatro años, que es en el fondo lo que va a influir en la calidad del sistema educativo".(or-EL)

"La figura del director tiene que ser voluntaria. La Administración no puede obligar a nadie a ejercer un trabajo que no va con sus características personales; cualquiera no vale para ser director". (or-SG)

Una cuestión son los principios, y otra los finales. Al final, si nadie quiere, si el centro no lleva a cabo su función de elegir a los más competentes, la Administración actúa y designa. Lo que se pide es que no lo haga automáticamente.

(T) "En muchos casos, como en el nuestro, la designación del director se hace por antigüedad; ése es el papel que cumple el inspector. ¿No sería mejor que, después de conocer la escuela, el Claustro y el ambiente, él propusiera a las personas que viera más convenientes, y luego pulsar la opinión del claustro? ". (en-9)

Si las acreditaciones se pusieron en marcha con el fin de garantizar la existencia de un colectivo suficientemente amplio de candidatos preparados para ello, parece que no se ha conseguido en muchos centros. Se relegó el requisito de formación a una cuestión puramente formal, y en algunos casos la cifra de acreditados es muy exigüe.

"No me convence el tema de la acreditación. Nuestra experiencia en esta zona es que, hace dos cursos, cuando en la mayoría de los centros se tenían que renovar los equipos directivos, resultó que los únicos acreditados éramos los que habíamos estado antes haciendo funciones de equipo directivo, y se nos obligó a seguir. En Inspección nos sacaron un papelito de Lakua que decía que a la fuerza tenías que tener la acreditación". (d1-MA)

En algunos centros piensan en tomar la iniciativa.

(T) "Pienso que en cada centro habría de plantearse la posibilidad de entrar a la dirección en grupo. Aquí, por ejemplo, somos 50 compañeros, pues preparar 10 ó 15, que haya esa posibilidad". (d1-PL)

En otros se trata de racionalizar la cuestión del traspaso de poderes, que lleva acompañado un traspaso de experiencia, de saber. Para esta declarante, la primera formación en la nueva tarea ha de empezar en el propio centro, y son necesarios ciertos medios.

(T) "Para dar una cierta motivación al que va a ser nuevo director o directora, pienso que sería posible contemplar alguna dedicación horaria para quien deja la dirección con el fin de que apoye al nuevo durante el primer año de éste en el cargo. Cada vez tengo más claro que sería un elemento muy motivador para el recién incorporado. Si en el momento del cambio, el director cesante a lo largo de un curso tiene la oportunidad de dedicar unas horas al nuevo para ayudarlo, hacer los contactos necesarios, acompañarlo a reuniones..., esa persona cogería con mucha mayor facilidad el relevo". (d1-BA)

Si la aportación anterior abordaba la cuestión de la formación inicial desde la práctica, la que viene a continuación afronta una contradicción hasta el momento sin respuesta: no es posible una formación previa intensiva, puesto que el proceso de renovación de equipos se produce durante el último trimestre del curso escolar, próximo ya a su fin, y lógicamente en setiembre es imposible dejar el centro para asistir a cursos de formación intensiva. ¿Cómo se resuelve el dilema?

(T) "Frecuentemente, el relevo se produce en los últimos días de junio o en setiembre, a comienzos de curso, lo que lleva consigo la imposibilidad de un tiempo de preparación previa. Esa formación tendría que ser antes. Por tanto, resultaría muy importante tomar la decisión relativa a los procesos de entrada, de relevo, a lo largo del segundo trimestre y no del tercero; es decir, que uno sepa antes de irse de vacaciones en Semana Santa que en setiembre va a empezar en un cargo de éstos. Y los cursillos de formación, las ayudas y demás habrían de ser durante ese tercer trimestre, tal vez con alguna liberación, completa o la que se estime oportuna.

De esta manera, entraría con otra tranquilidad, porque habría recibido unas bases teóricas. Pero pienso que en toda formación, no sólo aquí, la formación teórica no capacita a la persona; esa persona alcanza una

competencia real mientras desarrolla ese trabajo. Y en ese momento, mientras está trabajando, requeriría una formación continua, sobre todo en seminarios. Pero para mí sería mucho más importante que esos cursos se realizaran antes. Ya sé que resulta muy difícil, pero tal vez habría que anotarlo como un reto pendiente". (d1-AL)

## 4.2. Incentivos económicos

La cuestión de los incentivos económicos, planteada como una de las vías de salida a la escasez de candidatos y de compensar la especial dificultad y dedicación que acompañan las tareas de dirección en los centros, recoge en este momento el debate de distintas organizaciones y está entre las medidas que baraja el Departamento. Por este motivo y por la abundancia de testimonios recogidos al respecto a lo largo de las entrevistas, se incluyeron en el cuestionario cinco preguntas sobre el tema.

Las dos primeras se referían a si esta clase de alicientes pueden modificar la motivación de quienes actualmente desempeñan los cargos, e igualmente la de aquellos otros que nunca se han planteado asumir esta clase de tareas. Veamos las primeras respuestas y las diferencias registradas en función de la procedencia.

<i>P46</i>	LOS INCENTIVOS ECONÓMICOS PUEDEN SERVIR PARA MANTENER EN EL EQUIPO DIRECTIVO A LOS QUE YA ESTÁN.
	Categoría: opinión

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
2,39	1,45

<i>P47</i>	LOS INCENTIVOS ECONÓMICOS PUEDEN ATRAER A LA DIRECCIÓN A PERSONAS QUE NUNCA LO HABÍAN PENSADO.
	Categoría: opinión

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
2,53	1,49

La respuesta es que, como opinión o expectativa, más bien no pero con grandes diferencias. Los cargos de Ed. Secundaria y especialmente los de centros ESO-ESPO tienen una percepción más abierta al poder de convicción de dichos incentivos; igualmente, dan una puntuación superior aún sin llegar a la barrera del 3 los cargos con mayor experiencia y los de centros grandes.

En la explicación a la respuesta negativa hay una razón moral, un límite y una concepción de las relaciones de igualdad que han de imperar entre el colectivo de profesores desde donde la dirección se nutre.

(T) Aquí por dinero no estaría nadie en la dirección, no creo que sea la compensación, y en caso de serlo habría de ser mucho dinero. No es la motivación más importante, ni lícita tampoco. Yo me inclino más a pensar que tienes que creer en esa escuela, que tienes que quererla. (d1-JG)

(T) Ahora hay muchos problemas: es cierto que hay una sensación de que no se reconoce ese trabajo, problemas de autoestima, y la gente no se anima. No vemos mal que quienes asumen responsabilidades especiales en el sistema educativo tengan sus incentivos económicos dentro de unos límites, partiendo del principio general de que no haya grandes diferencias en el sistema salarial, pues en último término todos asumimos responsabilidades.

No vayamos a pensar que los incentivos económicos van a resolver los problemas actuales. El incentivo es algo complementario; no estamos en contra, pero no es la panacea. (or-JuE)

(T) "¿Incentivos económicos? Nunca he pensado que haya que dar incentivos económicos por entrar en el equipo directivo o por ser director. De alguna manera, eso ocasionaría un aumento de las diferencias entre los trabajadores. Todos, en la medida en que somos funcionarios, somos profesores que estamos en un mismo nivel; estaremos equis años y luego lo dejaremos. Por tanto, asumir como un compromiso de todos que haya esas diferencias, diferencias importantes al menos, pienso que no es lo adecuado. Otra cosa diferente es que en un determinado momento pueda ayudar a dar una solución al problema poner un incremento verdaderamente interesante al que no hubiera forma de negarse y solucionar la papeleta. Pero conjugar ese modelo de dirección y el que comentaba antes no resulta nada fácil". (d2-JA)

Así pues, desde el terreno del modelo teórico y de los principios, con las diferencias apuntadas la respuesta es que no servirían, en potencial. Pero merecer, ¿merecen los cargos directivos incentivos económicos por el trabajo que realizan? Veamos la respuesta a las cuestiones tercera y cuarta.

P48	APLICADA A MI CASO, TENDRÍA QUE SER VÁLIDA LA EXPRESIÓN “A MAYOR RESPONSABILIDAD, MAYOR SALARIO”.
	Categoría: opinión, propuesta

MEDIA	Des. T.
3,84	1,24

P51	APLICADA A MI CASO, TENDRÍA QUE SER VÁLIDA LA EXPRESIÓN “A MAYOR CARGA DE TRABAJO, MAYOR SALARIO”
	Categoría: experiencia

MEDIA	Des. T.
3,79	1,34

El motivo de la doble pregunta es que la argumentación recogida en las entrevistas circulaba por los dos caminos de la mayor dedicación de tiempo y la mayor responsabilidad. La respuesta es que sí, que merecen que se reconozcan esos esfuerzos incluso en la forma en que es común en el mundo del trabajo, es decir, con un incremento de la paga. No obstante, las diferencias subsisten y los colectivos que se desmarcaban antes vuelven a hacerse presentes, en especial en la segunda cuestión, la que relaciona el incentivo con el tiempo real de dedicación. Así, ESO-ESPO destaca con un 4'31, por encima de la opinión de los centros grandes en general (4'25), y hay una cuestión de sexos que tomará forma en la quinta y última pregunta.

Resumiendo lo visto, podría formularse diciendo que los cargos directivos opinan que merecen percibir un salario superior con ciertos límites en razón de las características del trabajo que desarrollan, si bien se razona que éste no es aliciente suficiente para fijar a estos puestos a quienes ya los desempeñan o para atraer a otras personas que hasta el momento no habían considerado dicha posibilidad. Se apunta, en consecuencia, la existencia de razones más fuertes, de manera que habrá que esperar a que aparezcan. Veamos de momento los argumentos que, como queda advertido, ahora son favorables.

(T) Hay que dar una importancia a este trabajo. El trabajo de todo el Claustro es importante, no sólo el del director, pero el que hace el equipo directivo organizando y guiando todo el centro es algo que hay que valorar. Y los incentivos económicos, en definitiva, están unidos a la importancia que se le da al trabajo. Por tanto, pienso que por ese lado habría que pagar más, porque la gente dice ahora “tanto trabajo añadido y, ¿cuánto ganas más que yo?, no merece la pena, tanta responsabilidad, tantas horas..”. (d1-SL)

(T) "Tiene que haber incentivos económicos. Al final, nosotros tenemos un trabajo, somos por un lado un maestro normal y, aparte de eso, en un momento nos convertimos en gerentes, nos convertimos en responsables de una comunidad, tenemos una responsabilidad, incluida la civil. Y todo esto, al menos en esta sociedad, se valora con dinero. Pienso que en el mundo de la educación habría que valorarlo también. Con los complementos que tenemos hoy en día no se pagan todas las horas que tenemos que meter. Al final, nosotros somos los que nos quedamos cuando la escuela se cierra". (d1-BA)

"El trabajo de dirección significa duplicar la carga horaria de permanencia en el centro y además vas a tener una tensión añadida bastante fuerte. Hay que tener en cuenta que todos los problemas que se generan en el centro, absolutamente todos, llegan a la dirección y tienes que tomar decisiones, y hasta que esa decisión no se ha tomado la tensión te la transmiten a ti. Entonces un aliciente es un incentivo económico que con el tiempo debería de quedar ya en el sueldo de la persona; el complemento de dirección debería quedar para siempre". (se-AS)

La cuestión de la consolidación parcial del complemento es la última.

<i>P49</i>	PARTE DEL INCENTIVO ECONÓMICO DEBIDO AL CARGO TENDRÍA QUE PERMANECER DE POR VIDA.
	Categoría: propuesta

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
2,39	1,62

Pues tampoco, pero tan llamativo como la baja puntuación media puede resultar la medida de la desviación, que es la más alta de todo el cuestionario. En el extremo superior se encuentran los centros grandes (3'14) y los cargos con más de cinco años de experiencia (2'98); el tercer factor, que ya venía de las cuestiones precedentes, era el del sexo de quien opina, y aquí los hombres (2'99) superan en un largo punto a las mujeres (1'96). Hay que recordar que, sin embargo, a la luz de este cuestionario son bastantes más las mujeres que contestan (333) que los varones (238), como se podrá ver en las tablas.

Como muestra de que la minoría también tiene razones, veamos cómo se expresa la cuestión desde el doble lugar del deber-razón y el ser-experiencia. Al fin y al cabo fueron ellos quienes trajeron la pregunta.

"En la actualidad, la función directiva no está valorada económicamente. Pensamos que tendría que haber un incentivo superior al actual. Pensamos que al director, a partir de una serie de años, se le pueda reconocer que su complemento económico pueda quedársele para el resto de la vida laboral". (or-LS)

(T) "Hay otro factor, y es que cuando estás acostumbrado a recibir un complemento, aunque sea muy poca cosa, en el momento en que lo pierdes ya no es tan poca cosa. Pienso que la pena que me ha dado perderlo en este momento ha sido mayor que la alegría que sentí al recibirlo entonces. Por eso, tal como prevé la LOGSE, el incentivo vitalicio puede ser una buena ayuda, aunque sea en una proporción muy pequeña. Si yo sé que, una vez que pasa un tiempo, voy a tener un reconocimiento de este tipo, repito, aunque sea pequeño, simbólica y psicológicamente significaría mucho para mí. Al final, todos estos factores ayudan, porque cantidad de veces una persona con un cargo en uno de estos puestos piensa: *Bueno, yo qué pinto aquí, ¿ya merece la pena tanta dedicación, tanta ilusión?*

Más de una vez he comentado que algunos, al margen de su trabajo, ofrecen una especie de plus a la sociedad en una ONG, en una sociedad deportiva, en el barrio, en la política... Pues en el caso del director, el plus que ofrecemos a la sociedad es seguir en el mismo trabajo. Una medida como la que acabo de comentar ayudaría, sin duda, a dar una continuidad mayor a esta dedicación". (d1-AL)

### **4.3. Dedicación horaria**

---

La situación en este punto difiere completamente en lo que respecta a los centros de Ed. Primaria y de Secundaria. Los primeros carecen de personal administrativo, a excepción de las ikastolas publicadas, de manera que se entiende que los equipos directivos han de hacer dos clases de trabajo, como ya se vio en el punto 1.1; por un lado, el trabajo especializado propio de su función o cargo, y por otro las labores menos cualificadas en orden a las retribuciones del mercado laboral, dentro de las cuales se incluye todo el trabajo administrativo. Sobre esta cuestión insiste una directora de Ed. Primaria.

(T) "Me parece fundamental la presencia de una persona que haga el trabajo administrativo en las escuelas; sería una cuestión a estudiar con qué

dedicación horaria, en función de las necesidades. Pero las funciones del director son las organizativas y las pedagógicas, y muchas veces se dejan éstas de lado porque tenemos otras urgencias y al final has de dedicar un montón de horas a cuestiones administrativas y burocráticas". (d1-BA)

Como contrapartida, el margen del que se dispone en los centros de Ed. Primaria con objeto de reservar tiempo a los cargos directivos para el ejercicio de ambas clases de funciones es mayor, y de hecho la dedicación lectiva en condiciones similares de tamaño de centro es inferior a la que han de hacer frente en los centros de Ed. Secundaria.

En éstos, subsisten diferencias en cuanto a la disponibilidad de personal administrativo, siendo los centros de ESO independientes quienes manifiestan más insatisfacción; desde los centros de ESO-ESPO se adjuntan quejas en relación a los procedimientos de contratación para esas plazas, que ocasionan una alta rotación, así como a los retrasos en sus sustituciones. En cuanto a la reserva de tiempo para el ejercicio del trabajo de dirección, se produce una asignación al centro en función principalmente del tamaño y, en segundo lugar, de la oferta de servicios educativos, habiendo de distribuir esas horas el equipo entre sus miembros. En las condiciones actuales, ese tiempo resulta insuficiente. En palabras de un sindicalista,

(T) "En el último convenio, hicimos un gran esfuerzo para aumentar el cupo horario de los equipos directivos, y algunos nos han dicho que incluso ahora tienen dificultades para compatibilizar el trabajo diario y el de dirección. Así pues, pienso que es mejor asignar un horario global al centro, y que luego sea el mismo centro quien lo reparta dentro de su autonomía; la valoración hay que hacerla dentro del centro". (or-KG)

Con el fin de establecer algún parámetro de referencia válido para la variada tipología de centros, se planteaban dos preguntas. La primera es una formulación en sentido genérico, de forma que sería esperable que las respuestas guardaran relación con las condiciones reales del centro que determinan el volumen de trabajo del equipo. En la segunda, se establece una referencia de tamaño del centro en 20 unidades.

P52	PARA LA BUENA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO, ES PERJUDICIAL QUE EL/LA DIRECTORA/A DÉ CLASE.
	Categoría: opinión, experiencia

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
3,27	1,51

Coherentemente con la explicación precedente, los centros mayores (3'74) y los de Ed. Primaria (3'57), así como los directores electos (3'52) son los más partidarios de que el director o directora, en particular, se dedique en exclusiva a esa tarea. Desde el otro extremo, se apunta el riesgo de perder la perspectiva de la realidad del aula. Veamos la opinión de quien hizo el tránsito de la idea previa a la experiencia, si bien hay que acotar que en él se dan las tres circunstancias descritas anteriormente (cargo electo de un centro grande de Ed. Primaria).

(T) "Cuando cogí la dirección, dije: *no quiero dejar las clases, y me contestaron: tú espera, haz la prueba y luego hablaremos. Se ve claramente que lo primero es la necesidad de tiempo; ahora, está aceptado que los tres miembros del equipo no tengamos carga lectiva. Eso te introduce en una dinámica, tienes mucho tiempo para pensar, y eso te lleva a hacer muchas cosas y, no sé, tal vez a dinamizar la propia escuela*". (d1-PL)

P53	EN UN CENTRO CON MÁS DE 20 UNIDADES, JEFE/A DE ESTUDIOS Y DIRECTOR/A DEBERÍAN ESTAR LIBERADOS/AS DE TAREAS LECTIVAS.
	Categoría: propuesta

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
4,01	1,31

Cuando las condiciones de la pregunta son más explícitas, la respuesta también lo es y la diversidad disminuye. De nuevo, sobresalen los directores electos (4'31) y los cargos de Ed. Primaria (4'24); dentro de Ed. Secundaria, los de ESO-ESPO (4'08) rompen una lanza por cambiar la tradición de mantener una carga lectiva, seguramente en razón de la complejidad del trabajo que se les acumula. En el caso de Ed. Primaria, se trata de una opción que priorizan sobre los incentivos económicos.

"En un centro de dos líneas, una de las condiciones es no tener ningún tipo de labor docente, y desde luego no sólo el director, tampoco el jefe de estudios. Lo contrario es un fraude hacia los alumnos. Hay muchos padres que ya lo entienden así, y cuando hicimos el ROF hace años y se especificaban horas para el equipo directivo, decían: *todas las que se puedan, porque a mí no me gustaría que ni tú, directora, ni el jefe de estudios fuerais los tutores de mis hijos. Porque, claro, en cuanto hay un asunto importante te sacan de clase*". (d1-MA)

(T) "Lo del horario está claro. En este momento, los que trabajan en cargos directivos andan como locos; la dedicación que tienen no les permite llegar suficientemente a su trabajo, andan con una sensación de angustia. No conozco ni a uno sólo realmente ilusionado, comprometido, que esté tranquilo. Tal vez conozca a algún cachazas que se lo toma con calma, pero ese andará tranquilo siempre, pero no por el trabajo que hace sino por lo que deja de hacer.

En un centro de dos líneas como el nuestro, liberaría automáticamente al director y al jefe de estudios. Otra cosa distinta es que ellos quieran o no; normalmente, a muchos nos ocurre que no queremos perder por completo ese contacto directo con los niños; pero lo que es por dedicación, yo garantizaría que esas dos figuras estuvieran liberadas, y en otra medida el secretario y el administrador". (d1-AL)

P50	DISPONER DE UN HORARIO FLEXIBLE SERÍA UN INCENTIVO PARA EL EQUIPO DIRECTIVO.
	Categoría: opinión, propuesta

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
3,70	1,33

Es una tercera opción. Si no hay límite horario ni de calendario para salir –se indica- tampoco habría de haberlo para entrar, siempre y cuando las cosas queden controladas. La variabilidad del ítem se registra dentro de cada colectivo, en la tónica de un sí moderado.

(T) "Hay una cosa que me parece importante como incentivo y es la flexibilidad en el horario. Si una noche me tengo que quedar hasta las once porque tengo una reunión, o si tengo que ir un sábado, o si tengo que pasar todo el mes de julio en el centro, tendría que poder disponer en otro momento de esas horas, no en la misma cantidad pero sí para poder coger algunos días de otro sitio; nos tendrían que dejar poder coger tres días para nuestros asuntos sin descontarlos del sueldo". (d1-BA)

P70	DEBERÍA SER EL CENTRO QUIEN ESTABLECIERA EL HORARIO DEL EQUIPO DIRECTIVO.
	Categoría: propuesta

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
4,10	1,17

Esta es una condición que ya se da, tal como se ha señalado, en los centros de Ed. Primaria, donde a partir de la plantilla total y del cómputo de profesorado necesario para la atención directa al alumnado se establece como una de las prioridades la reserva necesaria de tiempo para el ejercicio del trabajo de dirección.

El ejercicio de este aspecto de la autonomía organizativa de los centros entraría en relación con el cómputo global de tiempo para estas funciones. Las medidas de mejora que se apuntan plantean la ampliación del equipo en los centros de mayor complejidad, así como la asignación de más tiempo para los nuevos cargos de la ESO. En el horizonte está también presente la figura del administrador.

"En los centros de ESO más ESPO, debería haber dos jefes de estudios, uno exclusivamente dedicado a la ESO y el otro que llevara el resto de las enseñanzas. En este momento, el 80% de los recursos humanos se los lleva la ESO por la conflictividad que se está demostrando que tiene". (se-AS)

(T) "Aquí tenemos dos figuras, el coordinador de ESO y el delegado, que tanto en el tema horario como económicamente están muy poco reconocidos. En algunos casos el delegado hace el trabajo del administrador (es una especie de director-administrador), y el coordinador el papel de la jefatura de estudios. Tienen gran cantidad de funciones y ocupaciones y no se les recompensa suficientemente. Luego está la cuestión de los licenciados y los maestros. Por ejemplo, un maestro no puede ser jefe de seminario; bueno, serlo sí, pero cobrando menos. De manera que todas estas cosas habría que normalizarlas". (d1-KA)

"La figura del administrador es necesaria, porque descarga de la gestión económica que representa una parte importante de los esfuerzos y quebraderos de cabeza de las direcciones de centros medianos, sobre todo de los que comparten distintos niveles educativos". (or-EL)

P71	LA ADMINISTRACIÓN DEBERÍA ACOMPAÑAR CON INCENTIVOS HORARIOS LOS PROYECTOS DE MEJORA DE GESTIÓN DEL CENTRO.
	Categoría: propuesta

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
4,49	0,77

Esta es la propuesta que suscita más adhesiones, en un anticipo de lo que será la demanda de recursos humanos para la gestión de proyectos, que se tratará en el punto 4.5. La siguiente cita viene de un centro de los calificados como complejos, de ESO-ESPO.

"Debería haber un mínimo para todas las direcciones de los centros en función del número de alumnos, y del número y tipo de grupos. Además, debería haber otros criterios objetivos que tengan que ver con el trabajo del centro y el que desarrolla la Dirección. A una dirección que quiere trabajar, se le debería dar más crédito horario. Nosotros este año estamos embarcados en el PCC y, a partir del documento que nos han mandado desde el IDC, ahora fundamentalmente la labor es interna, cómo abordamos nosotros las cosas en el PCC con esa guía que tenemos. ¿Por qué a nosotros que queremos trabajar en profundidad no se nos va a dar más tiempo?"(d2-AF)

#### 4.4. Formación

---

Una dirección experta en el manejo de los mecanismos técnicos de funcionamiento del centro no redundante solamente en una mejor calidad del servicio educativo, sino que tiene su reflejo en las relaciones con otros órganos de la Administración, con Inspección, por ejemplo. Desde aquí tienen que atender tareas que sería mejor para todos que se gestionaran desde el propio centro.

"La dirección de los centros escolares reclama muchas intervenciones en aspectos jurídicos o legales, y orientaciones en aspectos organizativos en temas propios de su cargo. La Inspección es consciente de que esa dirección que está requiriendo todas estas intervenciones puede ser una dirección impuesta, que es su primer año, que efectivamente no tiene la formación específica para ejercer el cargo ni tampoco un deseo ni una motivación para ejercerlo. En una dirección consolidada, evidentemente, estas cuestiones no aparecen o aparecerían en situaciones más excepcionales.

Entonces, si queremos tener una organización más operativa, más eficaz, en donde cada cual pueda ejercer mejor su función, tengamos una dirección profesionalizada, y nosotros ejerzamos más lo que nuestra propia función inspectora requiere". (se-IC)

La cuestión básica en materia de formación es cómo se aprende, en qué contextos, y luego buscar las fórmulas operativas que las desarrollen. ¿Cómo se adquiere la formación?

*"La formación para la dirección no se adquiere exclusivamente en situaciones externas, en situaciones de simulación a través de cursos. Casi siempre la dirección no es un elemento teórico, casi siempre la mayor capacitación es aquella que se adquiere a través del ejercicio práctico".  
(se-AC)*

Así se expresa uno de los responsables del programa institucional del Departamento de Educación para la formación de equipos directivos, que continúa haciendo la descripción de lo que puede ser un programa global con una oferta diversa de cursos, sistemas de asesoría externa y redes de apoyo mutuo.

*"La Ley de la Escuela Pública garantiza una formación básica a todos los elegidos para que se sitúen de modo cualificado ante la tarea de dirección. De hecho, el programa de formación de equipos directivos así se ha planteado. Ofrece la oportunidad de una formación a través de un curso básico de 150 horas. Posteriormente se han planteado otras modalidades formativas más específicas ligadas a resolver los problemas concretos de aquellos que desempeñan los puestos directivos. En algunos casos son cursos en los que se aportan de modo estructurado teorías que explican la realidad o destrezas específicas; en otros son actuaciones de consultoría con el estudio y diagnóstico en centros concretos; y en otros se establecen redes de colaboración e intercambio en las que directores y directoras exponen sus propios problemas y necesidades, reflexionan sobre su práctica y salen del aislamiento que muchas veces lleva aparejado." (se-AC)*

En el marco de ese programa, radicado en el IDC por sexto año consecutivo, se han venido organizando e impartiendo cursos largos con una temática genérica en dirección y organización de centros, y otros cortos de profundización en determinadas áreas específicas. A lo largo de este tiempo unas 600 personas, la mayor parte de Ed. Primaria y en un 95% desempeñando en ese momento un cargo directivo, han participado en el curso largo con la realización del correspondiente proyecto de mejora de un aspecto organizativo del centro, y alrededor de 300 algún curso de profundización que lleva la misma secuencia en dos fases. Igualmente, se han impulsado y apoyado actividades en la línea descrita en el párrafo anterior.

P54	CONVIENE QUE TODOS LOS MIEMBROS DE EQUIPOS DIRECTIVOS PARA MÁS DE DOS AÑOS REALICEN UN CURSO DE MÁS DE CIEN HORAS.
	Categoría: propuesta

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
3,18	1,36

"Los directores nos encontramos con un problema práctico: es tal el volumen de trabajo, que es difícil acudir a cursos fuera del centro; primero, que te manden sustituto, luego, aunque estés fuera tienes que aparecer aquí todos los días y esto de estar con una pata fuera y otra dentro a mí por lo menos me resulta difícil.

Por otro lado, también es cierto que hay que tomar una cierta distancia; se reflexiona cuando vives más fuera del problema, porque si se hiciera el curso en el centro, todo el día metido aquí, al final la sensación puede ser de excesivo ahogo. Entonces, salir no está mal, aunque a veces es complejo. Creo que si se reforzasen los equipos directivos, por ahí podría ir una vía". (d2-AF)

La razón del tiempo y del momento es una consideración inexcusable, que por otro lado se articula con los procedimientos de renovación de los equipos en su doble dimensión organizativa a nivel de sistema (época del año en que se convocan elecciones a OMRs y directores/as) y de los mecanismos internos al centro para la transferencia entre el equipo saliente y el entrante. En este contexto de límites, dos de las entrevistadas que tomaron parte en su día en los cursos largos dejan su testimonio:

(T) "Para mí el equipo directivo era un mundo que veía de lejos. Por eso, cuando me tocó vivirlo de cerca agradecí enormemente (y lo sigo agradeciendo) la oportunidad que tuve de hacer el curso para equipos directivos. Veo imprescindible esa formación al comienzo. Más adelante, vienen muy bien los cursillos de especialización: capacitación en nuevas tecnologías, conflictos,... Tal vez, lo más adecuado sería liberar a los miembros del equipo por turnos". (en-10)

(T) "La primera formación que recibí fue el curso que hicimos la jefa de estudio y yo, directora. Pienso que es necesario, al menos a nosotras se

nos abrió un abanico completo que tal vez se nos habría abierto de otra manera en el trabajo. Pero yo, si no hubiera ido a aquel curso, nunca habría hecho una planificación, eso seguro. Ni la hacíamos hasta entonces, ni la habríamos hecho. A estas alturas, ya nos hemos acostumbrado; el director actual ya ha hecho el curso y ha hecho la planificación, a su manera; distinta, pero la ha hecho". (d1-LV)

P55	PARA MI FORMACIÓN, PREFIERO CURSOS CORTOS Y ESPECÍFICOS.
	Categoría: propuesta

MEDIA	Des. T.
4,26	0,91

Prácticos y especializados, es la otra opción que recibe una alta puntuación, donde destacan especialmente los centros independientes de ESO (4'46). La especialización la determina la tipología del centro, como se ve en las dos siguientes referencias, la primera de un centro ESO-ESPO y la segunda de FP.

(T) "¿Qué clase de cursos? Cortos, precisos y prácticos, impartidos por gente que tenga experiencia de verdad. Temas que resultarían interesantes: fundamentos de gestión; organigramas; cómo formar y dirigir grupos de trabajo, comisiones...; cómo organizar el tiempo y la agenda, imprevistos; cómo preparar y dirigir reuniones, pasos previos; presupuestos, todo el tema legal...". (en-11)

(T) "Hay que dar también formación sobre gestión, como si fueras un gerente de empresa. Hay que hacer planes estratégicos en los centros y eso hay que saber hacerlo; tienes que saber cómo encaminar el centro, conocer los temas económicos. El director habría de ser un gestor del centro". (d2-JoE)

P56	EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS CON OTROS CENTROS ES UN ELEMENTO MUY IMPORTANTE EN LA PREPARACIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS.
	Categoría: experiencia, propuesta

MEDIA	Des. T.
4,08	0,89

Las citas que explican este punto están referidas a la experiencia de los cursos a que acabamos de hacer referencia, y se ponen en relación con los procesos puestos en marcha, tanto como estrategias internas del curso (comunicación

previa, presentaciones de experiencias, tiempo para trabajo en grupo, evaluación, fase extensiva y difusión de proyectos), como en las experiencias derivadas de redes de colaboración que han cuajado en fórmulas asociativas, como describe la segunda de las citas.

(T) "Mi experiencia en esos cursos de dirección es que la relación con los otros equipos es fructífera, se comenta lo que estás llevando a cabo y al final se van haciendo cosas, uno hará una y otro otra diferente en otro campo, pero si tú tienes conocimiento de lo que está en marcha se te ocurren ideas y puedes llevarlo a tu propio centro". (d2-KA)

(T) "Al comienzo de mi etapa en la dirección, hace cuatro o cinco años, hice un cursillo dirigido a los equipos directivos y lo que nos ocurrió, pienso que tanto como a mí a todos los demás que estaban allí, fue que nos dimos cuenta de que nuestros mundos propios no eran tan propios, que tal vez fueran más amplios y que a pesar de que cada escuela tiene sus características propias, la problemática es muy similar. Allí surgió la posibilidad de trabajar juntos. Pienso que este punto fue fundamental para mí, y pienso que para mucha gente. Pienso que el colectivo que ha surgido recientemente en torno a los equipos directivos de la escuela pública ha sido consecuencia de aquel momento, y que después de establecer ese contacto con otros miembros de equipos directivos hemos tenido la posibilidad de contemplar toda esa problemática desde una perspectiva nueva". (d1-BA)

Desde el mismo contexto, se echa en falta una formación inicial básica en cuestiones organizativas para todos los profesionales de la docencia.

(T) "Mi experiencia fue que el primer año de estar de director fui al curso y allí aprendí mucho, no sólo por los contenidos que se impartían sino también escuchando experiencias de los demás. Ahí se aprende. Luego, tienes que hacer frente a la marcha del día a día y utilizas tu experiencia, pero esos cursos fueron útiles para situarse.

El problema es que empezamos a prepararnos cuando ya somos directores; antes no se hace nada, sólo cuando ya te ha pillado el toro. Nadie nos ha preparado para la dirección, ni en Magisterio ni en el CAP, y es un trabajo diferente. Es importante saber lo que es la enseñanza, pero hace falta otra preparación: la gestión". (d2-KA)

## 4.5. Competencias en gestión de personal

---

Hemos dejado para el final el apartado de la autonomía del centro que se refiere a las competencias en materia de gestión de personal. Planteado dentro de un punto común con las otras tres áreas de la autonomía (económica, pedagógica, organizativa), los entrevistados se inclinaron decididamente por la que resulta por experiencia más deficitaria, lo que llevó a formular en el cuestionario tres preguntas al respecto.

A la luz de los resultados, se manifiesta como un aspecto de un alto grado de importancia y urgencia para el desarrollo organizativo de la Red, y resulta priorizado por delante de las otras tres propuestas generales para la mejora de la función directiva: dedicación horaria, formación e incentivos económicos. Partimos de una formulación genérica.

P69	HAY QUE PRIMAR CON PERSONAL A LOS CENTROS QUE REALIZAN PROYECTOS ESPECÍFICOS.
	Categoría: propuesta

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
4,53	0,80

La primera de las expresiones siguientes viene de Inspección, la segunda de un centro de FP, y la tercera y cuarta de sendos centros ESO-ESPO. Ellos sitúan con claridad lo que la opinión del colectivo acaba de cuantificar como el valor más alto y uno de los más homogéneos de la encuesta.

"Habría que garantizar que un centro que tenga un proyecto también tenga los medios precisos para desarrollarlo, siempre con los controles pertinentes, internos y externos. Sería un instrumento para que los centros pudiesen diferenciarse a través de los proyectos con los que se han comprometido". (se-IC)

(T) "Necesitamos una organización que sepa optimizar los recursos, y no una forma de gestión de personal a base de circular de principio de curso y reparto igual para todos. Teniendo en cuenta los proyectos que se quieren desarrollar a lo largo del curso, estoy seguro de que si se dejara a cada centro gestionar los recursos de personal, los resultados serían mucho mejores. (...)

A pesar de que en este momento se da una respuesta adecuada a las necesidades, para la organización de los centros habrían de establecerse contratos programa entre el Departamento y los centros de tal forma que cada curso, en función de los proyectos que ponga cada centro en marcha, se le asigne un cupo horario global que éste distribuya según su propia planificación". (d2-JoE)

(T) "En gestión de personal, el centro carece por completo de competencias y te encuentras metido en un corsé. Somos funcionarios y resulta muy difícil variar las características de nuestro puesto de trabajo y en ese sentido, a la hora de dar respuesta a los problemas de la ESO, es muy complicado conseguir un sistema operativo a partir de una organización del centro con una plantilla basada en especialistas.

A final de curso, cuando hacemos la planificación de necesidades mirando al siguiente, en los contactos que tenemos con los técnicos de Delegación, en caso de plantear cualquier cuestión pedagógica, una innovación curricular que exija recursos, otro reparto u organización del horario, pues resulta que eso lo lleva otro departamento, y entonces no sé hasta qué punto están coordinados entre sí los diversos departamentos". (d2-JA)

(T) "Para que la Reforma pueda salir adelante y si todos deseamos ofrecer algo valioso, harán falta más profesores para tratar la diversidad. Si un centro tiene un proyecto propio habrá de ofrecérsele personal en función del mismo. Nosotros hemos presentado un proyecto en condiciones para dar una respuesta a la diversidad, con su organización, sus objetivos... y ni siquiera lo han mirado. Ahí lo que se percibe es: *esto es lo que tenemos, y a los centros de tantas líneas lo que les corresponde es esto, y punto*. En definitiva, ¿qué significa un proyecto? Que ese centro quiere hacer un cierto trabajo, que ha pensado cómo organizarlo y que solicita los recursos económicos y personales correspondientes". (d2-KA)

P67	EL CENTRO DEBERÍA TENER CAPACIDAD DE ASIGNAR A CIERTAS PLAZAS REQUISITOS ESPECÍFICOS.
	Categoría: propuesta

MEDIA	Des. T.
4,26	0,98

En esta pregunta se concreta el planteamiento general anterior. De la contestación favorable destacan por arriba los centros de FP (4'54) y, más en general, los de tamaño medio y grande (4'48) Un planteamiento sindical abierto a esta cuestión da paso a la exposición de la problemática específica en los centros de FP, y cierran el punto dos aportaciones de Ed. Primaria.

(T) "¿Que los centros dispongan de autonomía para seleccionar su plantilla? Tal vez para elegir las personas no, pero sí para perfilar las plazas. Ésta es la forma de saber cuál es el profesorado que el centro quiere. Además, cuando ahora hacemos las RPTs anuales ya estamos fijando necesidades. Así que se trataría de ser más precisos en esa definición; si el centro quiere hacer un determinado proyecto necesitará unos perfiles específicos. Ahí viene el trabajo de la dirección: coordinar el proyecto y sacarlo adelante". (or-MM)

(T) "En la plantilla están algunos fijos, que son funcionarios, y luego los interinos y los sustitutos. Y lo que está claro, al menos en Formación Profesional, es que muchos de los que están en esas listas no cumplen con el perfil que se pide en este momento. Por consiguiente, el Departamento tendría que hacer un plan de formación adecuado, no sólo a los funcionarios sino también a los interinos. Es imprescindible disponer del perfil para dar la materia; los profesores que vienen no pueden decir: *bueno, ya aprenderé ahí lo que haga falta*. Por eso, necesitaríamos autonomía para llevar la gestión de personal como se requiere. Junto con Inspección y los sindicatos del centro, se organiza una mesa de contratación y se ve si la gente cumple o no con el perfil, y luego Educación los contrata. No es válido lo que en este momento se hace en Delegación, seguir la lista sin analizar las capacidades.

Este año hemos intentado sacar las plazas lo más perfiladas que ha sido posible. Luego, claro, igual el que viene no tiene ni idea. Yo entiendo la postura del sustituto, él necesita un puesto de trabajo, pero un puesto adecuado, que ya es hora de darse cuenta de que en los centros se ha de trabajar mirando a las demandas de los usuarios del servicio que prestamos y no sólo a los intereses particulares.

Hoy en día estamos formando al profesorado interino hacia temas específicos. Dado que esa formación trae consigo un gasto considerable para el centro, no se puede consentir no rentabilizarlo, habida cuenta que seguramente el curso que viene haya muy pocas posibilidades de que ese profesorado siga en tu centro. Buscando la optimización de los

recursos, se hace casi ineludible conseguir la estabilidad del profesorado interino, pero en los centros donde ya están". (d2-JoE)

(T) "Al hacer las RPTs, habría que tener en cuenta la situación real del centro, sus proyectos, el número de edificios... y su organización interna. Eso es difícil si sólo se tienen en cuenta los números. La Administración habría de poner unos mínimos, y luego reunirse para conocer la situación y los intereses de cada centro particular, o bien tener en cuenta otra serie de características a la hora de fijar la plantilla. Por otra parte, pienso que en este momento no hay ningún problema para cambiar una plaza por otra, siempre que se mantenga la ratio". (d1-SL)

(T) "Cuando se firma el convenio, se determina que en función del tamaño del centro le corresponde un determinado número y tipo de profesores. En determinados centros, tal vez, en lugar de una determinada plaza concreta se necesita otra; no se pide más, sino una cosa en lugar de otra. En este momento, carecemos de ese nivel de autonomía, y la necesitamos. El propio sistema tendría que tener más abiertas las manos. Ante una demanda de intercambiar un recurso asignado por otro diferente sin que conlleve un incremento de costos, el margen de autonomía del centro habría de ser mayor. Esta cuestión toca de lleno la pedagogía y la organización". (d1-AL)

P68	SE CONSIDERARÁ EL CRITERIO DEL CENTRO PARA GARANTIZAR LA ESTABILIDAD DEL PROFESORADO NO FUNCIONARIO. Categoría: propuesta
-----	--

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
3,92	1,33

Sobre el dato de un acuerdo en términos suficientes, en el fondo de la alta desviación típica se dibuja la pugna teórica entre los intereses individuales y los colectivos. Si lo ordenamos según la perspectiva de la organización, diremos pugna entre los intereses colectivos y los individuales. Sobre la media puntúan Gipuzkoa (4'11) y los centros de Ed. Infantil y Primaria (4'04). La primera cita viene de ESO-ESPO y la segunda de una Eskola Txikia de Gipuzkoa, para quienes este tema es capital.

"Hemos creado un sistema tan complejo, con tantas protecciones, con tanta asistencia al derecho individual que después, en algunas cosas

concretas, desde la Dirección de un centro nos quedamos desasistidos. He tenido profesores interinos muy buenos en una situación ciertamente especial como era un aula de diversificación curricular, y no he podido hacer absolutamente nada para que esos profesores continuasen en el instituto. A mí me parece un defecto del sistema y no creo que es ni un problema del Departamento, ni un problema sindical, ni un problema de las direcciones, pienso que es un problema del sistema que hemos creado entre todos". (d2-AF)

(T) "Este año, por ejemplo, tenemos aquí dos sustitutos. Ambos están trabajando a tope, se encuentran muy a gusto y me han dicho que por ellos seguirían aquí otros cuatro años, para empezar. Yo, como director, tendría que tener autonomía para hablar con la Administración y decirles que de aquí a cinco años estas personas se quedan aquí. Con todo esto, hicimos una petición donde decíamos que en una Eskola Txikia no se pueden soportar este tipo de situaciones. (.../...) A mediados de julio, una representación del OMR integrada por dos padres, el representante del Ayuntamiento y yo, como director, fuimos a la Delegación Territorial a plantear el tema, y nos contestaron que no podían hacer nada, que los sindicatos estaban por medio, que tenían las manos atadas y que era un problema del sistema. Ciertamente, se trata de un problema del sistema, *que tal como funcionan esas listas hay que considerar los derechos del profesorado, que no se puede adelantar a alguien que está más atrás porque habría quejas, y las razones de siempre. Eso va de plano contra la autonomía. Nadie quiere agarrar el toro por los cuernos y la Administración tampoco. Al final, ¿quién carga con el problema? El equipo directivo*". (d1-JG)

La escasez de referencias no daba pie para dedicar un epígrafe propio a la **autonomía pedagógica**, con lo que queda ligada a la anterior. La primera de las aportaciones trae a colación un tema de actualidad, y la segunda remite al espectro más amplio de la difusión de los proyectos característicos propios a través del sistema.

P66	LA NORMATIVA SOBRE EL HORARIO LECTIVO DEBERÍA SER MÁS FLEXIBLE.
	Categoría: propuesta

MEDIA	Des. T.
3,71	1,22

P65	CUANDO UN PROYECTO ES IMPORTANTE PARA EL CENTRO, INTERESA TAMBIÉN AL SISTEMA EDUCATIVO.
	Categoría: opinión

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
4,22	0,87

(T) "En los centros de modelo D tenemos grandes problemas con el área de castellano, sobre todo en el primer ciclo donde la lectura y la escritura tienen especial importancia: hay que darle prioridad y exige mucho tiempo. De tal forma que en un modelo D no se puede respetar la fórmula "cuatro horas de castellano y cuatro de euskera", pues como dice nuestro proyecto curricular, ese proceso se realiza en euskera. En consecuencia, es a esta lengua a la que hemos de dar prioridad. Todo ello lo justificamos, y aún así solemos tener problemas a la hora de que nos sea aceptado. Pienso que es algo que entra dentro de la autonomía del centro y que debe ser respetado". (d1-BA)

(T) "Pienso que un centro necesita mayor autonomía en el área pedagógica; ahí es donde se pueden obtener los mayores rendimientos. Un centro puede que tenga ciertas necesidades especiales en relación con los demás; especiales, no por raras, sino porque está desarrollando proyectos viables e interesantes. E interesantes no sólo para el propio centro, sino para el sistema educativo en su conjunto". (d1-AL)

#### 4.6. Relaciones entre centros y desarrollo organizativo de la red pública

Si bien a lo largo de las páginas precedentes se ha abordado la cuestión del movimiento asociativo entre centros, desde una perspectiva autoorganizativa y como orientación concreta en los procesos de formación, hemos dejado para el final el papel que pueden cubrir los propios recursos institucionales del sistema en la construcción progresiva de esa dimensión de red que dé contenido a la expresión literal Red Pública.

Partiendo del papel que juegan y pueden ampliar los COPs como centros de encuentro zonal, desde una experiencia asentada y otra que comienza, traemos los planteamientos de las representantes de las federaciones de padres y madres, quienes encuentran necesario extender este trabajo de organización participativa a los otros colectivos

implicados en los centros. La última palabra encuentra el lugar donde este informe se ha iniciado.

P76	EL COP DEBE CONVOCAR REUNIONES DE COORDINACIÓN CON LOS DIRECTORES DE LA ZONA.
	Categoría: propuesta

<i>MEDIA</i>	<i>Des. T.</i>
3,95	1,02

"La relación del COP de Donostia con las direcciones de los centros públicos se materializa en dos espacios diferenciados: una coordinadora de Educación Infantil y Primaria que se reúne con periodicidad mensual, que se autogestiona, y sirve básicamente para compartir información, para sentirse parte de un grupo más amplio que el del centro con figuras parecidas a la tuya en la zona; estas informaciones que se intercambian, siendo puntuales, son importantes para lo cotidiano. El segundo espacio son los seminarios de trabajo, que cumplen la función de tratar temas en profundidad. Por ejemplo, los últimos que hemos abordado han sido el de la información y comunicación en los centros desde la perspectiva de la dirección, y en este momento estamos trabajando los planes de centro, cómo conseguir planes de centro útiles, significativos, realizados de manera ágil y participativa". (se-MU)

(T) "Ahora, por parte del COP se han impulsado las reuniones de directores; pienso que eso servirá para fortalecer nuestras relaciones. Distinguiremos dos áreas en las reuniones; una, la información general, las preocupaciones, las necesidades, etc.; en la otra analizaremos temas pedagógicos. En la parte pedagógica estarán la directora del COP y otro(a) asesor(a). Es preciso desarrollar las relaciones entre los centros, y disponer de foros que las posibilitem; de lo contrario, te sientes sola, sobre todo si eres nueva en la dirección". (d1-SL)

"Nos parece fundamental que las direcciones se agrupen y se organicen en movimientos como Sarean, y a partir de ahí desarrollar una relación con las Federaciones de Padres y Madres, porque vamos a hablar de lo que nos preocupa a unos y a otros, de temas de la vida de los centros". (or-SG)

(T) "Es muy importante que los directores se reúnan entre ellos, porque de esta forma se resuelven muchos asuntos. Hay que reforzar las relaciones entre los centros a través del Consejo Escolar, con el fin de intensificar la participación. Este es un campo donde el director tiene un papel especial, pero siempre ratificado por el Consejo. Hay que fortalecer las relaciones entre los centros, pero incluyendo a todos los sectores". (or-AE)

(T) "Tal como existe el Consejo Escolar de Euskadi, dentro de cada circunscripción habría que celebrar un encuentro anual de los consejos escolares por medio de representantes, donde estuvieran todos los sectores, o haciéndolo a través de delegados de centros para revisar el mapa escolar y para dar respuesta a otros tantos problemas educativos entre todos. Además, esto ayudaría al Consejo Escolar de Euskadi, dándole una connotación más real. De alguna forma, el espacio que hay empezando desde abajo, desde los consejos escolares de cada centro hasta llegar arriba al Consejo Escolar de Euskadi, es un salto enorme.

Una vez que se implantó el mapa escolar, se hicieron luego varios cambios y al Consejo Escolar de Circunscripción ni siquiera nos han llamado para notificarnoslos. A mí, al menos, me parece correcto que exista esa escalera que vaya desde el Consejo Escolar de cada centro hasta el Consejo Escolar de Euskadi". (d2-KA)

## Resumen del capítulo 4

---

Dentro del conjunto de condiciones estructurales y de recursos generales que han de facilitar el acceso a los puestos de dirección, se han mencionado ya la estabilidad de la plantilla en Ed. Secundaria y la dotación de personal administrativo a los centros de Ed. Primaria y a los de ESO independientes que no cuentan con él; a ellas se añade ahora la implantación de la figura del administrador, especializado en la gestión económica y de servicios.

Se considera que la formación principal para el cargo se produce en la práctica del mismo, con lo que se sugiere la conveniencia de facilitar los procesos de transición interna en los centros, apuntándose el interés de que las elecciones de los nuevos equipos directivos se realicen durante el segundo trimestre escolar, antes de Semana Santa. Se constata la falta generalizada por parte de los centros de procedimientos consensuados para la rotación del equipo, y allí donde la Administración haya de proceder a nombramientos forzados, se solicita que lo haga previa audiencia de las partes interesadas, buscando su corresponsabilización en la decisión que se adopte.

Se valora positivamente la formación desarrollada por el Departamento, y se dan prioridad a los cursos cortos de profundización, sin descartar cursos largos siempre que se encuentren fechas adecuadas. El intercambio de experiencias, dentro y fuera de los cursos, es un motor de aprendizaje, y se apuesta por reforzar la relación entre los centros a partir de los recursos institucionales orgánicos (los COPs) o tecnológicos.

Se prioriza la dedicación horaria suficiente sobre los incentivos económicos. Como referencia general, en centros de tamaño medio o grande tanto el director como el jefe de estudios deberían dedicarse exclusivamente a esta tarea, sin distinción de etapa, con una reducción lectiva parcial para las otras figuras, quedando al arbitrio de los órganos del centro la concreción de esta fórmula en cada caso. Este incremento del tiempo en los horarios del equipo directivo para la organización y gestión del centro habría de generalizarse a las otras figuras de coordinación, así como hacerse extensivo al conjunto del Claustro en aquellos centros donde son más deficitarios, en particular en ESO-ESPO. En definitiva, se trata de reequilibrar la proporción entre tiempo de atención directa al alumnado y tiempo de organización a favor de este último.

Los incentivos económicos están razonados, y es de justicia que se incrementen, dentro de unos límites. Se estima, sin embargo, que no constituyen el argumento más fuerte para retener en la dirección a las personas que ya están o han estado, ni para atraer a otras nuevas. En general, la consolidación del complemento económico no despierta muchas adhesiones. Así como la demanda de incremento horario de dedicación al cargo era superior en Ed. Primaria, en el tema económico la proporción se invierte a favor de Ed. Secundaria.

El principal incentivo, sin embargo, está en el aumento del campo competencial más escaso en este momento, el área de gestión de personal. Descartadas las contrataciones directas, y con el fin de poder desarrollar un plan educativo y pedagógico propio que dé identidad a los centros, se estima

necesario disponer de un nivel básico de autonomía en este campo que permita asignar perfiles más detallados a las plazas, garantizar la continuidad de los proyectos en curso con personal capacitado o manteniendo con esa función al que no es fijo, y vinculando el plan de formación a las necesidades del centro.

## **FIN**

Aquí termina el cuerpo del informe, la parte principal que intentaba hacer unidad de dos modos de expresión y de dos procedimientos de recogida de información. Antes de abordar las conclusiones, procederemos aún al análisis de las partes, primero un análisis numérico bajo el título "Resultados estadísticos" y después, enlazando con lo que fue el comienzo del proceso de investigación, un análisis de contenido de las entrevistas centrado en dos referencias conceptuales, como se anunció en la presentación, la participación y la autonomía. Ahí, los de los equipos directivos vuelven a abrir la mano a los otros colectivos del estudio, a los del segundo plano.

## RESULTADOS ESTADÍSTICOS

---

A lo largo del cuerpo del texto, se han venido presentando los resultados de los ítems junto con las expresiones de los entrevistados que les daban sentido. El estudio entra ahora en una fase de análisis en los dos próximos capítulos que preceden a las conclusiones; en este primero trabajaremos con los resultados de la parte cuantitativa de la encuesta, proporcionando tablas completas de medias y desviaciones, así como breves introducciones aclaratorias y unos pocos cuadros de síntesis.

La información numérica así ofrecida permitirá a cualquier lector atento obtener lo más relevante en relación a cuestiones de su interés específico. De esta manera, queda como un material para la reflexión y el debate previos a la formulación de juicios y la adopción de posturas por las distintas instancias y colectivos implicados.

La información numérica que se presenta a continuación ha sido ordenada de la siguiente forma:

### **A) Datos generales de la encuesta**

### **B) Análisis de medias**

- B1) Tablas de datos básicos ordenadas según los epígrafes de los 4 capítulos (medias, desviaciones típicas y porcentaje de respuestas “no sé/no contesta”)
- B2) Análisis de medias por áreas de actuación. Análisis de factores en un caso particular.

### **C) Análisis de variabilidad de los ítems**

- C1) Explicación y tabla de síntesis por grupos
- C2) Tablas de diferencias significativas para cada una de las 9 variables consideradas

## A) DATOS GENERALES DE LA ENCUESTA

---

**Destinatarios:** miembros de equipos directivos de todos los centros públicos no universitarios de la CAPV, lo que significa un universo calculado en torno a 1.800 personas en 555 centros.

**Cuestionarios recibidos:** 580

**Nº de centros que han contestado.** No es posible determinarlo con exactitud, al ser el cargo el elemento de identificación. Siendo 214 los directores/as que lo han hecho, se estima que la proporción de centros que han participado no baja del 40%. Teniendo en cuenta que la participación en centros de Primaria de menos de una línea y centros de EPA ha sido notablemente menor, y manteniendo los de Secundaria la proporción media del 40% (68 sobre 172), resulta que los centros de Primaria de 10 ó más unidades son los que mayor respuesta han dado, con una participación por encima del 50% en los tres territorios. El desglose de respuestas según los diversos conceptos de clasificación figura en las cabeceras de las tablas a que hace referencia el apartado C del presente capítulo de resultados estadísticos.

**Extensibilidad de los resultados.** Se han contrastado los resultados finales con los recogidos en los primeros 480 cuestionarios recibidos, es decir, se ha estudiado la desviación producida sobre la media de aquéllos por efecto de las últimas 100 encuestas, resultando una variación media de 0,028 puntos en valor absoluto por ítem, que sobre la media de los 77 ítems del cuestionario (3'43) significa en términos relativos una desviación inferior al 1%. Esta medida nos indica que la opinión de los miembros de equipos directivos que han contestado el cuestionario puede generalizarse con un margen de error acotable al conjunto del colectivo.

**Comportamiento de los ítems.** Como se observará en la tabla B1 de la página siguiente, sólo 2 de los 77 ítems del cuestionario han recibido un porcentaje de más del 15% de respuestas “no sé/no contesta”, y ambos estaban referidos a expectativas de futuro, como se ha aludido antes. Por otro lado, las cuestiones planteadas han dado un nivel de discriminación alto, con una media de 1'07 en las desviaciones típicas. Se consideró en la fase de diseño del cuestionario la conveniencia o no de utilizar una escala con un número de valores impar (del 1 al 5), por el riesgo de que las opciones se desplazaran al valor central 3. Una vez hecho el análisis de resultados, dicha opción sólo recoge un 22'8% de las opciones, muy poco por encima del teórico 20% que significaría la distribución equivalente, y por debajo del correspondiente a la curva normal. Se puede afirmar, por consiguiente, que la escala elegida cubrió eficazmente el objetivo de polarizar las respuestas.

## **B1) DATOS BÁSICOS (media, desviación típica, % n.s./n.c.)**

### **Capítulo 1: EL TRABAJO DE DIRECCIÓN Y LOS PLANTEAMIENTOS DE CENTRO**

<i>Nº ítem</i>	<i>Epíg.</i>		<i>med.</i>	<i>des.t.</i>	<i>ns/nc</i>
<b>1.1. Características del trabajo directivo</b>					
39	1.1.	Mi trabajo en el equipo directivo me da más preocupaciones que el de tutor.	4,26	1,01	-
7	1.1.	Como equipo directivo nos sentimos apoyados por el Claustro.	3,69	0,96	-
44	1.1.	Cuando tomo decisiones, me siento condicionado/a por el hecho de que un día dejaré el eq. dir.	1,78	1,17	-
6	1.1.	Actuación del equipo directivo para mejorar la cohesión de la comunidad educativa.	3,82	0,87	-
43	1.1.	La continuidad del equipo directivo repercute favorablemente en la comunidad educativa.	4,30	0,82	5,3%
45	1.1.	Las direcciones más consolidadas demandan mayor autonomía.	3,77	1,16	23,8%
<b>1.2. Planificación desde la dirección y organización interna del equipo directivo.</b>					
1	1.2.	Tiempo para que el equipo directivo planifique.	2,99	0,92	-
4	1.2.	Actuación del equipo directivo basada en un proyecto.	3,30	1,22	6,3%
61	1.2.	Hay suficiente personal administrativo en el centro.	2,02	1,40	-
3	1.2.	Comunicación interna del equipo directivo.	4,23	0,85	-
2	1.2.	Reparto claro de tareas entre los miembros del equipo directivo.	3,84	0,90	-
40	1.2.	El equipo directivo tiene tiempo suficiente para su coordinación interna.	2,86	1,17	-
41	1.2.	El trabajo del/la jefe/a de estudios es particularmente difícil.	4,17	0,95	-
42	1.2.	El jefe de estudios está más falto de horas para realizar su tarea que el director.	3,19	1,28	11,2%
<b>1.3. Dimensión pedagógica del equipo directivo</b>					
10	1.3.	Implicación del/la directora/a en tareas de organización pedagógica.	3,92	0,93	-
14	1.3.	Animación activa al profesorado para que trabaje en grupo.	3,62	0,96	-
11	1.3.	Protagonismo del equipo directivo en la asignación de tareas lectivas.	3,57	1,07	-
12	1.3.	Protagonismo del equipo directivo en la distribución de cargos pedagógicos.	3,46	1,14	-
59	1.3.	El nivel actual de especialización del profesorado es un inconveniente en la organización del centro.	2,49	1,19	-
13	1.3.	Incidencia del equipo directivo en la práctica pedagógica del profesorado.	2,87	0,99	-

#### 1.4. Planteamientos de centro.

57	1.4.	Los planteamientos del centro a medio y largo plazo son útiles.	4,23	0,79	-
29	1.4.	El centro se implica en la innovación pedagógica y educativa.	3,91	0,91	-
30	1.4.	El centro se implica en la mejora organizativa.	3,89	0,85	-
9	1.4.	Hay un plan específico para la promoción de la imagen externa del centro.	2,99	1,15	-
5	1.4.	Aceptación en el centro de un procedimiento para el relevo del equipo directivo.	2,35	1,53	10,3%

## Capítulo 2. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO Y PARTICIPACIÓN

<i>Nº ítem</i>	<i>Epíg.</i>		<i>med.</i>	<i>des.t.</i>	<i>ns/nc</i>
<b>2.1. Adaptación del centro y el Claustro a la nueva realidad: la Reforma.</b>					
8	2.1.	Adaptación del centro al entorno para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado.	3,81	0,83	-
21	2.1.	El profesorado se prepara para dar la mejor respuesta posible a todo su alumnado.	3,64	0,80	-
<b>2.2. La organización del profesorado en el centro para la mejora y el cambio.</b>					
15	2.2.	Calidad de la relación existente entre el profesorado.	3,70	0,81	10,5%
58	2.2.	Dentro del aula el profesor es el rey.	2,15	1,14	-
31	2.2.	Funcionamiento de la estructura de coordinación pedagógica.	3,51	0,94	-
16	2.2.	Tiempo para la coordinación del profesorado en nuestro centro.	3,27	0,95	5,3%
17	2.2.	Aprovechamiento óptimo del tiempo no lectivo de permanencia en el centro del profesorado.	3,43	1,00	-
22	2.2.	La hora semanal de formación ayuda a la coordinación del profesorado	3,62	1,05	8,8%
18	2.2.	Las reuniones en mi centro están bien gestionadas	3,62	0,76	-
20	2.2.	Asignación de tiempo suficiente para las figuras individuales de coordinación (coordinadores de ciclo,... )	3,18	1,13	-
<b>2.3. Tres efectos de la organización</b>					
19	2.3.	Consenso en el centro de un procedimiento para la liberación del profesorado para su formación.	2,92	1,35	7,2%
32	2.3.	Mecanismos de evaluación interna.	2,92	1,04	-
28	2.3.	Las normas para el alumnado se acuerdan con el alumnado.	3,03	1,23	-
<b>2.4. La participación de los padres y madres</b>					
23	2.4.	Calidad de la relación entre el profesorado y el colectivo de padres.	3,68	0,79	-
24	2.4.	Impulso eficaz del equipo directivo para que participen los padres y madres.	3,47	0,96	-
26	2.4.	La Asociación de Padres del centro es operativa.	3,21	1,09	-
25	2.4.	Información a los padres de los planteamientos generales del centro (Plan Anual, ...)	4,10	1,03	-
27	2.4.	La Comisión Permanente del OMR / Consejo es operativa.	3,55	1,08	-
60	2.4.	Es conveniente proporcionar formación a los padres y madres del Consejo u OMR en temas educativos.	3,65	1,00	8,1%

### Capítulo 3. RELACIONES EXTERNAS DEL CENTRO Y AUTONOMÍA

<i>Nº ítem</i>	<i>Epíg.</i>		<i>med.</i>	<i>des.t.</i>	<i>ns/nc</i>
<b>3.1. Algunos apuntes en torno a la autonomía</b>					
63	3.1.	El nivel de competencias del centro es el adecuado.	2,91	1,00	10,8%
62	3.1.	Con el paso del tiempo, los centros tendrán más autonomía.	3,79	1,00	34,7%
33	3.1.	La capacidad de gestión económica desde el propio centro ha mejorado.	3,91	0,86	6,1%
36	3.1.	La Administración tiene en cuenta las características especiales de nuestros proyectos al asignar recursos económicos.	2,47	1,05	5,6%
<b>3.2. La relación con la Administración: aspectos generales</b>					
35	3.2.	El equipo directivo es considerado por la Administración como interlocutor en los temas que afectan al centro.	3,30	1,33	-
34	3.2.	Los distintos servicios de la Administración formulan a los centros sus demandas coordinadamente.	2,20	1,03	6,7%
72	3.2.	Como equipo directivo, nos sentimos respaldados por la Administración.	2,42	1,08	-
64	3.2.	La conducta de la Administración es cada vez más reglamentista.	3,65	1,03	13,9%
<b>3.3. Relaciones con algunos servicios y unidades administrativas</b>					
74	3.3.	La relación de nuestro centro con el COP es satisfactoria.	3,29	1,00	-
37	3.3.	La Inspección hace un seguimiento de los proyectos que llevamos en el centro.	3,29	1,08	-
77	3.3.	El nivel de presencia física de Inspección en el centro es suficiente.	3,53	1,19	-
73	3.3.	Las reuniones de equipos directivos convocadas por distintos órganos de la Administración son provechosas.	3,03	0,93	11,4%
75	3.3.	El sistema de gestión de sustituciones del Departamento es adecuado.	2,40	1,14	-
<b>3.4. Relaciones con otros centros</b>					
38	3.4.	Nivel de relaciones con otros centros.	3,35	0,94	-

## Capítulo 4. PROPUESTAS PARA LA MEJORA

<i>Nº ítem</i>	<i>Epíg.</i>		<i>med.</i>	<i>des.t.</i>	<i>ns/nc</i>
<b>4.2. Incentivos económicos</b>					
46	4.2.	Los incentivos económicos pueden servir para mantener en el equipo directivo a los que ya están.	2,39	1,45	-
47	4.2.	Los incentivos económicos pueden atraer a la dirección a personas que nunca lo habían pensado.	2,53	1,49	10,5%
48	4.2.	Aplicada a mi caso, tendría que ser válida la expresión “a mayor responsabilidad, mayor salario”.	3,84	1,24	-
51	4.2.	Aplicada a mi caso, tendría que ser válida la expresión “a mayor carga de trabajo, mayor salario”	3,79	1,34	-
49	4.2.	Parte del incentivo económico debido al cargo tendría que permanecer de por vida.	2,39	1,62	10,7%
<b>4.3. Dedicación horaria</b>					
52	4.3.	Para la buena organización del centro, es perjudicial que el/la directora/a dé clase.	3,27	1,51	-
53	4.3.	En un centro con más de 20 unidades, jefe/a de estudios y director/a deberían estar liberados/as de tareas lectivas.	4,01	1,31	6,3%
50	4.3.	Disponer de un horario flexible sería un incentivo para el equipo directivo.	3,70	1,33	7,5%
70	4.3.	Debería ser el centro quien estableciera el horario del equipo directivo.	4,10	1,17	-
<b>4.4. Formación</b>					
54	4.4.	Conviene que todos los miembros de equipos directivos para más de dos años realicen un curso de más de cien horas.	3,18	1,36	11,5%
55	4.4.	Para mi formación, prefiero cursos cortos y específicos.	4,26	0,91	6,5%
56	4.4.	El intercambio de experiencias con otros centros es un elemento muy importante en la preparación..	4,08	0,89	6,5%
<b>4.5. Competencias en gestión de personal</b>					
69	4.5.	Hay que primar con personal a los centros que realizan proyectos específicos.	4,53	0,80	-
67	4.5.	El centro debería tener capacidad de asignar a ciertas plazas requisitos específicos.	4,26	0,98	-
68	4.5.	Se considerará el criterio del centro para garantizar la estabilidad del profesorado no funcionario.	3,92	1,33	12,1%
71	4.5.	La Administración debería acompañar con incentivos horarios los proyectos de mejora de gestión...	4,49	0,77	6,7%
66	4.5.	La normativa sobre el horario lectivo debería ser más flexible.	3,71	1,22	5,8%
65	4.5.	Cuando un proyecto es importante para el centro, interesa también al sistema educativo.	4,22	0,87	-
<b>4.6. Relaciones entre centros y desarrollo organizativo de la red pública</b>					
76	4.6.	El COP debe convocar reuniones de coordinación con los directores de la zona.	3,95	1,02	7,4%

## **B2) ANÁLISIS DE MEDIAS POR ÁREAS DE ACTUACIÓN**

Al considerar la perspectiva de los equipos directivos, la estructura del informe quedaba ordenada en tres capítulos desde dentro hacia fuera, que eran el propio equipo, el centro concebido como organización, y el sistema educativo.

En el momento de agrupar los ítems del cuestionario en función de los sujetos actuantes, resulta un campo a medio camino entre el equipo directivo que impulsa actuaciones y el Claustro que las lleva a la práctica; esta área se consolida con el tiempo en una serie de pautas estables de conductas asumidas en común que proporcionan señas de identidad colectivas, y es lo que hemos venido a llamar desarrollo organizativo del centro.

Del agrupamiento de los resultados obtenidos en los ítems correspondientes a las cuatro áreas resultantes se derivan los siguientes aspectos de mejora:

<b>Área 1</b>	<b>Organización interna del equipo directivo</b>
Ítems	1, 2, 3, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 24, 25, 40
Media del área 1	3,54
Aspectos de mejora	- Dotación de tiempo suficiente para su coordinación interna (2,86) - Incidencia en la práctica pedagógica del profesorado (2,87) - Dotación de tiempo para tareas de planificación (2,99) - Actuación basada en un proyecto (3,30)

<b>Área 2</b>	<b>Desarrollo organizativo del centro</b>
Ítems	5, 8, 9, 16, 18, 19, 20, 27, 31, 32, 38
Media del área 2	3,22
Aspectos de mejora	- Aceptación de un procedimiento para el relevo del equipo directivo (2,35) - Consenso de un procedimiento para la liberación del profesorado para su formación (2,92) - Mecanismos de evaluación interna (2,92) - Plan específico para la promoción de la imagen externa del centro (2,98) - Asignación de tiempo suficiente para las figuras individuales de coordinación (coordinadores de ciclo, de departamento...) (3,18)

<b>Área 3</b>	<b>Actuación del Claustro</b>
Ítems	7, 15, 21, 22, 23, 26, 29, 30, (-58)
Media del área 3	3,71
Aspectos de mejora	- Aprovechamiento óptimo del tiempo no lectivo de permanencia en el centro del profesorado (3,43)

<b>Área 4</b>	<b>Actuación de la Administración</b>
Ítems	33, 34, 35, 36, 37, 61, 63, (-64), 72, 73, 74, 77
Media del área 3	2,89
Aspectos de mejora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dotación de personal administrativo (2,02), sobre todo en Primaria.</li> <li>- Coordinación de los diversos servicios de la Administración en sus demandas a los centros (2,20)</li> <li>- Apoyo a la autonomía de los centros (2,35)</li> <li>- Respaldo a los equipos directivos (2,42)</li> <li>- Considerar las características especiales de los proyectos que realizan los centros, a la hora de asignar recursos (2,47)</li> </ul>

La consideración conjunta de las cuatro áreas da a entender que, desde el punto de vista de los miembros de equipos directivos, el área interna al centro más deficitaria y, en consecuencia, con mayor potencial de crecimiento es la relativa al propio desarrollo del centro considerado como organización, lo que da lugar a un pequeño análisis, más en profundidad, de los factores asociados en base a las variables descritas, como introducción al próximo punto donde se llevará a cabo el análisis de variabilidad en toda su extensión.

Por lo que respecta a los aspectos de mejora reseñados en las otras tres áreas, y en particular al campo de actuación de la Administración en su relación con los centros, los aspectos deficitarios recogidos se remiten a las conclusiones, que serán complementadas con los resultados del capítulo 4 de propuestas, donde aparecían formulaciones explícitas en torno a medidas de mejora.

## **UN CASO PARTICULAR: factores asociados al desarrollo organizativo**

### ***Factores favorables***

1. Director/a elegido/a por el OMR (3,35)
2. Centro de tamaño entre 10 y 19 u.u. (3,32)
3. Centro de ESO independiente (3,32)
4. Centro de Primaria (3,30)
5. Equipo directivo con más de 3 años de experiencia (3,29)

### ***Factores contrarios***

1. Director/a nombrado/a por la Administración (3,07)
2. Centro de ESO-ESPO (3,08)
3. Centro de Secundaria, en general (3,18)
4. Centro mayor de 29 u.u. (3,19)
5. Equipo directivo sin experiencia (3,21)

## C) ANÁLISIS DE VARIABILIDAD

### C1) Explicación y tabla de síntesis por grupos

A lo largo del texto del informe, al tiempo que se iba haciendo la lectura de los valores medios registrados en cada ítem se han ido comentando las diferencias significativas más resaltadas en cada uno de ellos. Como se informaba en la presentación, estas diferencias provienen de 9 de los indicadores definidos en la portada de la encuesta que servían para la caracterización del centro y del sujeto que contesta.

De este conjunto de variables, 3 son dicotómicas, es decir, que sólo pueden tomar dos únicos valores; es el caso de la variable “etapa”, que puede recibir los valores “Primaria” y “Secundaria”. Por el contrario, las otras 6 variables llamadas categóricas permiten más de dos opciones como ocurre con “territorio”, que en el estudio que nos ocupa adopta tres. En varias ocasiones se ha procedido a un agrupamiento, con el objeto de que los grupos que resultan así consolidados tengan una frecuencia o volumen de respuestas suficiente a efectos de validación estadística.

Para el cálculo de las diferencias significativas por grupos se ha utilizado el programa SPSS, aplicándose el *test de Kruskal Wallis* para las variables categóricas y la *U de Mann-Whitney* para las dicotómicas, por tratarse de distribuciones heterogéneas. Se han determinado de esta forma aquellos ítems por cada uno de los grupos considerados donde el nivel de significación es inferior a 0'05, lo que viene a expresar que el nivel de error al considerar la valoración de ambos grupos como diferentes es inferior al 5%. En las tablas posteriores se observará cómo en la mayor parte de los casos ese margen de error no excede el 1%, debido al gran número de respuestas obtenidas.

Pasamos a enumerar las variables en cuestión y los valores considerados:

<i>Grupo o variable</i>	<i>Valores de la variable</i>		
Etapa	Primaria	Secundaria	
Tipo de Secundaria	ESO indep.	ESO+ESPO	FP con/sin Bachillerato
Tamaño de centro	<10 u.u.	entre 10 y 19	entre 20 y 29 más de 29 u.u.
Territorio	Araba	Bizkaia	Gipuzkoa
Nivel socioecon.	bajo	medio-bajo	medio-alto
Tipo de cargo	director/a	jefe/a estudios	secretario y otros
Sexo	hombre	mujer	
Antigüedad cargo	1 año	2 ó 3 años	más de 3 años
Acceso al cargo	elección OMR	nombramiento	

El análisis de dichas diferencias queda recogido al detalle en las páginas siguientes, lo que servirá para constatar el grado de alejamiento entre unos y otros grupos en torno a cada uno de los comportamientos, experiencias, opiniones y propuestas considerados en los ámbitos en que se estructura tanto el cuestionario como el propio texto del informe y que daban lugar al índice. Recordamos que se trataba de tres ámbitos organizativos ordenados de dentro hacia fuera según la perspectiva de las personas que opinaban (equipo directivo, centro, sistema educativo), más el cuarto que recogía las propuestas.

Como introducción a las tablas por grupos presentamos una síntesis deducida de las mismas, que sirve para constatar el grado de importancia que cobra cada una de las variables a la hora de determinar la percepción de las personas que trabajan en la dirección de los centros. Observaremos que las tres variables que más discriminan están relacionados con el tipo de centro, quedando en un segundo lugar las diferencias debidas a las circunstancias del sujeto que opina.

Hemos establecido que una variable produce un nivel de diferencias “alto” en un determinado ámbito cuando más de la mitad de los ítems de ese ámbito recoge diferencias significativas para esa variable. Vamos a explicarlo con un ejemplo. Queremos saber hasta qué punto pertenecer a un centro de Primaria o de Secundaria es un elemento que condiciona la opinión de los miembros de equipos directivos cuando se trata de valorar aspectos de organización interna del centro. En este caso el grupo o variable es “etapa”, y el ámbito “centro”. Sabemos por la tabla que hay 19 ítems que plantean cuestiones a este respecto, y que en 14 de ellas se registran diferencias significativas por este motivo, lo que representa más del 50%, con lo que concluiremos que la variable etapa produce un nivel alto de diferencias en las percepciones sobre el ámbito centro.

En el mismo sentido, consideraremos “medio” el caso en que el número de diferencias significativas oscila entre el 25 y el 50%, y bajo si no alcanza aquella cifra. Finalmente, en la columna de la derecha se acumulan el conjunto de ítems sobre el total de los 77 del cuestionario donde, una por una, las variables inducen diferencias por grupos, lo que nos permite ordenar éstos según su mayor o menor nivel poder de diferenciación.

Esperamos que se haya entendido, y en todo caso las tablas respectivas llevarán a lo concreto, con sus frases y sus números, de manera que más adelante pueda ser contemplada la tabla síntesis con una mirada más comprensiva. No añadiremos más explicaciones, y dejaremos a cada lector o lectora que saque las suyas, retomando el lema del comienzo, *que sepan leer lo que aquí no se ha escrito*.

## DIFERENCIAS POR GRUPOS Y ÁMBITOS. TABLA DE SÍNTESIS.

*En la cabecera superior y entre paréntesis, el número de ítems que pertenece a cada ámbito  
Dentro de las casillas, la cifra indica las diferencias significativas registradas por ámbito y grupo o variable*

<i>Grupo</i>	<i>ámbitos de diagnóstico</i>			<i>Propuestas (19)</i>	<i>TOTAL (77)</i>
	<i>Eq. directivo (25)</i>	<i>Centro (19)</i>	<i>Sist. educativo (14)</i>		
ETAPA	10-media	14-ALTA	6-media	9-media	<b>39-ALTA</b>
TIPO DE CENTROS SECUND.	13-ALTA	13-ALTA	4-media	10-ALTA	<b>40-ALTA</b>
TAMAÑO DE CENTRO	14-ALTA	12-ALTA	10-ALTA	11-ALTA	<b>47-ALTA</b>
TERRITORIO	3-baja	4-baja	6-media	5-media	<b>18-baja</b>
NIVEL SOCIOECONÓMICO	4-baja	4-baja	9-ALTA	1-baja	<b>18-baja</b>
TIPO DE CARGO	4-baja	3-baja	---	1-baja	<b>8-baja</b>
SEXO	7-media	9-media	1-baja	6-media	<b>23-media</b>
ANTIGÜEDAD EN EL CARGO	9-media	---	2-baja	3-baja	<b>14-baja</b>
MODO ACCESO AL CARGO	8-medio	9-medio	1-bajo	7-media	<b>25-media</b>

## C2) TABLAS DE DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS PARA CADA UNA DE LAS 9 VARIABLES

C2.1. ETAPA: diferencias significativas por grupos (P: primaria; S: secundaria), aplicando la U de Mann-Whitney, con  $p < 0.05$

<i>identif.</i>		<i>val. básicos</i>			<i>DIFERENCIAS</i>		
epíg	ít.	med	d.t.		P	S	<i>p</i>
					<i>frecuencias</i> →		
1.1.	44	1,78	1,17	Cuando tomo decisiones, me siento condicionado/a por el hecho de que un día dejaré el eq. dir.	1,60	2,06	0,000
1.1.	43	4,30	0,82	La continuidad del equipo directivo repercute favorablemente en la comunidad educativa.	4,20	4,44	0,008
1.1.	7	3,69	0,96	Como equipo directivo nos sentimos apoyados por el Claustro.	3,75	3,56	0,020
1.2.	41	4,17	0,95	El trabajo del/la jefe/a de estudios es particularmente difícil.	3,97	4,47	0,000
1.2.	61	2,02	1,40	Hay suficiente personal administrativo en el centro.	1,44	2,90	0,000
1.3.	12	3,46	1,14	Protagonismo del equipo directivo en la distribución de cargos pedagógicos.	3,23	3,81	0,000
1.3.	14	3,62	0,96	Animación activa al profesorado para que trabaje en grupo.	3,74	3,43	0,000
1.4.	29	3,91	0,91	El centro se implica en la innovación pedagógica y educativa.	4,03	3,74	0,000
1.4.	57	4,23	0,79	Los planteamientos del centro a medio y largo plazo son útiles.	4,15	4,36	0,002
1.4.	5	2,35	1,53	Aceptación en el centro de un procedimiento para el relevo del equipo directivo.	2,51	2,07	0,008
2.1.	8	3,81	0,83	Adaptación del centro al entorno para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado.	3,89	3,66	0,001
2.1.	21	3,64	0,80	El profesorado se prepara para dar la mejor respuesta posible a todo su alumnado.	3,73	3,52	0,003
2.2.	17	3,43	1,00	Aprovechamiento óptimo del tiempo no lectivo de permanencia en el centro del profesorado.	3,62	3,12	0,000
2.2.	22	3,62	1,05	La hora semanal de formación ayuda a la coordinación del profesorado	3,87	3,25	0,000
2.2.	15	3,70	0,81	Calidad de la relación existente entre el profesorado.	3,76	3,59	0,019
2.2.	16	3,27	0,95	Tiempo para la coordinación del profesorado en nuestro centro.	3,34	3,19	0,039
2.3.	19	2,92	1,35	Consenso en el centro de un procedimiento para la liberación del profesorado para su formación.	3,22	2,46	0,000
2.3.	28	3,03	1,23	Las normas para el alumnado se acuerdan con el alumnado.	2,63	3,60	0,000
2.4.	23	3,68	0,79	Calidad de la relación entre el profesorado y el colectivo de padres.	3,84	3,46	0,000
2.4.	24	3,47	0,96	Impulso eficaz del equipo directivo para que participen los padres y madres.	3,61	3,28	0,000

(sigue)

(.../...)

2.4.	25	4,10	1,03	Información a los padres de los planteamientos generales del centro (Plan Anual, ...)	4,31	3,80	0,000
2.4.	26	3,21	1,09	La Asociación de Padres del centro es operativa.	3,36	2,95	0,000
2.4.	27	3,55	1,08	La Comisión Permanente del OMR / Consejo es operativa.	3,66	3,39	0,003
2.4.	60	3,65	1,00	Es conveniente proporcionar formación a los padres y madres del Consejo u OMR en temas educativos.	3,72	3,53	0,032
3.1.	33	3,91	0,86	La capacidad de gestión económica desde el propio centro ha mejorado.	4,02	3,74	0,000
3.1.	36	2,47	1,05	La Administración tiene en cuenta las características especiales de nuestros proyectos al asignar recursos económicos.	2,56	2,33	0,019
3.3.	37	3,29	1,08	La Inspección hace un seguimiento de los proyectos que llevamos en el centro.	3,43	3,05	0,000
3.3.	74	3,29	1,00	La relación de nuestro centro con el COP es satisfactoria.	3,40	3,10	0,003
3.3.	77	3,53	1,19	El nivel de presencia física de Inspección en el centro es suficiente.	3,65	3,35	0,003
3.3.	73	3,03	0,93	Las reuniones de equipos directivos convocadas por distintos órganos de la Administración son provechosas.	2,96	3,12	0,026
4.2.	46	2,39	1,45	Los incentivos económicos pueden servir para mantener en el equipo directivo a los que ya están.	2,04	2,98	0,000
4.2.	47	2,53	1,49	Los incentivos económicos pueden atraer a la dirección a personas que nunca lo habían pensado.	2,21	3,03	0,000
4.2.	49	2,39	1,62	Parte del incentivo económico debido al cargo tendría que permanecer de por vida.	2,18	2,73	0,000
4.2.	51	3,79	1,34	Aplicada a mi caso, tendría que ser válida la expresión “a mayor carga de trabajo, mayor salario”	3,63	4,06	0,001
4.2.	48	3,84	1,24	Aplicada a mi caso, tendría que ser válida la expresión “a mayor responsabilidad, mayor salario”.	3,74	4,02	0,016
4.3.	52	3,27	1,51	Para la buena organización del centro, es perjudicial que el/la directora/a dé clase.	3,57	2,85	0,000
4.3.	53	4,01	1,31	En un centro con más de 20 unidades, jefe/a de estudios y director/a deberían estar liberados/as de tareas lectivas.	4,24	3,69	0,000
4.5.	68	3,92	1,33	Se considerará el criterio del centro para garantizar la estabilidad del profesorado no funcionario.	4,04	3,75	0,047
4.6.	76	3,95	1,02	El COP debe convocar reuniones de coordinación con los directores de la zona.	4,04	3,81	0,006

**C2.2. TIPOS DE CENTRO EN SECUNDARIA:** diferencias significativas por grupos (**E: ESO independientes; EB/EFB: centros de ESO-ESPO; F/FB: centros de Formación Profesional** sin o con Bachillerato; no se incluyen los centros que ofertan únicamente Bachillerato (con n=9), *aplicando el test de Kruskal Wallis, con  $p < 0.05$*

<i>identif.</i>		<i>MEDIAS</i>			<i>DIFERENCIAS</i>			
					<i>E</i>	<i>EB/ EFB</i>	<i>F/ FB</i>	<i>p</i>
<i>epíg</i>	<i>ít.</i>	<i>tot.</i>	<i>SEC</i>		<i>frecuencias →</i>			
					62	111	46	
45	1.1.	3,77	3,88	Las direcciones más consolidadas demandan mayor autonomía.	3,56	4,13	3,76	0,005
39	1.1.	4,26	4,33	Mi trabajo en el equipo directivo me da más preocupaciones que el de tutor.	4,20	4,46	4,32	0,012
44	1.1.	1,78	2,06	Cuando tomo decisiones, me siento condicionado/a por el hecho de que un día dejaré el eq. dir.	1,75	2,26	1,91	0,048
1	1.2.	2,99	3,02	Tiempo para que el equipo directivo planifique.	3,30	2,72	3,20	0,000
40	1.2.	2,86	2,84	El equipo directivo tiene tiempo suficiente para su coordinación interna.	3,26	2,47	3,02	0,000
61	1.2.	2,02	2,90	Hay suficiente personal administrativo en el centro.	2,34	3,03	3,05	0,000
41	1.2.	4,17	4,47	El trabajo del/la jefe/a de estudios es particularmente difícil.	4,42	4,62	4,12	0,004
4	1.2.	3,30	3,32	Actuación del equipo directivo basada en un proyecto.	3,52	3,08	3,60	0,008
10	1.3.	3,92	3,95	Implicación del/la directora/a en tareas de organización pedagógica.	4,38	3,88	3,63	0,001
13	1.3.	2,87	2,83	Incidencia del equipo directivo en la práctica pedagógica del profesorado.	3,03	2,70	3,07	0,005
11	1.3.	3,57	3,65	Protagonismo del equipo directivo en la asignación de tareas lectivas.	4,08	3,43	3,52	0,006
9	1.4.	2,99	3,11	Hay un plan específico para la promoción de la imagen externa del centro.	2,87	3,01	3,76	0,000
5	1.4.	2,35	2,07	Aceptación en el centro de un procedimiento para el relevo del equipo directivo.	1,95	2,01	2,65	0,006
8	2.1.	3,81	3,66	Adaptación del centro al entorno para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado.	3,74	3,41	4,16	0,000
21	2.1.	3,64	3,52	El profesorado se prepara para dar la mejor respuesta posible a todo su alumnado.	3,59	3,35	3,79	0,026
16	2.2.	3,27	3,19	Tiempo para la coordinación del profesorado en nuestro centro.	3,61	2,91	3,29	0,000
17	2.2.	3,43	3,12	Aprovechamiento óptimo del tiempo no lectivo de permanencia en el centro del profesorado.	3,46	2,86	3,21	0,000
22	2.2.	3,62	3,25	La hora semanal de formación ayuda a la coordinación del profesorado	3,63	3,15	3,06	0,008

(sigue)

(.../...)

31	2.2.	3,51	3,45	Funcionamiento de la estructura de coordinación pedagógica.	3,70	3,39	3,34	0,014
15	2.2.	3,70	3,59	Calidad de la relación existente entre el profesorado.	3,61	3,49	3,89	0,022
26	2.4.	3,21	2,95	La Asociación de Padres del centro es operativa.	3,42	3,21	1,81	0,000
27	2.4.	3,55	3,39	La Comisión Permanente del OMR / Consejo es operativa.	3,75	3,47	2,67	0,000
25	2.4.	4,10	3,80	Información a los padres de los planteamientos generales del centro (Plan Anual, ...)	4,23	3,75	3,29	0,001
23	2.4.	3,68	3,46	Calidad de la relación entre el profesorado y el colectivo de padres.	3,72	3,49	3,00	0,002
24	2.4.	3,47	3,28	Impulso eficaz del equipo directivo para que participen los padres y madres.	3,55	3,28	2,85	0,002
60	2.4.	3,65	3,53	Es conveniente proporcionar formación a los padres y madres del Consejo u OMR en temas educativos.	3,86	3,49	3,27	0,017
33	3.1.	3,91	3,74	La capacidad de gestión económica desde el propio centro ha mejorado.	3,63	3,61	4,11	0,013
63	3.1.	2,91	2,86	El nivel de competencias del centro es el adecuado.	3,09	2,68	2,89	0,039
74	3.3.	3,29	3,10	La relación de nuestro centro con el COP es satisfactoria.	3,36	3,07	2,75	0,018
38	3.4.	3,35	3,36	Nivel de relaciones con otros centros.	3,28	3,31	3,73	0,018
46	4.2.	2,39	2,98	Los incentivos económicos pueden servir para mantener en el equipo directivo a los que ya están.	2,47	3,33	2,98	0,001
47	4.2.	2,53	3,03	Los incentivos económicos pueden atraer a la dirección a personas que nunca lo habían pensado.	2,40	3,33	3,19	0,002
51	4.2.	3,79	4,06	Aplicada a mi caso, tendría que ser válida la expresión “a mayor carga de trabajo, mayor salario”	3,67	4,31	3,93	0,004
53	4.3.	4,01	3,69	En un centro con más de 20 unidades, jefe/a de estudios y director/a deberían estar liberados/as de tareas lectivas.	3,29	4,08	3,35	0,000
52	4.3.	3,27	2,85	Para la buena organización del centro, es perjudicial que el/la directora/a dé clase.	2,48	3,26	2,57	0,003
56	4.4.	4,08	4,08	El intercambio de experiencias con otros centros es un elemento muy importante en la preparación..	4,28	3,97	3,98	0,012
55	4.4.	4,26	4,28	Para mi formación, prefiero cursos cortos y específicos.	4,46	4,27	4,07	0,025
67	4.5.	4,26	4,35	El centro debería tener capacidad de asignar a ciertas plazas requisitos específicos.	4,11	4,47	4,54	0,003
66	4.5.	3,71	3,75	La normativa sobre el horario lectivo debería ser más flexible.	3,68	3,98	3,35	0,015
76	4.6.	3,95	3,81	El COP debe convocar reuniones de coordinación con los directores de la zona.	4,28	3,61	3,59	0,000

**C2.3. TAMAÑO DE CENTRO:** diferencias significativas por grupos, en número de aulas o unidades,  
*aplicando el test de Kruskal Wallis, con  $p < 0.05$*

<i>identif.</i>		<i>val. básicos</i>			<i>DIFERENCIAS</i>				
<i>epíg</i>	<i>ít.</i>	<i>med</i>	<i>d.t.</i>		0-9	10-19	20-29	>29	<i>p</i>
					<i>frecuencias →</i>				
1.1.	39	4,26	1,01	Mi trabajo en el equipo directivo me da más preocupaciones que el de tutor.	3,95	4,31	4,18	4,62	0,000
1.1.	44	1,78	1,17	Cuando tomo decisiones, me siento condicionado/a por el hecho de que un día dejaré el eq. dir.	1,56	1,51	1,99	2,31	0,000
1.1.	45	3,77	1,16	Las direcciones más consolidadas demandan mayor autonomía.	3,47	3,57	4,10	4,09	0,000
1.1.	7	3,69	0,96	Como equipo directivo nos sentimos apoyados por el Claustro.	3,89	3,74	3,47	3,63	0,001
1.1.	6	3,82	0,87	Actuación del equipo directivo para mejorar la cohesión de la comunidad educativa.	3,63	3,94	3,71	3,90	0,015
1.1.	43	4,30	0,82	La continuidad del equipo directivo repercute favorablemente en la comunidad educativa.	4,15	4,23	4,42	4,47	0,016
1.2.	2	3,84	0,90	Reparto claro de tareas entre los miembros del equipo directivo.	3,42	3,99	3,85	3,95	0,000
1.2.	41	4,17	0,95	El trabajo del/la jefe/a de estudios es particularmente difícil.	3,87	4,13	4,17	4,53	0,000
1.2.	61	2,02	1,40	Hay suficiente personal administrativo en el centro.	1,81	1,78	2,18	2,52	0,000
1.2.	3	4,23	0,85	Comunicación interna del equipo directivo.	4,07	4,37	4,26	4,10	0,007
1.2.	4	3,30	1,22	Actuación del equipo directivo basada en un proyecto.	3,05	3,47	3,33	3,14	0,015
1.2.	1	2,99	0,92	Tiempo para que el equipo directivo planifique.	2,85	3,06	3,11	2,84	0,044
1.3.	59	2,49	1,19	El nivel actual de especialización del profesorado es un inconveniente en la organización del centro.	2,42	2,38	2,52	2,79	0,031
1.4.	5	2,35	1,53	Aceptación en el centro de un procedimiento para el relevo del equipo directivo.	2,52	2,60	2,00	2,16	0,001
2.1.	21	3,64	0,80	El profesorado se prepara para dar la mejor respuesta posible a todo su alumnado.	3,86	3,73	3,53	3,36	0,000
2.1.	8	3,81	0,83	Adaptación del centro al entorno para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado.	4,08	3,80	3,73	3,62	0,001
2.2.	15	3,70	0,81	Calidad de la relación existente entre el profesorado.	3,98	3,73	3,54	3,53	0,000
2.2.	17	3,43	1,00	Aprovechamiento óptimo del tiempo no lectivo de permanencia en el centro del profesorado.	3,74	3,48	3,33	3,11	0,000
2.2.	20	3,18	1,13	Asignación de tiempo suficiente para las figuras individuales de coordinación (de ciclo, seminario,... )	2,74	3,29	3,40	3,11	0,000
2.2.	16	3,27	0,95	Tiempo para la coordinación del profesorado en nuestro centro.	3,04	3,40	3,37	3,15	0,002
2.2.	31	3,51	0,94	Funcionamiento de la estructura de coordinación pedagógica.	3,17	3,58	3,53	3,68	0,003
2.2.	22	3,62	1,05	La hora semanal de formación ayuda a la coordinación del profesorado	3,69	3,77	3,57	3,30	0,012

(sigue)

(.../...)

2.3.	19	2,92	1,35	Consenso en el centro de un procedimiento para la liberación del profesorado para su formación.	3,01	3,13	2,77	2,61	0,007
2.4.	23	3,68	0,79	Calidad de la relación entre el profesorado y el colectivo de padres.	3,79	3,78	3,53	3,52	0,001
2.4.	24	3,47	0,96	Impulso eficaz del equipo directivo para que participen los padres y madres.	3,34	3,65	3,41	3,32	0,009
2.4.	25	4,10	1,03	Información a los padres de los planteamientos generales del centro (Plan Anual, ...)	4,05	4,28	3,96	3,94	0,021
3.1.	63	2,91	1,00	El nivel de competencias del centro es el adecuado.	3,23	2,95	2,69	2,82	0,001
3.1.	36	2,47	1,05	La Administración tiene en cuenta las características especiales de nuestros proyectos al asignar recursos económicos.	2,47	2,66	2,22	2,38	0,003
3.2.	34	2,20	1,03	Los distintos servicios de la Administración formulan a los centros sus demandas coordinadamente.	2,24	2,38	1,93	2,17	0,006
3.2.	35	3,30	1,33	El equipo directivo es considerado por la Administración como interlocutor en los temas que afectan al centro.	3,33	3,40	2,98	3,45	0,015
3.2.	64	3,65	1,03	La conducta de la Administración es cada vez más reglamentista.	3,72	3,62	3,44	3,87	0,017
3.3.	37	3,29	1,08	La Inspección hace un seguimiento de los proyectos que llevamos en el centro.	3,53	3,41	3,02	3,13	0,001
3.3.	77	3,53	1,19	El nivel de presencia física de Inspección en el centro es suficiente.	3,78	3,58	3,20	3,60	0,001
3.3.	75	2,40	1,14	El sistema de gestión de sustituciones del Departamento es adecuado.	2,21	2,43	2,30	2,64	0,016
3.3.	74	3,29	1,00	La relación de nuestro centro con el COP es satisfactoria.	3,46	3,35	3,17	3,12	0,033
3.4.	38	3,35	0,94	Nivel de relaciones con otros centros.	3,55	3,44	3,21	3,15	0,001
4.2.	48	3,84	1,24	Aplicada a mi caso, tendría que ser válida la expresión “a mayor responsabilidad, mayor salario”.	3,93	3,74	3,60	4,27	0,000
4.2.	49	2,39	1,62	Parte del incentivo económico debido al cargo tendría que permanecer de por vida.	2,12	2,21	2,29	3,14	0,000
4.2.	51	3,79	1,34	Aplicada a mi caso, tendría que ser válida la expresión “a mayor carga de trabajo, mayor salario”	3,85	3,71	3,50	4,25	0,000
4.2.	47	2,53	1,49	Los incentivos económicos pueden atraer a la dirección a personas que nunca lo habían pensado.	2,32	2,41	2,48	3,03	0,001
4.2.	46	2,39	1,45	Los incentivos económicos pueden servir para mantener en el equipo directivo a los que ya están.	2,15	2,27	2,48	2,79	0,008
4.3.	52	3,27	1,51	Para la buena organización del centro, es perjudicial que el/la directora/a dé clase.	2,69	3,13	3,62	3,74	0,000
4.3.	53	4,01	1,31	En un centro con más de 20 unidades, jefe/a de estudios y director/a deberían estar liberados/as de tareas lectivas.	3,94	3,90	3,99	4,35	0,006
4.5.	66	3,71	1,22	La normativa sobre el horario lectivo debería ser más flexible.	3,78	3,56	3,57	4,11	0,001
4.5.	67	4,26	0,98	El centro debería tener capacidad de asignar a ciertas plazas requisitos específicos.	4,04	4,13	4,51	4,43	0,002
4.5.	71	4,49	0,77	La Administración debería acompañar con incentivos horarios los proyectos de mejora de gestión...	4,34	4,45	4,54	4,68	0,005
4.5.	65	4,22	0,87	Cuando un proyecto es importante para el centro, interesa también al sistema educativo.	4,23	4,24	4,04	4,37	0,042

C2.4. **TERRITORIOS:** diferencias significativas por grupos, *aplicando el test de Kruskal Wallis, con  $p < 0.05$*

<i>identif.</i>		<i>val. básicos</i>			<i>DIFERENCIAS</i>				
<i>epíg</i>	<i>ít.</i>	<i>med</i>	<i>d.t.</i>		<i>frecuencias</i> →	AR.	BIZ.	GIP.	<i>p</i>
					111	277	192		
1.2.	61	2,02	1,40	Hay suficiente personal administrativo en el centro.	1,87	1,86	2,31	0,008	
1.3.	10	3,92	0,93	Implicación del/la directora/a en tareas de organización pedagógica.	3,80	3,85	4,04	0,011	
1.4.	30	3,89	0,85	El centro se implica en la mejora organizativa.	3,72	3,89	3,98	0,023	
2.2.	58	2,15	1,14	Dentro del aula el profesor es el rey.	2,30	2,22	1,95	0,004	
2.2.	31	3,51	0,94	Funcionamiento de la estructura de coordinación pedagógica.	3,29	3,63	3,47	0,009	
2.4.	27	3,55	1,08	La Comisión Permanente del OMR / Consejo es operativa.	3,53	3,67	3,38	0,011	
2.4.	25	4,10	1,03	Información a los padres de los planteamientos generales del centro (Plan Anual, ...)	4,40	3,97	4,13	0,004	
3.1.	36	2,47	1,05	La Administración tiene en cuenta las características especiales de nuestros proyectos al asignar recursos económicos.	2,20	2,64	2,39	0,000	
3.3.	75	2,40	1,14	El sistema de gestión de sustituciones del Departamento es adecuado.	2,55	2,63	1,98	0,000	
3.3.	73	3,02	0,93	Las reuniones de equipos directivos convocadas por distintos órganos de la Administración son provechosas.	3,03	3,17	2,81	0,001	
3.3.	77	3,53	1,19	El nivel de presencia física de Inspección en el centro es suficiente.	3,85	3,43	3,49	0,009	
3.3.	37	3,29	1,08	La Inspección hace un seguimiento de los proyectos que llevamos en el centro.	3,51	3,29	3,14	0,022	
3.4.	38	3,35	0,94	Nivel de relaciones con otros centros.	3,00	3,39	3,49	0,000	
4.2.	46	2,39	1,45	Los incentivos económicos pueden servir para mantener en el equipo directivo a los que ya están.	2,23	2,29	2,65	0,012	
4.3.	52	3,27	1,51	Para la buena organización del centro, es perjudicial que el/la directora/a dé clase.	3,41	3,44	3,01	0,004	
4.4.	55	4,26	0,91	Para mi formación, prefiero cursos cortos y específicos.	4,05	4,37	4,22	0,015	
4.5.	66	3,71	1,22	La normativa sobre el horario lectivo debería ser más flexible.	3,91	3,80	3,45	0,007	
4.5.	68	3,92	1,33	Se considerará el criterio del centro para garantizar la estabilidad del profesorado no funcionario.	3,95	3,80	4,11	0,031	

## C2.5. NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL ALUMNADO (medio/medio-bajo/medio-alto)

Diferencias significativas por grupos, aplicando el test de Kruskal Wallis, con  $p < 0.05$

identif.		val. básicos			DIFERENCIAS			
					bajo	m.b.	m.a.	<i>p</i>
epíg	ít.	med	d.t.		<i>frecuencias</i> →			
					64	405	111	
1.2.	4	3,30	1,22	Actuación del equipo directivo basada en un proyecto.	3,54	3,38	2,89	0,001
1.3.	13	2,87	0,99	Incidencia del equipo directivo en la práctica pedagógica del profesorado.	3,13	2,79	3,04	0,007
1.3.	14	3,62	0,96	Animación activa al profesorado para que trabaje en grupo.	3,90	3,63	3,44	0,019
1.4.	9	2,99	1,15	Hay un plan específico para la promoción de la imagen externa del centro.	2,92	3,12	2,63	0,000
2.2.	17	3,43	1,00	Aprovechamiento óptimo del tiempo no lectivo de permanencia en el centro del profesorado.	3,75	3,37	3,41	0,014
2.2.	15	3,70	0,81	Calidad de la relación existente entre el profesorado.	3,94	3,64	3,74	0,025
2.4.	60	3,65	1,00	Es conveniente proporcionar formación a los padres y madres del Consejo u OMR en temas educativos.	4,05	3,61	3,53	0,002
2.4.	24	3,47	0,96	Impulso eficaz del equipo directivo para que participen los padres y madres.	3,73	3,51	3,25	0,009
3.1.	36	2,47	1,05	La Administración tiene en cuenta las características especiales de nuestros proyectos al asignar recursos económicos.	2,51	2,54	2,19	0,016
3.1.	33	3,91	0,86	La capacidad de gestión económica desde el propio centro ha mejorado.	4,04	3,96	3,67	0,022
3.2.	72	2,42	1,08	Como equipo directivo, nos sentimos respaldados por la Administración.	2,77	2,42	2,17	0,006
3.3.	75	2,40	1,14	El sistema de gestión de sustituciones del Departamento es adecuado.	2,93	2,40	2,07	0,000
3.3.	74	3,29	1,00	La relación de nuestro centro con el COP es satisfactoria.	3,68	3,25	3,16	0,001
3.3.	77	3,53	1,19	El nivel de presencia física de Inspección en el centro es suficiente.	3,95	3,54	3,25	0,001
3.3.	73	3,03	0,93	Las reuniones de equipos directivos convocadas por distintos órganos de la Administración son provechosas.	3,06	3,09	2,74	0,003
3.3.	37	3,29	1,08	La Inspección hace un seguimiento de los proyectos que llevamos en el centro.	3,60	3,30	3,04	0,005
3.4.	38	3,35	0,94	Nivel de relaciones con otros centros.	3,14	3,45	3,15	0,002
4.3.	53	4,01	1,31	En un centro con más de 20 unidades, jefe/a de estudios y director/a deberían estar liberados/as de tareas lectivas.	4,32	3,90	4,27	0,005

**C2.6. TIPO DE CARGO:** diferencias significativas por grupos (**D: director/a; J: jefe/a de estudios; O: secretario y otros**), aplicando el test de *Kruskal Wallis*, con  $p < 0.05$

<i>identif.</i>				<i>val. básicos</i>	<i>frecuencias</i> →	<i>DIFERENCIAS</i>			
						D	J	O	<i>p</i>
epíg	ít.	med	d.t.		215	158	207		
1.1.	39	4,26	1,01	Mi trabajo en el equipo directivo me da más preocupaciones que el de tutor.	4,48	4,23	4,07	0,000	
1.1.	43	4,30	0,82	La continuidad del equipo directivo repercute favorablemente en la comunidad educativa.	4,39	4,24	4,27	0,039	
1.2.	41	4,17	0,95	El trabajo del/la jefe/a de estudios es particularmente difícil.	4,10	4,01	4,35	0,000	
1.2.	61	2,02	1,40	Hay suficiente personal administrativo en el centro.	1,83	1,87	2,33	0,000	
2.3.	28	3,03	1,23	Las normas para el alumnado se acuerdan con el alumnado.	2,88	2,93	3,25	0,007	
2.4.	60	3,65	1,00	Es conveniente proporcionar formación a los padres y madres del Consejo u OMR en temas educativos.	3,79	3,61	3,53	0,040	
2.4.	26	3,21	1,09	La Asociación de Padres del centro es operativa.	3,20	3,38	3,09	0,042	
4.3.	52	3,27	1,51	Para la buena organización del centro, es perjudicial que el/la directora/a dé clase.	3,25	3,51	3,11	0,034	

C2.7. **SEXO:** diferencias significativas por grupos (**hombre/mujer**), aplicando la U de Mann-Whitney, con  $p < 0.05$

<i>identif.</i>		<i>val.básicos</i>			<i>DIFERENCIAS</i>		
epíg	ít.	med	d.t.		H.	M.	<i>p</i>
					<i>frecuencias</i> →		
1.1.	45	3,77	1,16	Las direcciones más consolidadas demandan mayor autonomía.	3,99	3,60	0,002
1.1.	44	1,78	1,17	Cuando tomo decisiones, me siento condicionado/a por el hecho de que un día dejaré el eq. dir.	1,91	1,69	0,005
1.2.	61	2,02	1,40	Hay suficiente personal administrativo en el centro.	2,16	1,91	0,009
1.3.	10	3,92	0,93	Implicación del/la directora/a en tareas de organización pedagógica.	3,77	4,00	0,004
1.3.	14	3,62	0,96	Animación activa al profesorado para que trabaje en grupo.	3,52	3,69	0,036
1.4.	29	3,91	0,91	El centro se implica en la innovación pedagógica y educativa.	3,79	4,00	0,003
1.4.	9	2,99	1,15	Hay un plan específico para la promoción de la imagen externa del centro.	3,12	2,91	0,044
2.1.	21	3,64	0,80	El profesorado se prepara para dar la mejor respuesta posible a todo su alumnado.	3,55	3,72	0,034
2.2.	17	3,43	1,00	Aprovechamiento óptimo del tiempo no lectivo de permanencia en el centro del profesorado.	3,21	3,57	0,000
2.2.	22	3,62	1,05	La hora semanal de formación ayuda a la coordinación del profesorado	3,38	3,79	0,000
2.2.	58	2,15	1,15	Dentro del aula el profesor es el rey.	2,28	2,04	0,015
2.4.	27	3,55	1,08	La Comisión Permanente del OMR / Consejo es operativa.	3,34	3,70	0,000
2.4.	23	3,68	0,79	Calidad de la relación entre el profesorado y el colectivo de padres.	3,52	3,80	0,001
2.4.	24	3,48	0,95	Impulso eficaz del equipo directivo para que participen los padres y madres.	3,33	3,58	0,003
2.4.	25	4,10	1,03	Información a los padres de los planteamientos generales del centro (Plan Anual, ...)	3,94	4,22	0,013
2.4.	26	3,21	1,09	La Asociación de Padres del centro es operativa.	3,06	3,29	0,025
3.1.	63	2,91	1,00	El nivel de competencias del centro es el adecuado.	2,78	3,01	0,009
4.2.	46	2,39	1,45	Los incentivos económicos pueden servir para mantener en el equipo directivo a los que ya están.	2,68	2,20	0,000
4.2.	49	2,39	1,62	Parte del incentivo económico debido al cargo tendría que permanecer de por vida.	2,99	1,96	0,000
4.2.	47	2,53	1,49	Los incentivos económicos pueden atraer a la dirección a personas que nunca lo habían pensado.	2,75	2,36	0,002
4.2.	51	3,79	1,34	Aplicada a mi caso, tendría que ser válida la expresión “a mayor carga de trabajo, mayor salario”	4,03	3,63	0,002
4.2.	48	3,84	1,24	Aplicada a mi caso, tendría que ser válida la expresión “a mayor responsabilidad, mayor salario”.	4,04	3,71	0,005
4.4.	55	4,26	0,91	Para mi formación, prefiero cursos cortos y específicos.	4,19	4,31	0,028

**C2.8. ANTIGÜEDAD EN EL CARGO:** diferencias significativas por grupos según años de permanencia, incluido el actual, aplicando el test de Kruskal Wallis, con  $p < 0.05$

<i>identif.</i>		<i>val. básicos</i>			<i>DIFERENCIAS</i>			
epíg	ít.	med	d.t.		1	2-3	>3	<i>p</i>
					<i>frecuencias</i> →			
1.1.	43	4,30	0,82	La continuidad del equipo directivo repercute favorablemente en la comunidad educativa.	4,22	4,27	4,41	0,013
1.2.	4	3,30	1,22	Actuación del equipo directivo basada en un proyecto.	2,93	3,36	3,57	0,000
1.2.	3	4,23	0,85	Comunicación interna del equipo directivo.	4,24	4,13	4,34	0,049
1.2.	61	2,02	1,40	Hay suficiente personal administrativo en el centro.	2,21	2,08	1,78	0,049
1.3.	14	3,62	0,96	Animación activa al profesorado para que trabaje en grupo.	3,44	3,55	3,85	0,000
1.3.	13	2,87	0,99	Incidencia del equipo directivo en la práctica pedagógica del profesorado.	2,72	2,82	3,06	0,003
1.4.	9	2,99	1,15	Hay un plan específico para la promoción de la imagen externa del centro.	2,73	2,99	3,26	0,000
1.4.	29	3,91	0,91	El centro se implica en la innovación pedagógica y educativa.	3,77	3,88	4,07	0,009
1.4.	30	3,89	0,85	El centro se implica en la mejora organizativa.	3,80	3,85	4,01	0,032
3.1.	33	3,91	0,86	La capacidad de gestión económica desde el propio centro ha mejorado.	3,71	3,91	4,09	0,000
3.4.	38	3,35	0,94	Nivel de relaciones con otros centros.	3,18	3,39	3,48	0,012
4.2.	49	2,39	1,62	Parte del incentivo económico debido al cargo tendría que permanecer de por vida.	2,08	2,42	2,65	0,002
4.5.	66	3,71	1,22	La normativa sobre el horario lectivo debería ser más flexible.	3,98	3,64	3,54	0,004
4.5.	68	3,92	1,33	Se considerará el criterio del centro para garantizar la estabilidad del profesorado no funcionario.	3,66	4,10	3,98	0,017

**C2.9. SISTEMA DE ACCESO AL CARGO DE DIRECTOR (E: elección por el OMR; N: nombramiento)**

diferencias significativas por grupos, aplicando la U de Mann-Whitney, con  $p < 0.05$

<i>identif.</i>		<i>MEDIA</i>			<i>DIFERENCIAS</i>		
epíg	ít.	tot.	DIR		E	N	<i>p</i>
					<i>frecuencias</i> →		
7	1.1.	3,69	3,75	Como equipo directivo nos sentimos apoyados por el Claustro.	3,88	3,53	0,020
4	1.2.	3,30	3,31	Actuación del equipo directivo basada en un proyecto.	3,47	3,01	0,011
61	1.2.	2,02	1,83	Hay suficiente personal administrativo en el centro.	1,64	2,12	0,034
14	1.3.	3,62	3,65	Animación activa al profesorado para que trabaje en grupo.	3,85	3,36	0,001
13	1.3.	2,87	2,88	Incidencia del equipo directivo en la práctica pedagógica del profesorado.	3,03	2,65	0,013
10	1.3.	3,92	3,85	Implicación del/la directora/a en tareas de organización pedagógica.	3,94	3,70	0,048
5	1.4.	2,35	2,40	Aceptación en el centro de un procedimiento para el relevo del equipo directivo.	2,74	1,73	0,000
29	1.4.	3,91	3,91	El centro se implica en la innovación pedagógica y educativa.	4,07	3,66	0,003
30	1.4.	3,89	3,89	El centro se implica en la mejora organizativa.	4,02	3,67	0,005
17	2.2.	3,43	3,44	Aprovechamiento óptimo del tiempo no lectivo de permanencia en el centro del profesorado.	3,58	3,18	0,013
31	2.2.	3,51	3,50	Funcionamiento de la estructura de coordinación pedagógica.	3,63	3,29	0,021
15	2.2.	3,70	3,76	Calidad de la relación existente entre el profesorado.	3,83	3,60	0,035
22	2.2.	3,62	3,75	La hora semanal de formación ayuda a la coordinación del profesorado	3,86	3,55	0,038
32	2.3.	2,92	2,84	Mecanismos de evaluación interna.	3,04	2,53	0,001
19	2.3.	2,92	2,91	Consenso en el centro de un procedimiento para la liberación del profesorado para su formación.	3,10	2,55	0,008
25	2.4.	4,10	4,06	Información a los padres de los planteamientos generales del centro (Plan Anual, ...)	4,21	3,79	0,003
26	2.4.	3,21	3,20	La Asociación de Padres del centro es operativa.	3,32	2,97	0,024
27	2.4.	3,55	3,47	La Comisión Permanente del OMR / Consejo es operativa.	3,59	3,25	0,044
72	3.2.	2,42	2,37	Como equipo directivo, nos sentimos respaldados por la Administración.	2,23	2,61	0,027
47	4.2.	2,53	2,54	Los incentivos económicos pueden atraer a la dirección a personas que nunca lo habían pensado.	2,31	2,96	0,009
48	4.2.	3,84	3,85	Aplicada a mi caso, tendría que ser válida la expresión "a mayor responsabilidad, mayor salario".	3,70	4,10	0,025
51	4.2.	3,79	3,73	Aplicada a mi caso, tendría que ser válida la expresión "a mayor carga de trabajo, mayor salario"	3,60	4,00	0,029
53	4.3.	4,01	3,99	En un centro con más de 20 unidades, jefe de estudios y director deberían estar liberados de tareas lectivas.	4,31	3,55	0,002
52	4.3.	3,27	3,25	Para la buena organización del centro, es perjudicial que el/la directora/a dé clase.	3,52	2,88	0,009
54	4.4.	3,18	3,16	Conviene que los miembros de eq. directivos para más de dos años realicen un curso de más de cien horas.	2,94	3,49	0,008

## EN TORNO A DOS CONCEPTOS

---

### Introducción y vuelta atrás

---

Hay dos palabras que sirven para describir la relación entre distintas partes o colectivos, y son participación y autonomía. Queríamos volver al final a ellas, porque estaban en el guión que se presentó a los entrevistados, y porque es una manera de retornar al comienzo y explicar algunas cosas.

Cuando en la presentación se hablaba de objetivos, se mencionaban dos. El primero ha podido quedar acreditado, pues hasta ahora se ha hablado y cuantificado la opinión de los que trabajan en la dirección de los centros. Pero, ¿y el otro? ¿En qué lejano segundo plano quedaron los otros colectivos?

Ciertamente, cumplieron con su doble función de incorporar citas al texto, una tercera parte de las 180 que se reparten por los cuatro capítulos; también dieron lugar a preguntas para la encuesta. Pero quedaba la duda de hasta qué punto las propuestas y las visiones que se tienen desde las partes, si no coincidentes, pueden resultar complementarias.

En una primera lectura, se puede estimar que no hay contradicción en cuestiones de fondo, ni en las propuestas básicas. Esto tal vez exigiera más detalles, pero cabe subrayar el acuerdo en cuanto al modelo de dirección, democrática y participativa, y en propuestas nuevas como mayor autonomía en materia de gestión de personal, y no hay diferencias de fondo en temas de dedicación horaria, incentivos económicos y formación, así como en el desarrollo de las relaciones entre los centros.

Puede haber mayores diferencias en las perspectivas, lógicamente en las expectativas respecto al hecho educativo, pero también en las distintas estimaciones que pueden hacerse en función de la posición. Podríamos comparar, por tomar un caso, el punto de vista que tienen dos partes, directores y padres por simplificar, en torno a la información que el centro envía a todas las familias para comunicarles las líneas básicas de trabajo del curso, en la forma de un plan anual, un boletín informativo de comienzo de curso, o en la forma que sea. A esta cuestión los encuestados del campo de la dirección dieron una respuesta alta, 4'10. Podría resultar perfectamente que la estimación del colectivo de familias sea distinto, y esta es una cuestión que no se resuelve en este estudio, y queda abierta como tantas otras.

Aunque se insista en que el objetivo principal sigue siendo recoger la opinión de uno de los colectivos, es factible mejorar la comprensión de la posición de los otros. Vamos a desarrollar dos pequeños objetivos. El primero, que sirve de introducción, es una comparación de las elecciones temáticas por colectivos. Parece complicado, pero es sencillo. Ante un temario general, unos hablaron más de unas cosas y otros de otras. Haremos un rápido análisis a partir de una tabla, que ya desde ahora llamamos “tabla de citas”.

El segundo y principal objetivo es ver si es posible sacar información de interés del distinto uso que hacen los entrevistados de esas dos palabras, en concreto, participación y autonomía. Pero eso quedará para después.

### **Las elecciones temáticas, primer punto de mira**

---

En todo lo que queda por decir, habrá que abstenerse de intentar sacar conclusiones por generalización de los datos que se recogen. Estaremos hablando de 24 personas pertenecientes a cuatro colectivos, o por reducción a tres, que pierden ahora su condición nominal y son presentadas como miembros de un grupo.

Las razones para no intentar generalizar son varias: la muestra es escasa, está distintamente ponderada, los entrevistados no son representativos del grupo sino que se pretendió que aportaran una carga especial de experiencia u opinión, etcétera. Además, el filtro que se efectuó para reducir las 320 citas recogidas en las entrevistas hasta las 180 traídas a este texto no operó por igual con todos los colectivos ni en todos los temas.

Con todas esas limitaciones, se presenta la siguiente “Tabla de citas”, una comparación de las elecciones temáticas de los cuatro colectivos, señalando los epígrafes del índice donde su participación difiere, por arriba y por abajo, de la media de los colectivos. A la vista de la tabla, se puede vislumbrar cuáles son los conceptos de interés particular, de qué habla principalmente ese colectivo y cuál otro no menciona, o cita sólo de pasada.

Así pues, en lo que prosiga hablaremos de impresiones más que de conclusiones, por ver si algo de lo que tenuemente se pueda observar resuena con alguna experiencia propia. Recordamos cuáles eran los colectivos:

*d1*: equipos directivos (sobre todo directores/as) de Primaria;

*d2*: lo mismo, de Secundaria;

*se*: servicios educativos, de apoyo y de inspección;

*or*: organizaciones, sindicatos o Federaciones de Asoc. de padres y madres.

## Comparación de uso de conceptos por colectivos en las 180 citas del texto

*(qué temas se tocan más, cuáles menos)*

	<i>d1</i>	<i>d2</i>	<i>se</i>	<i>or</i>
<b>CAPÍTULO 1: EL TRABAJO DE DIRECCIÓN Y LOS PLANTEAMIENTOS DE CENTRO</b>				
1.1. Características del trabajo directivo			+	+
1.2. Planificación desde la dirección y organización interna del equipo directivo.	+			
1.4. Planteamientos de centro.		+		
<b>CAPÍTULO 2. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO Y PARTICIPACIÓN</b>				
2.1. Adaptación del centro y el Claustro a la nueva realidad: la Reforma.	-	+		
2.2. La organización del profesorado en el centro para la mejora y el cambio.		+		
2.4. La participación de los padres y madres	+	-	-	+
<b>CAPÍTULO 3. RELACIONES EXTERNAS DEL CENTRO Y AUTONOMÍA.</b>				
3.2. La relación con la Administración: aspectos generales		-	+	-
3.3. Relaciones con algunos servicios y unidades administrativas		-	+	-
<b>CAPÍTULO 4. PROPUESTAS PARA LA MEJORA</b>				
4.1. Proceso de renovación de los equipos	+	-	-	+
4.2. Incentivos económicos	+			
4.4. Formación	-	+		
4.5. Competencias en gestión de personal		+		
4.6. Relaciones entre centros y desarrollo organizativo de la red pública				+

(+) *con fondo claro: ese colectivo menciona especialmente el tema citado en el epígrafe.*

(-) *con fondo sombreado: ese colectivo no tiene en cuenta el tema, o lo toca de pasada.*

Con todas las limitaciones apuntadas, y sin querer señalar a nadie con el dedo, listaremos los temas que han llegado al texto del informe que más han interesado a unos y otros grupos.

*d1 Equipos directivos de Primaria*

---

Planificación de la actividad del centro.  
Organización interna del equipo directivo.  
Participación de padres y madres.  
Incentivos económicos.

*d2 Equipos directivos de Secundaria*

---

Organización interna del centro:  
    Planteamientos generales.  
    Adaptación al medio.  
    Coordinación del profesorado.  
    Formación.  
Competencias en gestión de personal.

*se Servicios educativos (de apoyo, de inspección)*

---

Modelo de equipo directivo.  
Relación Administración-centros.

*or Organizaciones representativas del profesorado y padres/madres*

---

El modelo de dirección y las condiciones de cambio del equipo.  
La participación de los padres y madres.  
La relación entre los centros y el desarrollo de la red pública.

## **Palabras de uso común**

---

Con ocasión de la discusión del título, se produjo un desacuerdo en cuanto al valor semántico del término “dirección”; había quien lo asimilaba a la persona del director o directora. En otro momento, alguien volvió a sugerir que todos somos Administración. Así que estaba planteada una cuestión conceptual. Como inicialmente se había pensado en el par participación-autonomía, cabía considerar la serie

dirección-participación-autonomía-Administración

y atrapar de esta manera entre los cuatro términos a todos los sujetos que circulan por este trabajo. Pero se corría el doble riesgo de la dispersión, y de

mencionar de plano a alguien a quien no se había invitado, y se concluyó finalmente en dejar el intento en la dimensión inicial y resolver la cuestión conceptual por una vía rápida: esas palabras –dirección y Administración– tienen el valor semántico que los hablantes les atribuyen, y en este caso las mayorías son amplias; en el caso de la palabra "dirección" resalta el valor de función o ejercicio, de posición o lugar en la organización, antes que la personalización; cuando esto ocurre, se entiende más como equipo que como elemento individual.

Así pues, nos dirigimos a “participación” y “autonomía”. Volvimos a las entrevistas iniciales e hicimos un rastreo de las frases que contenían esas palabras, por individuos y por grupos. Descubrimos que ahora eran muchos más los que hablaban, que se trataba de palabras de uso común. 14 personas utilizaban más que las demás estos dos conceptos, y venían a destacarse los dos colectivos más silenciosos hasta ahora, de forma que se dio la elección por buena. Contabilizamos cuántas veces mencionaba cada sujeto cada una de esas palabras a lo largo de la entrevista y calculamos la media por grupos.

	<i>d1</i>	<i>d2</i>	<i>se</i>	<i>or</i>
<b>Participación</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>Autonomía</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>12</b>

La primera impresión es que estos conceptos los usan todos, tal vez más los de los colectivos de fuera de la dirección.

La segunda es que se habla más de autonomía que de participación. Hay cinco personas de las catorce seleccionadas que hablan de autonomía sin mencionar prácticamente o nada la participación, y la situación inversa se da solamente en un caso.

También se puede observar que el grupo de dirección de Secundaria invierte la proporción del resto.

### **Qué decimos cuando hablamos de participación**

---

Cuando analizamos el uso que le dan al término, en qué contextos lo usan, si comparamos el grupo de dirección con el de las organizaciones registramos la existencia de un amplio campo compartido en los aspectos generales: concepto, límites, condiciones, principios y objetivos de la participación.

En un segundo apartado, se distinguen las estrategias para su desarrollo; aquí son más activos los del campo de la dirección. Señalamos algunas pautas:

- Consensuar un proyecto.
- Dar toda la información.
- Hacer pública la autoevaluación.
- El Plan Anual, como instrumento.
- Afianzar la estructura de participación del alumnado en Secundaria.

En relación al diagnóstico de la situación, problemas detectados y propuestas comparamos los dos grupos.

#### ORGANIZACIONES:

- Los equipos directivos tienen que garantizar los derechos de padres y madres.
- No se da suficiente información de la gestión económica.
- El Consejo Escolar no cumple con su función de impulsar la vida del centro.
- Hay que democratizar procedimientos del Consejo: orden del día abierto, ampliar las comisiones a otras personas del colectivo.
- La participación de las familias no ha llegado a Secundaria.
- La Administración debería apoyar más a los equipos directivos.
- Las relaciones entre centros están bien, pero extendiéndolas a los OMRs mejor.
- Para la negociación entre los centros y la Administración, hay que contar con los otros interlocutores sociales.

#### GRUPO DE LA DIRECCIÓN:

- Falta tiempo para organizar la participación.
- Dentro del equipo hay que mejorar las técnicas de planificación (formación)
- La motivación al profesorado choca con ciertos límites: horarios, falta de incentivos; en Secundaria alguna función no está clara.
- La participación de los padres es muy importante. En Secundaria, queda en un segundo plano y se limita a ciertos temas.
- Las relaciones con otros centros son muy importantes; no puede ir cada uno por su cuenta.
- A la hora de negociar recursos para los proyectos, hay que reconocer la presencia de otros interlocutores.

Valga lo anterior como primera aproximación para constatar que hablando en general la misma palabra sirve para decir cosas similares, que estrategias para impulsarla se describen especialmente desde el campo de la dirección, y que

los problemas que se recogen son distintos según la posición de quien habla. Las organizaciones se refieren más a aspectos carenciales, señalando en algún caso al otro grupo como responsable de la falta, mientras que los equipos directivos valoran en positivo la actuación del primer colectivo y transmiten una idea clara de la complementariedad de su rol con el de las organizaciones.

Como introducción al segundo concepto que vamos a analizar más extensamente, sirve la cita recogida en el tercer grupo de “servicios educativos”, como lo hemos llamado, que establecen en su análisis una relación de continuidad temporal o causal entre participación y autonomía; la primera lleva a la segunda: “la participación bien gestionada es condición para la autonomía”.

Veremos si la introducción de este segundo concepto aporta algo más de luz o contenido. Recordamos que en las entrevistas se hablaba más de autonomía que de participación. Por otro lado, el hecho de que la autonomía presupone la existencia de un interlocutor externo puede servir como referente para la unificación de los discursos que se producen desde los distintos colectivos, que para el caso serán los tres.

### **A vueltas con la autonomía.**

---

Puestos a hablar de autonomía, del análisis de las referencias se deducen al menos tres consecuencias, de partida:

- Se habla mucho más de autonomía que de participación.
- Las organizaciones hablan más de este tema que los otros dos grupos.
- Las organizaciones hablan más de este tema en el primer apartado general de “conceptos, principios, diagnóstico general y marco del sistema”.

Una vez que veamos por encima qué es lo que dicen, determinaremos si en esta **primera parte de encuadre**, de reconocimiento del terreno, las distintas voces son armonizables o si no encajan. Para ello hemos hilado un hipotético texto para cada grupo, a base de listar expresiones de sus miembros. Veamos si el discurso es coherente.

### **LAS ORGANIZACIONES:**

- Hay muchos modelos de autonomía, tantos como modelos de escuela.
- Una autonomía barata es una autonomía degradada.
- No es un fin en sí misma, sino que es un medio.

- Hay poca autonomía para tomar decisiones.
- Hay que definir bien qué clase de escuelas queremos en la red pública.
- Gestión democrática y participativa.
- Es importante que en el centro haya voces autónomas.
- También los sindicatos estamos a favor de una autonomía lo más amplia posible.
- La autonomía de los centros es el principal cambio que ha de darse en la red pública los próximos años.
- Hay un marco en el que nos hemos puesto de acuerdo después de una negociación colectiva: unos mínimos para cada centro y, a la vez, un grado de autonomía.
- Está recogida en la ley de EPV, pero somos conscientes que desde el 93 hasta aquí no se ha desarrollado.
- La Administración no reconoce que los otros sectores también representan al centro.

#### LOS SERVICIOS EDUCATIVOS:

- La propia norma legal posibilita que la autonomía se ejerza.
- Lo que habría que hacer es menos discurso de la autonomía y más realidad.
- Está limitada.
- Una conducta cada vez más reglamentista por parte de la Administración.
- Necesario cambio de actitudes por ambas partes; por parte de los centros, recogiendo mayores campos de autonomía...
- "¿Quién reivindica autonomía? La gente que sabe gestionarla, que tiene gran perspectiva, que quiere innovar."
- "Yo no creo que la gente quiera mucha autonomía."
- Hay unas áreas donde la autonomía está muy desarrollada y en otras muy poco.

#### LOS EQUIPOS DIRECTIVOS:

- Si la autonomía tiene algo bueno es que te permite innovar.
- En nombre de la autonomía, hay que dar al centro más recursos.
- No tenemos ni autonomía ni personal suficiente.
- La autonomía es un arma de doble filo. Dos riesgos: la falta de recursos, y meterse en contrataciones.
- Todas las autonomías están relacionadas.
- Alguien tiene que controlar, regular y hacer el seguimiento a esa oportunidad que significará la autonomía.

De la lectura continuada de las expresiones de las tres partes no se evidencia una ruptura del discurso: funciona como una lista larga. Sí es de señalar que el primer grupo de las organizaciones proporciona un marco abierto, en la expresión y en el contenido, que aprovechan los del segundo grupo para preguntar si realmente

en los centros se quiere más autonomía, y vuelven a insistir en que antes de la autonomía es la participación, generar una demanda con base, y los del grupo de los directores dicen que sí, que falta autonomía pero que cuidado con las condiciones, que son dos, que traiga recursos y no meterse en complicaciones de contratos, y aprovechan para pedir medidas de control para prevenir los riesgos apuntados. Recursos y control, y la cuestión de la proporcionalidad, que también se repite: todas las autonomías están relacionadas, pero muy desequilibradas, y ya veremos en la segunda parte cómo se tratan de reequilibrar.

En esta ya **segunda parte** se abordan desde las tres mismas perspectivas **aspectos más cercanos a la realidad** del centro. Se repiten las cuestiones de principio, los perfiles, pero se empiezan a apuntar propuestas que, según se van concretando en medidas, van alejando a los grupos, no enfrentándolos sino poniendo a cada cual frente a su propia necesidad, y las contradicciones están muy contadas. En realidad, se ha puesto un cuadro y ahora caen dentro las primeras frases, no es fácil que choquen. Las ordenamos en tres bloques: la dirección, el profesorado y la gestión de personal, y otros temas.

#### LAS ORGANIZACIONES opinan sobre...

##### La Dirección

- Darle la posibilidad de ejercer su proyecto y apoyo de la Administración.
- A mayor autonomía del centro, la dirección es más importante.
- Que la dirección lleve siempre la representación del centro.

##### El profesorado y la gestión de personal

- El director muchas veces se encuentra con una plantilla que no es la adecuada.
- \*Autonomía de cátedra.
- \*Sin capacidad de contratación, no sé hasta dónde llega la autonomía.
- Desde la autonomía y el proyecto educativo del centro, un determinado perfil de profesorado.
- Tal vez no para definir la plantilla y fijar a las personas, pero sí para perfilar las plazas. Tenemos que investigar este tema.

##### Otros temas

- El Consejo Escolar es el órgano máximo, pero la Administración no le deja jugar ese papel.
- La autonomía hay que controlarla a través de los servicios de Inspección, en materia de seguimiento, de evaluación externa, y también por las organizaciones sociales.
- Hay poco control por parte de la Administración, y en Secundaria menos.

## LOS SERVICIOS EDUCATIVOS dicen de...

### La Dirección

- Una dirección que asume más autonomía tiene más responsabilidad.
- Negociar el horario del equipo directivo con cargo a créditos horarios generales disponibles. Que sea el propio centro quien lo establezca.

### El profesorado y la gestión de personal

- Los proyectos van unidos a personas con competencias.
- \*El profesor dentro de un aula es el rey, es el catedrático.
- (Sitúa el nivel de demanda en materia de gestión de personal) "Intentan negociar dentro del centro si sale bien, si es posible y si la gente lo acepta, dónde situar a profesores o cómo hacer desdobles..."
- Que el centro en su proyecto educativo determine qué formación se puede precisar.

### Otros temas

- Para que haya innovación en lo pedagógico, en lo didáctico, son necesarias innovaciones en lo organizativo.
- Falta autonomía organizativa y pedagógica.
- Tendría que haber una Administración con capacidad de negociar.
- Que la Administración obligue a los centros a que tengan un sistema de Dirección.

## LOS EQUIPOS DIRECTIVOS:

### La Dirección

- Capacidad de regular el horario del equipo.
- Dirección con autonomía, respondiendo por el Proyecto Anual.

### El profesorado y la gestión de personal

- Entrar en contrataciones es adentrarse en un terreno muy resbaladizo. Hay miedo a convertir la escuela en empresa privada.
- Posibilidad de intervenir en perfiles según las necesidades del centro.
- Que cada centro diga qué profesorado tiene y qué formación necesita.
- Autonomía interna para los Departamentos.

### Otros temas

- Más recursos en tiempo y personas para la gestión y la coordinación.
- Más autonomía pedagógica.
- Necesidad de evaluación externa y control. Mientras no se cree otra cosa, le corresponde a Inspección.

La verdad es que son muchas opiniones para leerlas de un tirón. Los más discretos, los últimos que antes eran los primeros, los miembros de equipos directivos, cuando les toca hablar de ellos mismos tienden a referirse al desarrollo de la autonomía interna del centro, procurándose instrumentos con ese fin; en esto se parecen a los del segundo grupo de los servicios educativos, con quienes coinciden en el tema de gestión de personal rebajando la demanda de las organizaciones (que era una oferta) a niveles donde se ponen en juego las atribuciones reales de la dirección según el momento de desarrollo organizativo del centro.

Desde las propias direcciones se ahuyentan los miedos de las contrataciones, que habían quedado descartadas si no fuera por una opinión que lleva asterisco, pero las tres de esta marca las ponemos en la categoría de minoritarias asumibles con matices y se sigue el curso general. Siempre hay una tensión en las relaciones competenciales entre órganos contiguos, pero en este caso la tónica ha quedado clara: todo el mundo está dispuesto a estudiar el tema de competencias en la gestión de personal, y la expresión “perfilar las plazas” se escucha repetida.

También hay una llamada al control y a la evaluación externa; “mientras no haya otra cosa, Inspección”, dicen. También se acuerdan de la Administración, como correspondía a la cuestión de la autonomía, pero ese es un tema que no vamos a tocar hasta las conclusiones.

## Relación de entrevistados/as

d1-AL	Andoni Lizeaga	Ibai Lizeoa (Sarean)	Donostia
d1-BA	Bego Amezaga	Altzaga ikastola	Leioa
d1-IE	Iñaki Etxeberria	Altza Herri Ikastetxea (Sarean)	Donostia
d1-JG	Javier Gaitón	Lardizabal I.P. (Eskola Txikiak)	Aia
d1-LV	Ludi Viguera	Arizko ikastola (Ikasbatuaz)	Basauri
d1-MA	Marije Azkue	San Andres I.P.	Eibar
d1-PL	Patxi Lasa	Andra Mari I.P.	Getxo
d1-SL	Sabina López	Zumaiako Herri Eskola	Zumaia
d1-XM	Xabier Montiel	López de Gereñu I.P. (Gasteizko koord.)	Gasteiz
d2-AF	Alfonso Fernández	Dolores Ibarruri IES	Abanto
d2-JA	Julen Agirre	J.M. Iparragirre	Urretxu
d2-JoE	José M <sup>a</sup> Elola	Tolosako Lanbide H. (Ikaslan)	Tolosa
d2-KA	Koldo Alijostes	Koldo Mitxelena IES	Gasteiz
se-MU	Marisol Uria	COP de Donostia	Donostia
se-AC	Alejandro Campo	IDC/CEI	Bilbao
se-IC	Inmaculada Cereceda	Inspección Técnica, Ed. Inf. y Primaria.	Bilbao
se-AS	José Andrés Sánchez	Inspección Técnica, Ed. Secundaria	Bilbao
or-AE	Ana Eizagirre	BIGE	Bilbao
or-SG	Santa González	DENON ESKOLA	Gasteiz
or-EL	Eloisa Larrea	CCOO	Bilbao
or-MM	Miren Marcos	STEE-EILAS	Bilbao
or-JuE	Juan Mari Elorza	LAB irakaskuntza	Donostia
or-KG	Kepa Gorordo	ELA	Bilbao
or-LS	Luis Santiso	FETE-UGT	Bilbao

## CONCLUSIONES

---

Estas últimas páginas adquieren el formato de listado. Dos listas, la primera con doce elementos de diagnóstico, y la segunda con diez propuestas. Contienen todos ellos la opinión de los equipos directivos, excepto en los puntos 9 y 10 de la primera parte, que se refieren a la participación y la autonomía, donde se recogen algunos puntos de vista de los distintos colectivos encuestados.

Será imposible sintetizar en estas conclusiones la información recogida a lo largo de las diversas partes del estudio, y sirven como guías los resúmenes de los cuatro capítulos, así como algunas explicaciones aproximativas en los dos apartados de análisis. En el mismo orden que hasta ahora,

### **Doce elementos de diagnóstico**

1. Los equipos directivos perciben que su trabajo es más complejo y exige más dedicación que el que realizaban como tutores.
2. El principal déficit que experimentan es la falta de tiempo, por tener que compartirlo con otras tareas.
3. El trabajo de planificación y seguimiento es deficitario en el centro.
4. El equipo directivo percibe que su grado de incidencia real en la práctica del profesorado en el aula es escaso.
5. Observan en el profesorado una actitud favorable ante el cambio didáctico, educativo y organizativo, y dan gran importancia a los planteamientos del centro a medio y largo plazo.
6. Los centros de Formación Profesional hacen un gran esfuerzo en adaptarse a las necesidades que demanda la empresa y la sociedad.
7. Los centros independientes de ESO continúan la trayectoria de Primaria en su organización pedagógica, y tienen buenos resultados en el trabajo de coordinación.
8. En los centros donde el director o directora con su equipo ha sido elegido por el OMR se nota el efecto de consensos que alcanzan en bastantes

casos a la evaluación como centro y a programar la formación del profesorado en función de las necesidades globales.

9. Sobre participación, cuatro opiniones recogidas de las entrevistas:
  - Los equipos directivos tienen que garantizar los derechos de padres y madres.
  - Hay que democratizar procedimientos del Consejo: orden del día abierto, ampliar las comisiones a otras personas del colectivo.
  - La participación de las familias no ha llegado a Secundaria.
  - Falta tiempo desde la Dirección para organizar la participación.
  
10. Sobre la autonomía las opiniones, análisis o propuestas son diez, cinco de ellas de los miembros de organizaciones.
  - La autonomía de los centros es el principal cambio que ha de darse en la red pública los próximos años.
  - Está recogida en la ley de EPV, pero somos conscientes que desde el 93 hasta aquí no se ha desarrollado.
  - Hay un marco en el que nos hemos puesto de acuerdo después de una negociación colectiva: unos mínimos para cada centro y, a la vez, un grado de autonomía.
  - Si la autonomía tiene algo bueno es que te permite innovar.
  - “¿Quién reivindica autonomía? La gente que sabe gestionarla, que tiene gran perspectiva, que quiere innovar.”
  - La autonomía es un arma de doble filo: si no hay recursos, mejor que no te la den.
  - Tendría que haber una Administración con capacidad de negociar.
  - Tal vez no para definir la plantilla y fijar a las personas, pero sí para perfilar las plazas.
  - Que el centro en su proyecto educativo determine qué formación se puede precisar.
  - La autonomía hay que controlarla a través de los servicios de Inspección, en materia de seguimiento, de evaluación externa, y también por las organizaciones sociales.
  
11. En relación a la Administración, el área que se detecta más deficitaria es la propia coordinación entre las distintas unidades y servicios a la hora de formular sus demandas a los centros y de atender sus necesidades. Se demanda simplificar y racionalizar los sistemas de comunicación entre la Administración y los centros.
  
12. El campo de las relaciones entre los centros tiene un gran potencial de avance.

## Diez elementos de propuesta

1. Entre los elementos estructurales que han de facilitar el trabajo de dirección está el personal administrativo. Se hace necesaria su dotación en los centros de Primaria, y en los de ESO que carezcan de él.
2. Otra debilidad estructural era la falta de estabilidad del profesorado de Secundaria, y ya está en proceso de solución.
3. Se hace necesaria la implantación de la figura del administrador, especializado en la gestión económica y de servicios.
4. Se constata la falta generalizada en los centros de procedimientos consensuados para la rotación del equipo, y allí donde la Administración haya de proceder a nombramientos forzosos habría de hacerlo previa audiencia a las partes interesadas, buscando su corresponsabilización en la decisión que se adopte.
5. Se considera que la formación principal para el cargo se produce en la práctica del mismo, por lo que se sugiere la conveniencia de facilitar los procesos de transición interna en los centros.
6. Se valora positivamente la formación a equipos directivos desarrollada por el Departamento y se da prioridad a los cursos cortos de profundización. Un apartado a trabajar son diversas técnicas de organización y planificación. El intercambio de experiencias, dentro y fuera de los cursos, es un motor de aprendizaje.
7. Se prioriza la dedicación horaria suficiente sobre los incentivos económicos. Como referencia general, en centros de tamaño medio o grande tanto el director como el jefe de estudios deberían dedicarse exclusivamente a esta tarea, sin distinción de etapa, con una reducción lectiva parcial para las otras figuras, quedando al arbitrio de los órganos del centro la concreción de esta fórmula en cada caso.
8. En todos los centros con escasez o carencia de recursos organizativos, hay que buscar un nuevo equilibrio entre la proporción de tiempo dedicado a la atención directa al alumnado y el tiempo de organización, incrementando este último.
9. Los incentivos económicos para quienes tienen responsabilidades de dirección están razonados, y es de justicia que se incrementen dentro de

unos límites. Se estima, sin embargo, que no constituyen la forma de apoyo más fuerte.

10. El principal incentivo, tal como se recoge repetidamente en este trabajo, resulta ser el aumento de las competencias del centro en el área de gestión de personal. Para ello, se estima necesario disponer de un nivel básico de autonomía en este campo que permita asignar perfiles más detallados a las plazas, garantizar la continuidad de los proyectos en curso con personal capacitado o manteniendo en esa función al personal no fijo que los lleva a cabo, y vinculando el plan de formación del profesorado a las necesidades del centro.

Bilbao, mayo 2.000