

2570

Tesis  
e.0604

**UNIVERSIDAD DE GRANADA  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y  
ORGANIZACIÓN ESCOLAR**



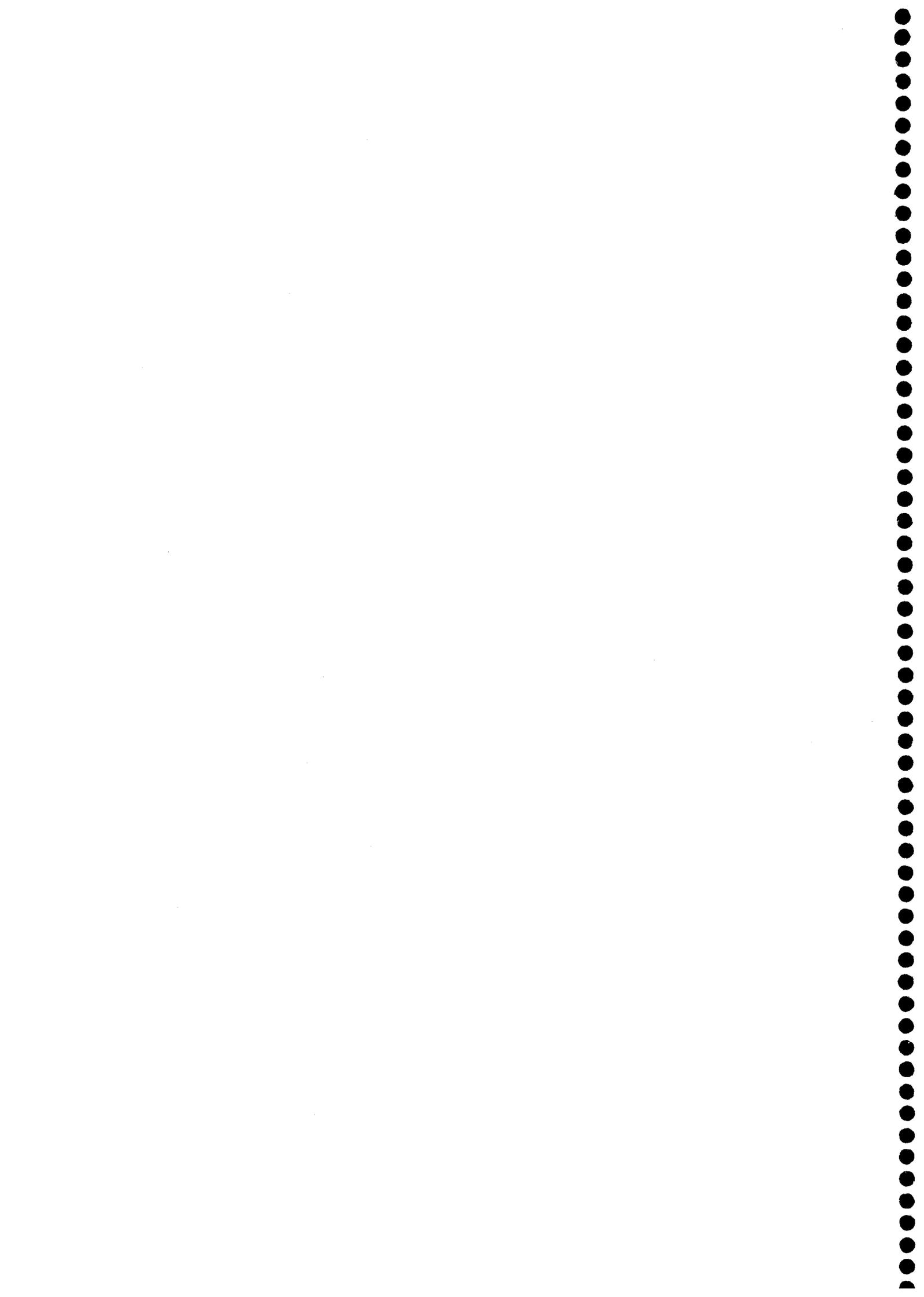
**TESIS DOCTORAL**

**EL LIDERAZGO DE LA DIRECCIÓN COMO  
FACTOR DE EFICACIA DE LA ESCUELA EN UN  
CONTEXTO MULTICULTURAL.**

*Mercedes Cuevas*  
866778  
902082

**DOCTORANDA: M<sup>a</sup> MERCEDES CUEVAS LÓPEZ**

**DIRECTOR: Dr. D. MANUEL LORENZO DELGADO**



**EL LIDERAZGO DE LA DIRECCIÓN COMO FACTOR DE EFICACIA  
DE LA ESCUELA EN UN ENTORNO MULTICULTURAL.  
(PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES DE CEUTA)**

**PRIMERA PARTE  
MARCO TEÓRICO**

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1: DE LA EFICACIA DE LA ESCUELA A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN</b> .....	23
1. La eficacia de la escuela .....	26
1.1. La investigación sobre enseñanza eficaz: supuestos básicos y evolución .....	26
1.1.1. La investigación sobre características de los profesores ..	27
1.1.2. Los métodos de enseñanza y el modelo ATI .....	28
1.1.3. La investigación sobre las conductas del profesor en el aula .....	29
1.1.4. Desarrollos posteriores en la investigación sobre la enseñanza .....	35
1.2. Dimensiones de la escuela eficaz: principales trabajos de síntesis ..	39
1.3. La segunda generación de estudios sobre eficacia escolar .....	46
1.4. Algunos modelos explicativos de la eficacia de la escuela .....	50
1.4.1. Modelo de Brookover y colaboradores .....	50
1.4.2. Modelo de Anderson .....	51
1.4.3. Modelo de Bossert y otros .....	53
1.4.4. Modelo de Glasman y Biniaminov .....	54
1.4.5. Modelo causal de Fuentes Vicente .....	55
1.4.6. Modelo básico de Eficacia Educativa de Creemers .....	57
1.4.7. Modelo de Muñoz-Repiso .....	59
1.5. Influencia de los diferentes factores en la eficacia de la escuela ...	60
1.5.1. La composición social del alumnado .....	60
1.5.2. La actuación del profesor en el aula .....	61
1.5.3. El funcionamiento de la dirección .....	63
1.5.4. La organización y el clima general del centro .....	64
2. La Mejora de la Escuela .....	66
2.1. Estudio y evolución del concepto de “Mejora de la escuela y cambio escolar” .....	69

2.2. La paradoja centralización - descentralización y la patología del cambio educativo .....	72
2.3. Hacia una definición de Mejora de la Escuela .....	76
2.4. Un marco para la Mejora de la Escuela .....	80
2.5. Estrategias para el cambio y propuestas para el éxito de la Mejora Escolar .....	83
2.6. A modo de conclusiones .....	87
3. La Mejora de la Eficacia Escolar .....	87
3.1. Hacia la fusión de los dos paradigmas .....	88
3.2. Conceptualización de la mejora eficaz de la escuela .....	94
3.3. Hacia una tercera dimensión. La fusión de la Eficacia Escolar y la Mejora de la Escuela: Ejemplos prácticos .....	100
3.3.1. El proyecto Halton en Canadá .....	102
3.3.2. Mejorando la Calidad de la Educación para Todos (IQEA) .....	103
3.3.3. El proyecto Lewisham .....	106
3.3.4. Las Escuelas Importan (SMAD) .....	107
3.3.5. El proyecto Barclay-Calvert (E.E.U.U.) .....	107
3.3.6. El Proyecto Nacional de Mejora de la Escuela (NSIP) en Holanda .....	109
3.3.7. El proyecto de escuelas de alta fiabilidad en el Reino Unido .....	110
3.4. Conclusiones: el final de un viaje y el comienzo de otro .....	111
4. La Calidad como meta .....	112
4.1. Perspectiva histórica sobre la calidad .....	117
4.2. La calidad en educación .....	120
4.2.1. Modelo japonés .....	121
4.2.2. Modelo norteamericano .....	122
4.2.3. El modelo europeo EFQM .....	123
4.3. El Plan del MEC para implantar la calidad en los centros educativos .....	126
4.3.1. Los Planes Anuales de Mejora .....	128
4.3.2. El empleo del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los Centros Públicos .....	133
4.4. Conclusión .....	139
5. Recapitulación .....	140
<b>CAPÍTULO 2: EL LIDERAZGO EDUCATIVO .....</b>	<b>145</b>
1. La dirección en las escuelas .....	146
1.1. La dirección de centros en España: antecedentes históricos .....	148
1.2. La dirección escolar en la actualidad .....	155

1.3. Modelos de dirección .....	174
2. Procesos implicados en la función directiva .....	177
2.1. Funciones directivas .....	177
2.2. Clasificación de las funciones y tareas directivas .....	178
2.3. La formación de directivos .....	189
3. El papel del liderazgo .....	194
4. Dimensiones del liderazgo .....	199
4.1. El liderazgo Instructivo .....	205
4.2. Hacia el liderazgo Transformacional .....	212
5. Influencia del liderazgo en la escuela .....	217
5.1. Liderazgo y procesos de innovación y cambio .....	217
5.2. Liderazgo y cultura escolar .....	220
5.3. Liderazgo y desarrollo profesional .....	221
5.4. Liderazgo y éxito de los alumnos .....	222
6. Dirección, liderazgo y calidad de la educación .....	223
7. Recapitulación .....	227
<b>CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL .....</b>	<b>333</b>
1. Del hecho multicultural a la educación intercultural .....	234
1.1. Concepto de cultura .....	235
1.2. Los fenómenos migratorios .....	238
1.3. Las relaciones entre culturas y la identidad cultural .....	240
2. Concepto de educación intercultural .....	243
3. Modelos y programas de educación intercultural .....	250
4. Principios básicos y objetivos de la educación intercultural .....	258
5. Dimensiones y variables del medio escolar intercultural .....	264
5.1. El clima en un centro intercultural .....	265
5.2. El currículum oculto .....	265
5.3. La evaluación de los alumnos .....	267
5.4. Los resultados de la aplicación de programas específicos .....	268
6. La Unión Europea: hacia una "cultura europea" .....	269
7. Desafíos de la educación intercultural .....	274
7.1. Las interferencias lingüísticas: el problema del bilingüismo .....	275
7.2. La adaptación e integración social: prejuicios, estereotipos y discriminación .....	278
7.3. El fracaso escolar .....	282
7.4. La formación de maestros para la educación intercultural .....	285
8. La situación de la educación intercultural en España .....	289
9. La educación intercultural en Ceuta .....	292
10. Recapitulación .....	294

**SEGUNDA PARTE**  
**MARCO DE INVESTIGACIÓN**

<b>CAPÍTULO 4: DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO DE INVESTIGACIÓN</b> .....	303
1. Descripción del entorno social .....	303
1.1. La población de Ceuta .....	304
1.2. La inmigración en Ceuta .....	306
2. Rasgos culturales del inmigrante marroquí .....	308
3. Descripción del entorno escolar .....	314
3.1. Evolución y distribución de la población escolar de la comunidad musulmana ceutí .....	314
4. El contexto de la investigación .....	325
4.1. Características de los centros .....	327
<b>CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA</b> .....	335
1. El problema de investigación .....	337
2. Objetivos del estudio .....	339
3. Planteamiento metodológico .....	340
4. Muestra .....	342
5. Instrumentos .....	347
5.1. Materiales disponibles .....	348
5.2. Entrevistas .....	349
5.3. Cuestionarios .....	353
6. Planificación del diseño y aplicación de instrumentos .....	363
<b>CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS</b> .....	367
1. El liderazgo en los centros de Ceuta .....	368
1.1. Análisis del liderazgo en función de la muestra total .....	370
1.1.1. Carisma .....	374
1.1.2. Consideración individual .....	376
1.1.3. Estimulación intelectual .....	377
1.1.4. Inspiración .....	380
1.1.5. Participación .....	381
1.2. Análisis del liderazgo en función de la etapa educativa que se imparte en los centros .....	185
1.2.1. Carisma .....	387
1.2.2. Consideración individual .....	389

1.2.3. Estimulación intelectual .....	391
1.2.4. Inspiración .....	393
1.2.5. Participación .....	394
1.2.6. El liderazgo de los directores de colegio versus institutos	396
1.3. Análisis del liderazgo en función de la composición social del alumnado de los centros .....	397
1.3.1. Carisma .....	401
1.3.2. Consideración individual .....	402
1.3.3. Estimulación intelectual .....	403
1.3.4. Inspiración .....	404
1.3.5. Participación .....	405
2. Atención a la multiculturalidad .....	407
2.1. La atención a la multiculturalidad y el nivel educativo. ....	408
2.2. La atención a la multiculturalidad y la composición social del alumnado .....	416
2.3. Multiculturalidad y Proyecto Educativo .....	423
3. El clima en los centros de Ceuta .....	426
3.1. Análisis del clima en función de la muestra total .....	427
3.2. Análisis del clima en función del tipo de centro .....	431
3.3. Análisis del clima en función del tipo de alumnado .....	434

## **CAPÍTULO 7: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS .....**

1. Tablas .....	443
2. Mapas conceptuales .....	495
3. Comentario e interpretación de los datos .....	510
3.1. El entorno escolar de los centros de Ceuta .....	510
3.2. Participación de los centros en programas institucionales y planes anuales de mejora .....	513
3.3. Servicios complementarios ofrecidos por los centros de Ceuta ...	518
3.4. El alumnado de los centros .....	519
3.5. Los equipos directivos de los centros de Ceuta .....	521
3.6. Los órganos colegiados de gobierno .....	526
3.7. El Proyecto Educativo y Curricular de los Centros de Ceuta ....	528
3.8. El establecimiento de metas compartidas .....	533
3.9. Información y comunicación .....	536
3.10. Implicación del personal en el funcionamiento de los centros de Ceuta .....	538
3.11. Reflexión conjunta y trabajo en equipo .....	540
3.12. Compromiso en la consecución de objetivos .....	544
3.13. El ambiente interno como factor del clima de los centros de	

Ceuta .....	546
3.14. Aprovechamiento del tiempo .....	550
3.15. La disciplina en los centros de Ceuta .....	552
3.16. La motivación del profesorado .....	556
3.17. Las relaciones con los padres .....	558
3.18. El rendimiento académico .....	560
<b>CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>569</b>
1. Atención a la multiculturalidad en los centros de Ceuta .....	572
2. El clima en los centros de Ceuta .....	575
3. El liderazgo de los directores .....	577
4. El entorno de los centros .....	579
5. Participación en programas institucionales y Planes de Mejora .....	580
6. El alumnado de los centros de Ceuta .....	581
7. Los equipos directivos .....	581
8. Los órganos colegiados de gobierno .....	582
9. Planificación de la educación .....	582
10. La actuación de los profesores .....	583
11. La disciplina en los centros escolares .....	584
12. La eficacia de los centros de Ceuta .....	585
13. Recomendaciones derivadas de la investigación .....	586
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>591</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>625</b>
<b>APÉNDICE: ENTREVISTAS .....</b>	<b>637</b>

## INTRODUCCIÓN

---

La presente tesis doctoral surge como fruto de un largo proceso de reflexión sobre la realidad educativa ceutí y pretende aportar datos que permitan conocer el funcionamiento de sus centros y los procesos de liderazgo encarnados por sus directores.

La experiencia docente acumulada durante años en un colegio con un alto grado de conflictividad y un elevado porcentaje de población musulmana ha supuesto un conocimiento previo (aunque no prejuicio) que era necesario contrastar con la realidad de otros centros para determinar en qué modo influyen sus directores en la vida de los mismos.

Por otra parte, la abundante literatura desarrollada sobre la influencia del liderazgo en el funcionamiento de la escuela en la que se demuestra que es uno de los factores que inciden en su eficacia y en la calidad de la educación nos llevó a realizar este trabajo dándole un enfoque diferente al que estamos acostumbrados.

De este modo, se ha pretendido investigar cómo perciben los directores ese liderazgo, en vez de utilizar procedimientos más objetivos que permitieran su constatación. La razón para ello hay que buscarla en el convencimiento de que al ser el director el principal protagonista, si la imagen que tiene de sí mismo es muy positiva, tendrá pocas razones para cambiar.

Por ese motivo ha interesado conocer si se sienten líderes en vez de comprobar si son líderes.

En definitiva se pretende aportar una serie de claves para futuras investigaciones y para el diseño de actividades de formación (inicial y/o permanente) que ayuden a mejorar el ejercicio de la dirección.

La estructura general, como puede apreciarse en el índice, se configura en torno a dos grandes apartados: en el primero se aborda la revisión de la literatura, que constituye el marco teórico; en el segundo se parte de un análisis del entorno social y educativo que sirve de contextualización a los capítulos que componen la investigación propiamente dicha.

Como puede desprenderse del título, la tesis se articula en torno a tres ejes fundamentales:

1. La eficacia de la escuela.
2. El liderazgo de la dirección.
3. La educación en contextos multiculturales.

En el primer capítulo realizamos una revisión de lo que se ha dado en llamar la línea de investigación de las "**escuelas eficaces**". Para ello analizamos los supuestos básicos en los que se apoya y su posterior evolución. Seguidamente abordamos los principales trabajos de síntesis que son los que en definitiva permitieron establecer las dimensiones a través de las cuales la escuela ejerce su eficacia.

El conocimiento de estas dimensiones permitió la elaboración de diferentes modelos teóricos que pretendían explicar la eficacia de la escuela. Algunos de ellos se centran en variables relativas al funcionamiento del centro escolar, mientras que otros pretenden ser más globales y, como consecuencia de ello, consideran además otras variables tales como los inputs sociales y las variables relativas a la enseñanza en el aula.

De acuerdo con los anteriores planteamientos teóricos, se aborda a continuación el análisis de los diferentes factores y el modo en que influyen en el éxito académico de los alumnos.

Paralelamente a estos estudios surge otro movimiento centrado en la **mejora de la escuela** con la intención de elevar los resultados obtenidos a través de la introducción de determinadas mejoras organizativas. Posteriormente, ambas líneas de investigación confluyeron en lo que se conoce como **mejora de la eficacia escolar**, pero hablar de eficacia y mejora escolar tiene sentido en función del logro de la calidad educativa.

Por ese motivo, para finalizar este capítulo se presenta un apartado relativo al modo en que el objetivo de las investigaciones se ha ido desplazando desde los planteados en la década de los setenta y ochenta hasta las preocupaciones actuales por buscar la **calidad de la educación** que en nuestro país se concretan en el empleo del Modelo Europeo de Gestión de Calidad y los Planes Anuales de Mejora de los centros promovidos por el MEC.

Dado que es uno de los factores que se revelan como propiciadores de la eficacia de la escuela y, al mismo tiempo, los estudios sobre la calidad de la educación la consideran de importancia capital; presentamos en el segundo capítulo un análisis de la función directiva.

Comenzamos por unas consideraciones generales acerca de lo que representa la dirección en las escuelas y los procesos implicados en el desempeño de esta función.

Posteriormente entramos en el análisis del liderazgo, viendo qué papel desempeña, cuáles son sus principales dimensiones y qué influencia tiene en el funcionamiento de los centros. El modo en que los directores influyen en los procesos de innovación y cambio, desarrollan una cultura escolar, propician el desarrollo profesional del docente y favorecen el éxito de los alumnos; son los aspectos principales de este apartado.

La revisión de la literatura que constituye el marco teórico de la investigación concluye con el tercer capítulo en el que se hace un análisis de la educación intercultural:

- cómo surgen los contextos multiculturales.
- diferentes posturas que puede adoptar la escuela en la educación de los grupos minoritarios.
- concepto y objetivos que debe perseguir la educación intercultural.
- principales desafíos a los que debe hacer frente la educación intercultural.

Una vez concluida esta primera parte, que pretende contextualizar el trabajo, pasamos a establecer lo que constituye el **marco de investigación**.

Dado que consideramos que la contextualización de la misma resulta imprescindible, dedicamos el capítulo cuarto a realizar una descripción del entorno de investigación.

En él se comienza por el entorno social, hablando de las características sociológicas de la población de Ceuta y el modo en que los flujos migratorios han configurado la composición de este grupo humano.

Seguidamente se pasa revista a los rasgos culturales de la minoría mayoritaria (la población musulmana) para continuar con una descripción del entorno escolar y se finaliza con las características de los centros que han participado en la investigación.

Para estos últimos apartados del capítulo se ha realizado una minuciosa recogida de datos referidos a la población escolar, con especial consideración de la evolución y distribución del alumnado musulmán que son los que siempre se consideran al hablar de la multiculturalidad de Ceuta y porque constituyen la minoría cultural (aunque en algunos centros sean la mayoría escolar).

En el capítulo quinto se plantea la metodología de la investigación que, después de explicitar el problema de investigación y los objetivos de la misma, se centra en el planteamiento metodológico en el que, como se señala en el lugar correspondiente, se pretende adoptar una postura ecléctica acudiendo al empleo de métodos cuantitativos y cualitativos.

Seguidamente se presentan las características de la muestra (los dieciocho directores) contrastando nuestros datos con los aportados por el último informe elaborado por el INCE en junio de 2001.

Este capítulo finaliza con la descripción de los instrumentos empleados junto con la planificación y el diseño de la investigación.

El análisis cuantitativo de los datos obtenidos es objeto de tratamiento en el capítulo sexto. Para ello se establecen tres grandes apartados (liderazgo, multiculturalidad y clima) y dentro de cada uno de ellos, se realizan tres tipos de contrastes:

- General (con los dieciocho centros participantes).
- Entre niveles (considerando dos grupos formados por colegios e institutos).
- Entre centros (estableciendo tres grupos de acuerdo con el porcentaje de alumnado musulmán).

El tratamiento estadístico ha consistido principalmente en el cálculo de porcentajes, representaciones gráficas y contrastes sencillos realizados mediante el empleo de pruebas no paramétricas para dos o tres grupos.

Algo más laborioso ha sido el análisis cualitativo por la gran cantidad de información de la que se ha dispuesto (dieciocho entrevistas realizadas a los

directores participantes).

La interpretación de los datos aportados se ha realizado en el capítulo séptimo y; con la intención de sintetizar la información y dotar de claridad a la presentación de la misma, se comienza con la elaboración de una serie de tablas en las que se recogen, en torno a grandes bloques o unidades temáticas, los fragmentos de entrevista relacionados con cada uno de ellos.

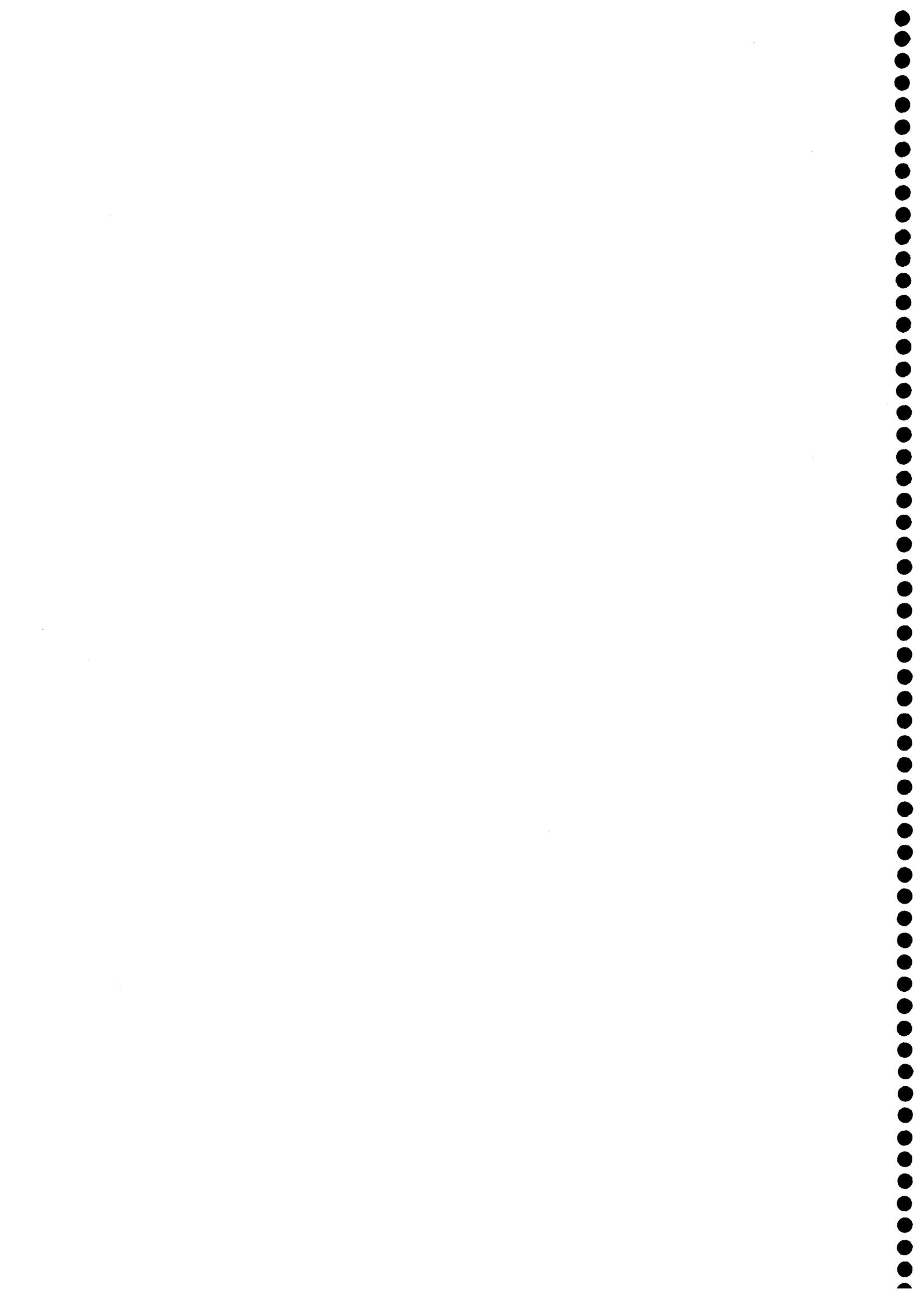
Posteriormente, se ha reelaborado toda la información aportada realizando una serie de mapas conceptuales que dan una visión más intuitiva de la realidad investigada y se finaliza con los comentarios interpretativos de los datos.

En el capítulo octavo se presentan las principales conclusiones del estudio y las propuestas de mejora que se derivan de las mismas.



**PRIMERA PARTE**

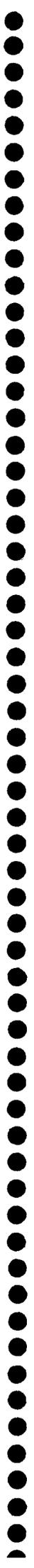
**MARCO TEÓRICO**





# **CAPÍTULO 1**

## **DE LA EFICACIA DE LA ESCUELA A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**



## **CAPÍTULO 1**

### **DE LA EFICACIA DE LA ESCUELA A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

---

Después de haber alcanzado unas aceptables cotas de escolarización en la mayoría de los países occidentales, los esfuerzos se han dirigido a conseguir una mejora en la calidad de la educación. Por este motivo, cuando a través del informe Coleman se pone en cuestión que la escuela cumpla con las finalidades que la sociedad le encomienda, el mundo educativo se convulsiona y surgen una serie de trabajos que presentamos en este capítulo agrupados en torno a los grandes movimientos o líneas de investigación que los han producido.

Dichos movimientos son conocidos como: “Escuelas Eficaces”, “Mejora de la Escuela”, “Mejora de la Eficacia” y “Gestión de Calidad Total”.

Hace poco más de treinta años que dos movimientos teórico-prácticos intentan responder a algunas cuestiones claves para la calidad de los centros educativos:

\* ¿qué elementos hacen que unos centros alcancen sus objetivos mejor que otros?

\* ¿qué hay que hacer para que una escuela mejore? (Stoll y Fink, 1996).

Uno de ellos, el correspondiente a la línea de investigación de **Eficacia Escolar** ha centrado sus esfuerzos en conocer cuáles son los elementos que hacen que los alumnos de una escuela obtengan mejores rendimientos académicos que los de otras, es decir, cuáles son los factores que hacen que una escuela sea eficaz.

El otro, el movimiento práctico de **Mejora de la Escuela**, basándose en las experiencias sobre cómo cambiar un centro educativo, se ha centrado en los procesos que desarrollan las escuelas que lo consiguen. De esta forma, el primero nos indica qué hay que cambiar y el segundo cómo hay que hacerlo.

Aunque ambos movimientos tienen el mismo objetivo, parten de enfoques teóricos y metodológicos diferentes, prestan atención a distintas variables y acciones escolares, tienen un cuerpo diferente de conocimientos e implican a colectivos muy diversos.

Los proyectos de eficacia escolar se han orientado fundamentalmente hacia la mejora de los resultados, sobre todo del rendimiento de los estudiantes, buscando los factores cruciales de eficacia y olvidando los procesos por los que se llega al logro de dichos resultados.

Los proyectos de mejora escolar se han centrado básicamente en procesos de cambio concretos que implicaban al profesorado y a los directivos y, en segundo lugar, a los estudiantes y a sus padres, olvidando casi siempre los resultados educativos (Velzen et al., 1985; Fullan, 1991).

En un intento de integrar las aportaciones de eficacia escolar y mejora de la escuela surge el movimiento de **Mejora de la Eficacia Escolar** que dirige su atención hacia el centro y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula como unidades de fundamentales de análisis, pero sin desdeñar la acción de

factores contextuales externos al centro. Al mismo tiempo, se preocupa de relacionar los cambios que se producen en el centro con su impacto sobre los resultados de los alumnos.

Este movimiento está orientado hacia los resultados finales de los alumnos, que toma como criterio de éxito y obedece al conocimiento de que valorar los resultados escolares permite comprender mejor cómo se relacionan los procesos escolares de cambio con la consecución final de los objetivos pretendidos en cada proyecto (Stoll y Reynolds, 1997).

El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar supone, pues, la superación de las limitaciones de los paradigmas de los que surge. Frente a planteamientos exclusivamente centrados en el conocimiento teórico sin aplicaciones en la realidad, o en el cambio práctico sin fundamentación teórica, las nuevas ideas pretenden evaluar y mejorar los centros a partir de un conocimiento científicamente validado.

En los últimos años han irrumpido con fuerza en el ámbito educativo una serie de investigaciones relacionadas con el movimiento de **Gestión de Calidad Total**. Este concepto de calidad Total surgió en el mundo empresarial, concretamente en Japón, como control de calidad total; luego pasó a los Estados Unidos de Norteamérica, y más tarde a Europa.

Aunque algunos autores (Barroso, 1994; Escudero, 1997; Santos Guerra, 2001) sitúan este movimiento de Calidad Total dentro del más puro racionalismo, mercantilismo o liberalismo, compartimos con Gento (2000) y Cantón (2001) que el paradigma de la calidad se plantea al servicio de la convivencia colaborativa basada en la aportación de cada uno al bienestar de los demás. De este modo, las escuelas de calidad son dinámicas y otorgan la misma importancia al producto que a los procesos.

Para Gento (2000), este movimiento de la calidad total, que puede encuadrarse dentro del paradigma psicosociológico y supone un nivel de desarrollo superior al de tipo humanista, considera los centros como "*sistemas compuestos por*

*unidades densamente interrelacionadas, como las neuronas del cerebro, en lugar de las organizadas como departamentos de una burocracia” (Toffler, A., 1990)*

Otros autores (Silva:1995) sostienen que detrás de la calidad total como modelo de gestión no se encuentra una única teoría organizativa, sino una mezcla de diversos retazos de teoría:

*"La Gestión de Calidad Total es un conjunto articulado de elementos de la Escuela de Relaciones Humanas, de la perspectiva sistémica de las organizaciones y de la cultura organizativa. Relacionando aspectos psicológicos motivacionales con variables de clima organizativo, la Gestión de Calidad Total produce un sistema de valores que conjuga los valores personales de sus funcionarios con los valores de los productos de la empresa, en el que la calidad ocupa un lugar destacado. Este sistema de valores -que se convierte en la cultura organizativa de la institución- procura integrar a los trabajadores en la empresa, colocándola como mediadora entre aquellos y la sociedad."*

## **1. La Eficacia de la Escuela.**

Bajo este epígrafe suelen considerarse una serie de estudios encaminados a conocer por qué los alumnos de una determinada escuela alcanzan mejores resultados que los de otras y cuáles son los factores que hacen a unas escuelas mejores o más eficaces que otras.

### **1.1. La investigación sobre enseñanza eficaz: supuestos básicos y evolución.**

La investigación sobre la eficacia de la escuela ha estado determinada por diferentes concepciones teóricas. La aparición de diferentes paradigmas: presagio-producto, proceso-producto, mediacional, ecológico, etc. (Darling, Hamond y otros: 1983) suponen planteamientos distintos acerca de la enseñanza. Estos paradigmas

han condicionado el proceso de investigación, determinando las variables a estudiar, las relaciones entre ellas, el método de análisis a utilizar y la interpretación de los datos obtenidos.

### 1.1.1. La investigación sobre características de los profesores

Las primeras investigaciones sobre la enseñanza eficaz se centran en el análisis de las características de los profesores como indicadores de eficacia. Entre estas características se consideran: inteligencia, personalidad, actitudes, intereses, conocimientos, experiencia y creencias.

El supuesto básico era que en la medida que se den estas características, está garantizado el éxito en el rendimiento de los alumnos. En este modelo, sólo se consideran las características que "tienen" los profesores, y no el uso que hacen de ellas (Barr y Dreeben: 1977); no se presta atención a los procesos, la enseñanza eficaz será producto de las características del profesor (modelo presagio-producto). Son por lo tanto, las cualidades personales de los profesores las que producen el efecto sobre los alumnos.

Sin embargo, a pesar de las expectativas que despertaron estas investigaciones, no llegaron a aportar información válida para diferenciar la enseñanza eficaz de la que no lo es.

Las primeras revisiones de estos trabajos (Domas y Tiedeman: 1950, Morsh y Wilder: 1954), ponen de manifiesto la poca información que este modelo aportaba. Por otra parte, los resultados sobre la validez de las "*rating scales*" (basadas en la valoración de directores y supervisores), no confirman la validez de las mismas (Medley y Mitzel: 1959).

Pero lo que condicionó el abandono de este tipo de investigación fue la aparición del primer "*Handbook*" de investigación sobre la enseñanza (Gage: 1963). En él se refleja el trabajo del comité que había formado la A.E.R.A. para estudiar

la eficacia del profesor.

Entre las aportaciones de estos trabajos cabe señalar las de Getzels y Jakson (1963), que tras realizar una amplia revisión de las investigaciones sobre *características de los profesores*, ponen de manifiesto la falta de resultados convincentes. Gage (1963), por su parte pone de manifiesto que las correlaciones que aparecen en estos estudios no son significativas y al mismo tiempo, son inconsistentes de unos estudios a otros. Los profesores eficaces lo eran a pesar de sus diferentes características o cualidades personales.

Como consecuencia de todo ello, surge el desinterés por este tipo de variables, apareciendo nuevas orientaciones conceptuales y metodológicas.

### **1.1.2. Los métodos de enseñanza y el modelo ATI (Aptitude Treatment Interaction)**

Otra línea de investigación desarrollada en los sesenta, se basa en el análisis de la eficacia de los "*métodos*" que emplean los profesores (Doyle: 1985; Kleine: 1982).

La unidad de análisis es el método que utiliza el profesor y el objetivo de la investigación se centra en la comparación de dos o más métodos, con el fin de comprobar su incidencia en el éxito de los alumnos.

Entre las comparaciones típicas de esta línea de investigación encontramos: clase tradicional vs clase abierta; enseñanza por descubrimiento vs enseñanza expositiva; aprendizaje cooperativo vs aprendizaje competitivo; centrado en el profesor vs centrado en el alumno; etc.

Pueden establecerse dos amplias categorías de métodos: los que propugnan el descubrimiento y la iniciativa del alumno (son los que, según sus defensores, favorecen el desarrollo de habilidades más elevadas y la interacción social) y los que insisten en la conducción de la clase por parte del profesor (éstos son apropiados

para el desarrollo de las habilidades básicas).

El modelo ATI, centrado en la interacción entre las condiciones de instrucción y las características de los alumnos, viene a plantear que para responder a la pregunta ¿qué estilo, método o técnica es más eficaz?, es necesario tener en cuenta las características de quienes van a aprender.

Ya en 1957, Cronbach consideraba la necesidad de hacer referencia a los complejos efectos de la interacción que se producen en la enseñanza. Posteriores desarrollos de este modelo defienden que el éxito en la clase no viene determinado por una serie absoluta de conductas, sino que está mediado por los atributos cognitivos y conductuales de los profesores y de los estudiantes (Snow: 1985). De este modo se reaviva el interés por estudiar las relaciones profesor-alumno.

El propio Cronbach, refiriéndose a la línea ATI que él mismo había contribuido a desarrollar, señala la necesidad de introducir los ajustes oportunos en función de los individuos y contextos específicos. Por eso, establecer generalizaciones empíricas en el ámbito de la enseñanza (donde la mayoría de los efectos son interactivos), no puede ser una estrategia que conduzca al éxito (Cronbach: 1975).

### **1.1.3. La investigación sobre las conductas del profesor en el aula**

Del análisis de las características del profesor se pasa al estudio de su comportamiento y actuación en clase. Las investigaciones a gran escala realizada por Ryans (1960), sobre las "*características del profesor*" suponen un avance en este sentido pues, a pesar del título, no sólo se interesa por las características de la personalidad de los profesores, sino que estudia también sus conductas.

En este período de transición (finales de los cincuenta y principios de los sesenta) se producen importantes avances conceptuales, metodológicos e instrumentales.

Conceptualmente nos encontramos con dos grandes aportaciones: la diferenciación de los tipos de variables que deben considerarse en los estudios de eficacia y, la introducción de nuevos tipos de relaciones entre las mismas. Mitzel (1960) definió cuatro categorías de variables:

- \* **variables presagio:** incluyen las características de los profesores, sus actitudes, valores, conocimientos, experiencias de formación, etc.
- \* **variables proceso:** referidas a conductas concretas y a las interacciones que surgen durante el desarrollo de la instrucción.
- \* **variables producto:** relacionadas con los cambios en rendimiento o en actitudes que se producen en los alumnos.
- \* **variables del entorno:** hacen alusión a los elementos de la situación en que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente se conocen como variables contextuales.

Por otra parte, se analizan nuevos tipos de relaciones entre las variables. De estudiar las relaciones presagio-producto, se pasa a considerar las relaciones presagio-proceso y proceso-producto; especialmente éstas últimas, correlacionando las conductas del profesor con los resultados que obtienen los alumnos.

A pesar de la simplicidad de este modelo se ha venido utilizando muy ampliamente y en él, las variables se definen explícitamente y se tratan de medir con la máxima objetividad.

Junto a estos avances conceptuales, debe destacarse el avance metodológico que supuso abandonar las valoraciones realizadas por los directores y supervisores (*rating scales*) como medida de eficacia, siendo las medidas de comportamiento de *baja inferencia* los sustitutos más empleados. En el primer Handbook mencionado anteriormente, aparece un capítulo de Medley y Mitzel (1963) sobre *observación sistemática*. Allí se incluyen unas escalas de observación que permiten recoger información de la frecuencia con que aparecen en la clase las diversas categorías de

conducta establecidas. En este sentido cabe señalar la influencia de Flanders, con la publicación en 1960 de los primeros resultados procedentes de su *sistema de análisis de interacción* (FIAS).

De este modo, a partir de mediados de los sesenta, se llevan a cabo una serie de investigaciones con el objetivo fundamental de comprobar si existe correlación entre un tipo de variables proceso (las conductas específicas que el profesor pone en juego durante el desarrollo de la enseñanza) y los resultados de los alumnos.

Sin embargo, esta búsqueda de correlaciones tiene una fundamentación teórica muy escasa, puesto que la identificación de variables a relacionar con el rendimiento es fruto de la preferencia de los investigadores. Esta debilidad se refleja en los dos supuestos que subyacen a la mayoría de investigaciones:

- 1) las conductas del profesor son causa directa de las variables de rendimiento y éstas, por lo tanto, son efecto directo.
- 2) existen conductas universalmente generalizables, que tienen una relación consistente con el rendimiento en todas las situaciones, con todos los alumnos, contenidos, niveles, etc.

Por otra parte, aunque estas investigaciones pretenden analizar la interacción alumno-profesor, en realidad se centran en las conductas del profesor y olvidan el estudio de los procesos por los que estas conductas producen los resultados observados.

En cuanto a los resultados de las investigaciones, no proporcionan base empírica para las expectativas que se tenían, como pusieron de manifiesto las revisiones de estudios realizados (Rosenshine y Furst: 1971; Travers: 1973; Medley: 1977; Gage: 1978). Aunque existen diferencias en las conclusiones a las que llegan estos autores, todos coinciden en señalar que no aparecen características de enseñanza eficaz generalizables a cualquier situación, estudiantes, contenidos, etc.; puesto que las variables que determinaban el rendimiento en unos casos, no resultaban eficaces en otros.

En la revisión realizada por Medley (1977), se aplican unos criterios de calidad a los estudios existentes. De este modo seleccionó los que cumplían determinados requisitos:

- \* medidas válidas de la eficacia del profesor (entendidas como aquellas que habían encontrado avances de los alumnos después de varios meses).
- \* descripciones inteligibles de las conductas de enseñanza.
- \* evidencia de la generalización de los hallazgos.
- \* que las correlaciones halladas fueran estadísticamente significativas (él las fija en 0,39).

De este modo, sólo catorce de los estudios reunían estas condiciones. En ellos, cuando se compara la actuación de los profesores más eficaces con la de aquellos que lo son menos, hay tres aspectos dignos de destacar:

- a) El entorno de aprendizaje que crean y mantienen. Son menos permisivos y sus alumnos están en clase más ordenadamente.
- b) El uso que hacen del tiempo de la clase. Dedicán la mayor parte a actividades académicas, organizados en un único grupo bajo la supervisión del profesor; se emplea menos tiempo en el trabajo independiente o en grupos pequeños.
- c) El método de instrucción que utilizan. Son los profesores los que plantean la mayoría de las cuestiones, siguiendo una estrategia de simple recitación más que de discusión.

Es importante destacar, como hace Medley, que en la mayoría de estas investigaciones se trata de alumnos de nivel socioeconómico bajo y de los primeros niveles. Esto no supone que la actuación eficaz con este tipo de alumnos lo sea también con alumnos de otras características. Por lo tanto, no existe base empírica para creer que existan conductas del profesor que sean eficaces en todas las situaciones de enseñanza.

Algo así es lo que aparece en el gran estudio *California Beginning Teacher Education (BTES)*. En él, McDonald y Elias (1976) destacan que no son conductas específicas del profesor las que producen efectos en el rendimiento de los alumnos, sino "amplios patrones de enseñanza". Estos patrones no son uniformemente aplicables a todos los niveles, materiales, contenidos, etc.

Centra y Porter señalan que variables tales como claridad, variabilidad/flexibilidad, entusiasmo, orientación a la tarea, oportunidades para aprender, utilización de las ideas de los alumnos, uso de comentarios, tipo de preguntas, nivel de dificultad de la instrucción, etc., aunque son importantes, no "*podrían ser útilmente consideradas como tareas básicas de enseñanza*" (Centra y Porter: 1980).

Por otra parte, estas conductas específicas de los profesores son bastante "inestables", pues como se recoge en diferentes estudios (Shavelson y Dempsey: 1976; Shavelson y Russo: 1977; Erlich y Shavelson: 1978), los coeficientes de estabilidad (correlación entre medidas de la conducta en diferentes momentos) y los de generalidad (hasta qué punto una medida es estable en diferentes situaciones de enseñanza), así lo ponen de manifiesto.

En definitiva, un profesor actúa de diferente modo en las distintas situaciones y adapta su conducta a las necesidades cambiantes de cada situación. Por lo tanto, según Erlich y Shavelson (1978), sería necesaria una reconceptualización, en el sentido de utilizar medidas de flexibilidad, de variabilidad, o de toma de decisiones, en lugar de seguir empleando como medida la simple frecuencia con que tiene lugar una determinada conducta de enseñanza.

Paralelamente a estos trabajos se desarrolla otra línea de investigación centrada en el análisis de rasgos conductuales más amplios, en vez de conductas específicas. En la revisión que hace Bloom en 1976, centra su análisis en actuaciones del profesor que considera fundamentales para favorecer el rendimiento de los alumnos. Estas son:

- 1) proporcionar claves a los alumnos sobre lo que han de aprender y cómo han

de hacerlo.

- 2) desarrollar la participación y la implicación de los estudiantes en el proceso real de aprendizaje.
- 3) proporcionar refuerzo para aprender.
- 4) proporcionar el feedback necesario para permitir a los alumnos ajustar sus respuestas a las tareas de aprendizaje.

Como resultados de su estudio cabe destacar:

- 1) La *calidad de la instrucción* en conjunto explica en torno al 20 ó 25 por ciento de la varianza en medidas de rendimiento.
- 2) la clave de dicha calidad está en conseguir la participación de los alumnos.
- 3) los estudiantes difieren en las cualidades de instrucción que necesitan para aprender.

Por lo tanto, a pesar de las aportaciones del profesor, las características cognitivas y afectivas de los alumnos, son las que determinan en gran medida lo que éstos obtienen de las experiencias concretas de aprendizaje en las que participan.

Ante estos resultados tan pesimistas se diseña el amplio y costoso estudio **California Beginning Teacher Education (BTES)**, que al realizarse en varias fases permitió aprovechar los resultados de cada una de ellas revisando las variables incluidas en el modelo. En la última fase de este estudio (Fisher y otros: 1978), se analizan las relaciones de las variables correspondientes a la actuación del profesor no sólo con el rendimiento de los alumnos, sino también con otros aspectos de su comportamiento. Además de lo anterior, las relaciones entre distintas variables de los alumnos. Para la recogida de datos utilizan un variado repertorio de procedimientos: sistemas de observación en clase, cuadernos diarios del profesor, entrevistas, grabaciones en vídeo, etc.

Como conclusión destacan que no aparece una relación positiva entre las

actuaciones de los profesores y el rendimiento. Sin embargo, debemos destacar que aunque la influencia de estas pautas de actuación es pequeña, siempre es mayor que la que tienen las conductas específicas aisladas, como ya pusieron de manifiesto estudios anteriores.

De los trabajos comentados anteriormente se desprende que no tiene sentido referirnos a variables aisladas, sino a *patrones* o *estrategias* de enseñanza, que por otra parte, están condicionados en sus efectos por una serie de variables *contextuales*. Brophy y Evertson (1976), la enseñanza eficaz no es simplemente cuestión de aplicar un número de destrezas básicas, sino que supone la capacidad de utilizar una amplia gama de habilidades de diagnóstico, de instrucción, de gestión y terapéuticas, adaptando el comportamiento en contextos y situaciones específicas, a las necesidades del momento.

De esta época son los estudios realizados en nuestro país por Rodríguez Diéguez y Martínez Sánchez (1979); de la Orden Hoz (1976); Villar Angulo (1976), etc. De la Orden, en un trabajo realizado dentro del VI Plan de Investigaciones Educativas del INCIE, en lo que a las relaciones entre variables presagio, proceso y producto se refiere; constata la escasez de evidencia empírica existente entre tales relaciones. Esto hace que la investigación sobre formación de profesores se apoye, en la mayoría de los casos, en teorías sobre la eficacia docente no contrastadas.

De este modo se llega a la convicción de que la pregunta a la que hay que responder no es ¿qué condiciones de instrucción, o qué manera de enseñar es más eficaz?, sino más bien: *teniendo en cuenta tales objetivos, tales alumnos, etc. ¿qué estrategias dan mejores resultados?*. Por lo tanto, en vez de tratar de identificar un patrón de enseñanza eficaz, se debería hablar de estrategias alternativas, indicando siempre y con toda claridad, para qué y para quién resulta eficaz cada una de ellas.

#### **1.1.4. Desarrollos posteriores en la investigación sobre la enseñanza**

De las investigaciones reseñadas hasta aquí se puede comprobar que uno de

los supuestos básicos era la existencia de una relación directa entre las actuaciones de los profesores y los resultados que alcanzan sus alumnos. De este modo se olvida que el aprendizaje es algo que hace cada estudiante, que está directamente influido por las conductas de cada uno de ellos y que es resultado directo de sus experiencias de aprendizaje, y no de las acciones de los profesores.

Con el deseo de superar esta laguna surge el modelo tridimensional o *mediacional* en palabras de Doyle (1977). Según este modelo, la actuación del profesor no incide directamente sobre los resultados, sino en las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Este cambio conceptual contribuye a despertar el interés por descubrir aquellas variables de los alumnos que mayor influencia ejercen sobre su rendimiento, así como estudiar las relaciones existentes entre las mismas y la actuación del profesor.

Dentro de este modelo, las preguntas a responder serían: ¿a través de qué mecanismos la enseñanza afecta al aprendizaje?, ¿cómo intenta el profesor influir en los estudiantes para que consigan aprender?. Esto dará lugar a la búsqueda de variables mediadoras - entre las que Fisher y otros (1976) señalan **el tiempo de aprendizaje académico** - y aparecen como variables intervinientes entre la actuación del profesor y el rendimiento de los alumnos. La importancia de tener en cuenta este tipo de variables reside en que la sola existencia de estímulos docentes no garantiza los resultados. Una cosa es que existan dichos estímulos y otra bien distinta el uso que de ellos hacen los alumnos.

Otros autores (Doyle: 1985; Shulman: 1986), se interesan por los procesos que se producen en el alumno durante el tiempo que está implicado en la tarea; surgiendo así preguntas como ¿qué ocurre en el alumno durante su implicación? ¿cómo da sentido a las acciones de enseñanza? ¿cómo son los procesos producidos en los alumnos por ella?, etc. La respuesta a las mismas se busca desde dos líneas de trabajo paralelas, sin conexión entre ellas: una procede de la psicología social y sociología, la otra resulta de la aplicación de la psicología cognitiva al aprendizaje en la escuela.

De acuerdo con Shulman (1986), ambos procesos mediacionales (sociales y cognitivos) deben estudiarse simultáneamente, porque es así como tienen lugar en la mente de los alumnos. La enseñanza es mediada al mismo tiempo por la interpretación que el alumno hace de la realidad social de la clase y, por su representación mental del contenido cognitivo que se le intenta transmitir.

Para ambas líneas de trabajo lo importante es conocer qué significado dan profesores y alumnos a los sucesos de la vida del aula y, al mismo tiempo, cuáles son los fundamentos para estas construcciones.

Del mismo modo que se olvidan en la investigación proceso-producto las variables relativas a la conducta de los alumnos, tampoco se tienen en cuenta las que hacen referencia a los procesos internos de los profesores (pensamientos, juicios, decisiones, etc.). Sobre estos aspectos existe una abundante literatura recogida a mediados de los setenta por Shulman y Elstein (1975) y Shavelson (1976); y posteriormente por Shavelson y Stern (1981), Shavelson (1985), Clark y Peterson (1986).

Los investigadores de esta línea de trabajo pretenden conocer los pensamientos pedagógicos, los juicios y las razones que los profesores tienen y desarrollan para tomar decisiones correspondientes en las diferentes situaciones de enseñanza en que se encuentran. Pero como los propios investigadores reconocen, comprender el paso del pensamiento a la acción es necesario para comprender la enseñanza y, esa comprensión es problemática.

El modelo sobre *procesos de pensamiento y acción del profesor* que utilizan Clark y Peterson (1986), distingue tres categorías en los pensamientos de los profesores:

- \* los que ocurren antes y después de la interacción en el aula (proactivos y postactivos).
- \* los que ocurren durante la interacción (pensamientos interactivos y decisiones).

\* teorías y creencias del profesor.

Este modelo es el que emplean como marco para interpretar y relacionar las investigaciones sobre los procesos de pensamiento del profesor y para ver la contribución de este tipo de investigación a la enseñanza eficaz. Esta línea de trabajo considera que su modelo de investigación es circular, puesto que las condiciones o factores que determinan una decisión cambian de algún modo con la conducta que el propio profesor adopta. Al mismo tiempo, debemos señalar la conexión que presenta en línea de trabajo con la que considera al profesor como investigador en el aula (Gimeno: 1983; Stenhouse: 1984; Pérez Gómez: 1984).

Otro aspecto que se ha ido incorporando cada vez más al estudio de la enseñanza, es la investigación sobre el **entorno** que constituye la vida del aula. En este sentido, no basta con analizar los procesos internos que acontecen en alumnos y profesores, sino que es preciso considerar la configuración del contexto en el que los mismos ocurren.

De este modo llegamos a la consideración de la multidimensionalidad de las relaciones en la investigación educativa que, en el caso de la enseñanza eficaz, ha tenido repercusiones múltiples y variadas.

Uno de los trabajos que mayor influencia ha tenido en este campo es el llevado a cabo por Doyle (1977). En él realiza una síntesis de estudios etnográficos ya realizados, así como de marcos teóricos más amplios utilizados en el análisis de las relaciones entre conducta y entorno. Frente a otras líneas de trabajo anteriores que tenían como disciplina originaria a la psicología, la investigación sobre la ecología de la clase tiene su base en la antropología, sociología o lingüística. Son programas de investigación interpretativa, cualitativa, etnográfica o sociolingüística; aunque el nombre más aceptado para todos ellos es el de línea interpretativa.

El investigador tiene aquí como unidad de análisis, no la conducta o pensamiento de un alumno o profesor individual, sino el **ecosistema** del aula en que tiene lugar el aprendizaje. En cada situación, son los propios participantes quienes

construyen conjuntamente, a través de sus interpretaciones mutuas, los significados. Estos significados son objeto de negociación y revisión continua. Estos significados sólo pueden ser entendidos en el contexto del sistema más general de relaciones organizadas en que se producen (Shulman: 1986; Erickson: 1986; Doyle: 1985; Evertson y Green: 1986; Stubbs y Delamont: 1978).

Aunque en términos generales, esta línea de investigación haya prestado poca atención al tema de la eficacia, es evidente que sus planteamientos pueden contribuir a mejorar el estudio de la enseñanza eficaz. Concretamente, ha ayudado a descubrir variables y procesos que no se habían tenido en cuenta anteriormente y, sobre todo, permite situar al estudio de la eficacia en una perspectiva más amplia capaz de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en toda su complejidad.

## **1.2. Dimensiones de la escuela eficaz: principales trabajos de síntesis**

Hace poco más de treinta años que el informe de Coleman vino a convulsionar el mundo educativo cuando después del masivo estudio realizado llega a la siguiente conclusión:

*"las escuelas ejercen sobre el rendimiento del niño poca influencia que sea independiente de su contexto social general [...] esta ausencia de un efecto independiente significa que las desigualdades que sufren los niños, debido al medio ambiente familiar y de barrio, se perpetúan, llegando a convertirse en las desigualdades con las que se enfrentan en la vida adulta al salir de la escuela" (Coleman y otros: 1966).*

Estudios posteriores vienen a confirmar estos datos (Jenks y otros: 1972; Averch y otros: 1972).

Como reacción a estos estudios y, muy especialmente a las conclusiones del informe Coleman, surge una línea de investigación encaminada a aportar nuevos

datos que sirvieran para fundamentar la vieja idea de que la escuela tiene una gran influencia en el aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, lo primero que se intentó fue un reanálisis de los datos originales de Coleman para comprobar si se confirmaban sus conclusiones. Uno de ellos fue llevado a cabo por Mayeske y cols. (1973), que construyeron una medida del rendimiento escolar más compleja. Esta medida se basaba en el análisis factorial de cinco variables (información general, comprensión lectora, habilidad verbal, rendimiento en matemáticas y habilidad no verbal). De este modo encontraron que entre el 34% y el 37% de la varianza total del índice de rendimiento se relacionaba con el tipo de centro.

En otro estudio (Smith: 1972), se apunta que en el trabajo de Coleman se subestiman los factores escolares, ya que se introducen en el análisis después de controlar las variables del medio social. Como consecuencia de esta revisión se afirma que la **contribución conjunta** del medio familiar y la escuela explican un buen porcentaje de la varianza.

Con este marco de referencia se llega pronto a la conclusión de que el efecto más inmediato del informe Coleman está en la elección de las variables de entrada, puesto que al considerar variables que pudieran ser modificadas por vía de la política educativa, se incurrió en una selección de factores que no son los que más contribuyen al rendimiento de los alumnos.

Por otra parte se piensa que la existencia de medios y recursos en un centro educativo no tiene porqué incidir en el rendimiento de los alumnos más que en la medida en que sean adecuada y correctamente administrados y, esto último, se relaciona con la peculiar manera de funcionar cada centro y cada aula.

Como iniciador de esa línea de investigación que se ha dado en llamar de las **escuelas eficaces**, la mayoría de los autores señalan a Weber con el estudio realizado en 1971 sobre cuatro escuelas de ambiente socioeconómico deprimido y que, sin embargo, habían alcanzado un nivel de lectura equivalente a la media

nacional. Este éxito es debido, según Weber, a la existencia de una serie de características en su funcionamiento:

- \* fuerte liderazgo.
- \* atmósfera ordenada en el centro.
- \* orientación de toda la actividad a una única tarea.
- \* expectativas altas sobre la capacidad de los niños para conseguirlo.
- \* enseñanza individualizada.
- \* evaluación regular y cuidadosa del progreso de cada alumno.

En este estudio, que puede ser considerado como frontera entre los realizados en la década de los sesenta (a base de análisis correlacionales entre los recursos de la escuela y sus resultados) y los de la década de los setenta (orientados a la búsqueda de instituciones ejemplares y al análisis de sus características); se seleccionan las escuelas que más se apartan de la media por ser muy eficaces/ineficaces, comparándose posteriormente ambos tipos de centros en una serie de aspectos de su funcionamiento. De este modo se pretende descubrir cuáles son los más directamente relacionados con niveles altos de rendimiento.

Otras investigaciones, como la realizada por Rutter y cols. (1979) bajo el nombre de **Fifteen Thousand Hours**, identifican ocho factores que caracterizan a los centros con mejores niveles de asistencia, conducta y rendimiento académico. De la interacción de estos factores surge un efecto acumulativo que configura el *ethos* de las escuelas eficaces, dándose en ellas el compromiso de todos para que los alumnos aprendan, un clima de expectativas altas, adecuados sistemas de instrucción y un ambiente agradable dentro del centro.

En el estudio realizado por Brookover y cols (1979), **School Social Systems and Students Achievement**, se concluye que la composición social del alumnado no determina necesariamente el clima escolar del centro y que la mejora de los

niveles de rendimiento requiere la consecución previa de un clima favorable. Para ello realizaron un estudio intensivo mediante la observación participante, sobre dos pares de escuelas con idénticos status socioeconómicos y composición social; llegando a identificar una serie de aspectos que originaban las diferencias entre los dos centros de alto rendimiento y los dos con bajo rendimiento.

Sin embargo, lo apuntado hasta aquí no son más que esfuerzos aislados para destacar la importancia de determinadas variables en la eficacia de la escuela. Estos estudios son difícilmente comparables y sus resultados no son generalizables. Esto se debe a la diversidad metodológica, de objetivos educativos y de enfoques que hacen que los resultados sean no siempre concordantes.

Como solución a este problema surgen los trabajos de síntesis, realizados por diferentes autores, y que son los que más han contribuido a señalar la importancia que determinadas variables tienen en la determinación de la eficacia. Uno de los más conocidos se debe a Edmonds (1981, 1982), y en él se recogen los cinco elementos indispensables en una escuela eficaz y que recuerdan bastante a las conclusiones del estudio de Weber:

- \* liderazgo administrativo fuerte.
- \* elevado clima de expectativas.
- \* atmósfera ordenada.
- \* orientada a la adquisición de destrezas y habilidades básicas.
- \* evaluación regular y constante de los alumnos.

Mackenzie (1983), elabora una lista de 31 elementos ordenados en tres grandes dimensiones: **liderazgo, eficacia y eficiencia**. El liderazgo es indispensable para que puedan realizarse los aspectos relacionados con la eficacia y la eficiencia; por lo tanto se tiene que manifestar en la fijación de objetivos que deberán ser claros, relevantes y alcanzables. Al mismo tiempo, hay que realizar una planificación que permita conseguirlos y, por otra parte, es necesaria la existencia de un

profesorado motivado y comprometido para llevarla a cabo con éxito. La dimensión de eficacia se refiere al clima general imperante en el centro, que debe estar orientado hacia el éxito académico de los alumnos, mientras que la eficiencia se relaciona con la rentabilización del tiempo. En cada una de estas tres dimensiones, Mackenzie distingue una serie de elementos centrales y otros facilitadores.

Pero la que constituye sin lugar a dudas uno de los más completos trabajos de síntesis, es la aportación de Purkey y Smith (1983), que al realizar el *"retrato-tentativo de una escuela eficaz"*, incluyen un grupo de variables de organización-estructura y otro de variables de proceso. Dichas variables son las que aparecen en el siguiente cuadro:

## RETRATO DE UNA ESCUELA EFICAZ

### A.- VARIABLES DE ORGANIZACIÓN-ESTRUCTURA

1. **Autonomía** de la dirección y gestión para cada centro escolar.
2. **Liderazgo** institucional.
3. **Estabilidad** del personal docente.
4. Articulación y organización del **currículum** hacia objetivos claros y concretos.
5. Desarrollo y **perfeccionamiento del profesorado**.
6. Interés y apoyo de los **padres**.
7. Reconocimiento del **éxito académico** por parte del centro.
8. Maximización del **tiempo** de aprendizaje.
9. Apoyo por parte de las autoridades educativas del **distrito**.

### B.- VARIABLES DE PROCESO

1. **Planificación** compartida y relaciones de colegialidad.
2. Sentido de **Comunidad**.
3. **Objetivos** claros y **expectativas** altas; **evaluación** constante de los progresos.
4. **Orden y disciplina**: reglas claras, razonables y consistentemente aplicadas.

Algunas de estas dimensiones aparecen recogidas, años más tarde, en el informe: *A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform*. Este trabajo, encomendado en 1981 a un grupo de expertos, trata de aportar soluciones a los problemas que aquejan a la educación americana. Como conclusiones más importantes se destaca que:

- \* Debe mejorarse la calidad, retribución y autonomía de los docentes.
- \* Hay que reforzar los programas de las escuelas.
- \* Estos programas deben tener una mejor relación con el mercado de trabajo y con lo que la industria necesita.
- \* Las lenguas extranjeras deben enseñarse ya desde las escuelas elementales.
- \* Los estudiantes deben estar más tiempo en el centro escolar.

Con esta serie de medidas se pretende aumentar la calidad de la educación, que viene definida por la interacción de tres indicadores:

- \* El estudiante (que debe rendir al límite de su capacidad).
- \* La escuela (que debe establecer objetivos máximos, no mínimos).
- \* La sociedad (que debe adoptar políticas que permitan responder a los desafíos de un mundo en continuo cambio).

Con estas recomendaciones se inicia una reforma que a los cinco años es sometida a revisión, fruto de la cual surge un nuevo informe: *American Education. Making it Work* (1988). Allí se recogen los resultados alcanzados hasta ese momento y se formulan nuevas propuestas, poniéndose de relieve la importancia del ambiente o clima escolar (ethos) como medio de alcanzar una efectiva igualdad de oportunidades.

Con respecto a este punto, Vico Monteoliva (1988), apunta que:

*"El ambiente puede asumirse y un colegio sin orden afecta al carácter del estudiante y su actitud hacia el aprendizaje. Incluso más importante es la disciplina (los buenos hábitos); asistencia constante y puntual, respeto a los profesores y buena conducta van, mano a mano, con el éxito académico. Hay estadísticas que apoyan esto".*

### 1.3. La segunda generación de estudios sobre eficacia escolar

La investigación sobre eficacia escolar y los proyectos sobre mejora de la escuela junto con la disponibilidad de nuevas técnicas para el análisis estadístico (entre ellas el modelo jerárquico lineal) dieron lugar a finales de los ochenta a lo que podemos considerar una segunda generación de estudios sobre eficacia escolar.

Entre los estudios más relevantes de este período podemos señalar los de Mortimore et al. (1988) en el Reino Unido y los de Teddfile y Stringfield (1993) en Estados Unidos. Junto a ellos aparecen otros (reseñados por Reynolds et al. 1994) en Noruega, Hong Kong y los Países Bajos.

La investigación de Mortimore se realizó en cincuenta escuelas de Londres elegidas al azar, utilizando para ello el progreso de dos mil alumnos de primaria durante cuatro años. Las principales características de las escuelas que, en dicho estudio, se mostraron eficaces son las siguientes:

- \* *Liderazgo razonado del claustro por parte del director.* Consistía en no ejercer un control total sobre los profesores y consultarlos en cuestiones de especial relevancia (distribución de fondos y orientación del currículum).
- \* *Participación del subdirector.*
- \* *Participación de los profesores,* cuya intervención en las decisiones que afectaban a sus clases resultaba decisiva.
- \* *Coherencia entre los profesores.* Los mejores resultados se obtenían cuando la enseñanza impartida por diferentes profesores era coherente.
- \* *Sesiones estructuradas* en las que el profesor organizaba el trabajo diario de los alumnos
- \* *Una enseñanza intelectualmente estimulante* mediante la formulación de preguntas y la resolución de problemas.
- \* *Un ambiente centrado en el trabajo,* con un bajo nivel de ruido y los

movimientos de los alumnos en la clase relacionados con el trabajo.

\* *Un propósito concreto en cada sesión*, evitando llevar a cabo tres o más tareas a la vez dentro del aula.

\* *Comunicación máxima entre profesor y alumnos*, especialmente cuando el profesor aprovechaba para dirigirse a toda la clase.

\* *Registro de los progresos*, que resultaba un aspecto importante para la planificación y evaluación de los profesores.

\* *Participación de los padres* ayudando a sus hijos en casa, colaborando en clase y acompañando a la clase en visitas educativas.

\* *Un clima positivo*, con una atmósfera que resultaba más agradable en las escuelas eficaces.

A principios de los noventa se publica el trabajo más importante de los realizados en Estados Unidos: fue el Estudio sobre la Eficacia Escolar en Louisiana (Teddle y Stringfield: 1993). Se llevó a cabo tanto a nivel de escuela como de aula, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas.

Se encontraron diferencias entre las escuelas eficaces e ineficaces. En las primeras destacaba: mayor dedicación de tiempo a las tareas, presentación de material nuevo, estímulo a la práctica independiente, altas expectativas, uso de estímulos positivos, pocas interrupciones, una disciplina firme, un ambiente agradable, exposición de los trabajos de los alumnos y cuidados en el estado y apariencia física del aula.

Fueron muchos los estudios donde los investigadores analizaban las características específicas de las escuelas eficaces. Levine y Lezotte (1990) revisaron todos los trabajos llevados a cabo en los Estados Unidos y cuyas conclusiones pusieron de manifiesto el “Modelo de los cinco factores”.

También podemos decir que los hallazgos, tanto americanos como británicos,

confluyen en muchos puntos comunes.

En Holanda se realizaron muchos estudios a finales de los ochenta, utilizando el mismo diseño de investigación que los países citados anteriormente aunque, sorprendentemente, los resultados encontrados por americanos y británicos no pudieron ser confirmados. Esto puede ser debido a que las organizaciones de las escuelas primarias holandesas difieren de los otros dos países. Quizás si se hubieran ampliado los estudios a la enseñanza secundaria los resultados podían haber sido diferentes.

Durante la segunda mitad de los ochenta, los proyectos de investigación fueron más sofisticados y utilizaron técnicas más complejas para el análisis de los datos. Tanto en estados Unidos como en el reino Unido se empleó la observación escolar en el aula, sin embargo la investigación llevada a cabo en Holanda solo se hizo a través de cuestionarios donde cabe la posibilidad de que los profesores supusiesen cómo rellenarlos. Así se explicaría el hecho de encontrar pocas diferencias entre las escuelas eficaces e ineficaces como señalábamos anteriormente.

Aunque las investigaciones se mejoraron, el resultado seguía siendo una larga lista de correlaciones para la eficacia. Era necesario un nuevo enfoque para su mejor comprensión.

Y así, en la actualidad, se ha llegado a la elaboración de modelos comprensivos de eficacia escolar con dos características básicas en común: en primer lugar, todos parten de una visión sistémica del centro educativo e incluyen, normalmente, cuatro niveles de análisis -alumno, aula, escuela y contexto-; en segundo lugar, recogen no sólo lo que se sabe como resultado de la investigación empírica, sino también factores hipotéticos aunque aún no se haya comprobado claramente su incidencia. De tal forma, estos modelos tienen una triple utilidad: sirven para explicar la investigación previa, abren nuevos caminos para las investigaciones futuras y proporcionan un abanico de posibles vías de intervención (Stringfield, 1994).

Entre los modelos de eficacia escolar recientemente propuestos destacan el modelo de efectos de la escuela primaria de Stringfield y Slavin (1992), el de Scheerens (1992) y la propuesta de Creemers (1994), para cuya validación empírica se están llevando a cabo diferentes investigaciones en estos momentos (Reezigt, Guldemon y Creemers, 1999). El modelo de Scheerens aporta la clasificación de las variables en cuatro categorías en función de su mayor o menor susceptibilidad de ser manipuladas. Así, propuso organizarlas en variables de contexto, entrada, proceso y producto (modelo CIPP). El modelo de Creemers, por su parte, opta por clasificarlas en cuatro niveles de análisis (alumno, aula, escuela y contexto) e incluye en cada nivel tanto los componentes de calidad, tiempo y oportunidad como los criterios formales de eficacia (Creemers, 1994).

En cualquier caso, todos ellos tienen en común el hecho de conceder relevancia a una serie de factores (Creemers, 1996):

- En el nivel del alumno, cinco elementos han demostrado incidir directamente en su aprendizaje: aptitud, habilidad para entender lo que se le enseña, perseverancia, oportunidad de aprender y calidad de la docencia.
- En el nivel del aula son cuatro los factores relacionados: calidad y adecuación de la docencia, uso de incentivos y tiempo efectivamente dedicado a la enseñanza.
- En el nivel de la escuela destacan como factores relevantes: el establecimiento de metas significativas y compartidas por todos, la atención al funcionamiento académico diario, la coordinación entre equipos y entre la escuela y los padres, el desarrollo profesional del profesorado y la organización de la escuela para apoyar el aprendizaje de todos.
- Por último se encuentran los niveles externos a la escuela referentes al sistema educativo y al contexto social: la comunidad local, las

administraciones regionales y a estatal. En este ámbito, los modelos están poco desarrollados.

#### **1.4. Algunos modelos explicativos de la eficacia de la escuela**

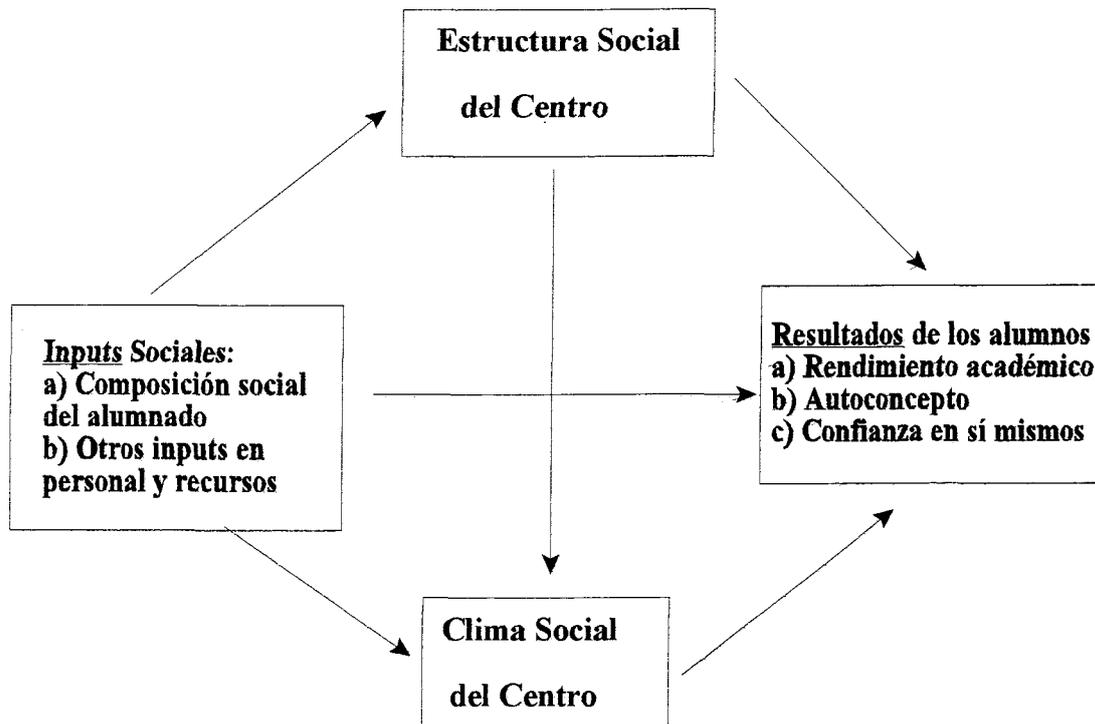
En este apartado vamos a analizar algunos de los modelos teóricos que se han formulado en un intento de explicar el funcionamiento de la escuela. Algunos de ellos se centran en las variables relativas al funcionamiento del centro escolar (liderazgo, organización, clima, etc.); otros son más globales e incluyen tanto las variables relativas a la enseñanza en el aula como los propios del funcionamiento organizativo y contextual del centro, además de los correspondientes a los inputs sociales (composición social del alumnado, recursos, etc.).

##### **1.4.1. Modelo de Brookover y colaboradores**

Parte de un supuesto básico: los resultados escolares (tanto el rendimiento de los alumnos como el desarrollo en ellos del autoconcepto y de la confianza en sí mismos), están relacionados con las características sociales y culturales del *sistema social* que constituye todo el centro escolar.

En este modelo se hipotetizan una serie de influencias, tanto directas como indirectas, sobre los resultados escolares. Se considera que los inputs (composición social del alumnado, recursos materiales y de personal), además de incidir sobre la variable dependiente, lo hace también a través de las intermedias (estructura social y clima del centro). Según la propuesta de Brookover (1979), la mayor influencia sobre los resultados se ejerce a través de la variable clima social, medido fundamentalmente a través de las normas, expectativas y sentimientos que manifiestan los alumnos, profesores y dirección.

La esquematización de este modelo aparece en el siguiente gráfico:



#### 1.4.2: Modelo de Anderson

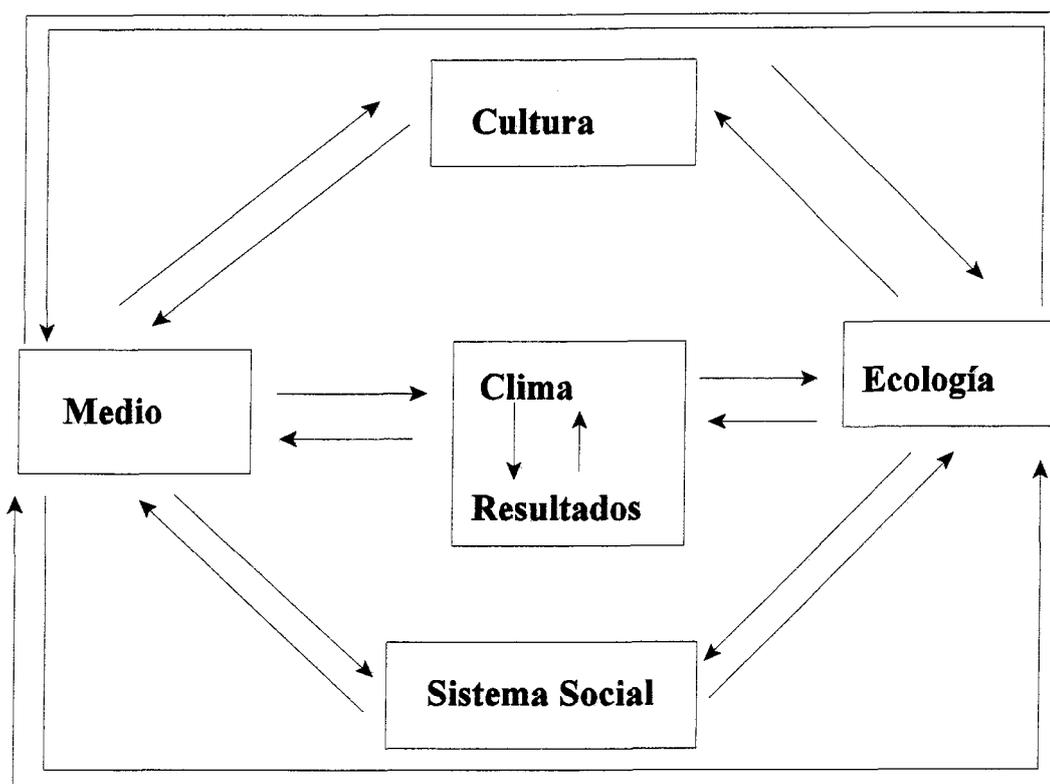
Después de revisar los resultados de las investigaciones existentes, Anderson (1982), propone un modelo teórico interactivo entre las dimensiones del entorno y los resultados escolares.

En dicho modelo distingue cuatro dimensiones del entorno escolar:

- \* la ecológica (los aspectos físicos y materiales: edificios, recursos, etc.).
- \* el medio (características de las personas y grupos implicados: composición social del alumnado, características de los profesores, etc.).
- \* el sistema social (referido a la estructura organizativa del centro y al conjunto de relaciones sociales que tienen lugar en ella).

\* la cultura (valores, normas, estructuras cognitivas, significaciones, etc.).

Estas cuatro dimensiones inciden de forma directa (en mayor o menor medida) sobre los resultados escolares. Pero lo más importante, es la influencia indirecta que se ejerce a través del clima general que ayudan a crear en el centro.



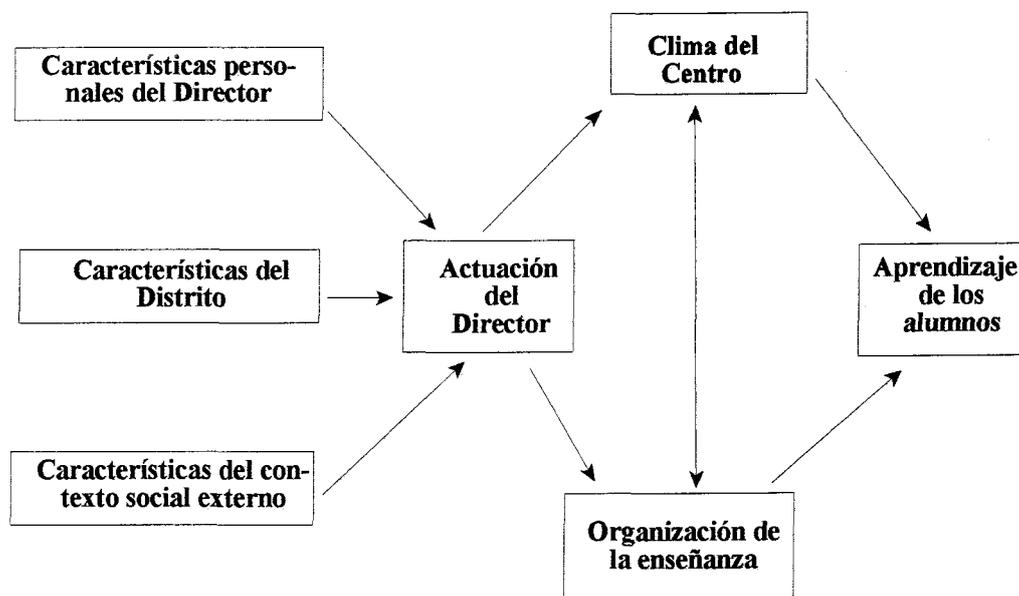
La idea fundamental de este modelo es interesante por cuanto muestra la compleja realidad que constituye el funcionamiento de un centro escolar en sus diferentes aspectos.

La conjunción de todos estos aspectos, a través de sus influencia recíprocas, es la que contribuye a crear eso que conocemos como clima o atmósfera del centro. Algo que a pesar de resultar difícil delimitar y medir, es muy real; influyendo en los

resultados de los alumnos, según ponen de manifiesto las investigaciones existentes.

### 1.4.3. Modelo de Bossert y otros

El modelo desarrollado por Bossert, Dwyer, Rowan y Lee (1982), parte del análisis del papel del director en los centros escolares. Estos autores consideran que el modelo burocrático-racional sobreestima los efectos directos del liderazgo del centro sobre el aprendizaje de los alumnos. Como consecuencia, proponen un modelo que refleja una relación más compleja entre liderazgo, organización y resultados.



Según esta propuesta, la actuación del director afecta a dos aspectos fundamentales de la organización social del centro (clima y organización de la enseñanza), que contribuyen a configurar la actuación de los profesores y las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

La importancia que la actuación del director y su liderazgo en el funcionamiento del centro tienen sobre el rendimiento de los alumnos se ejercen a través de

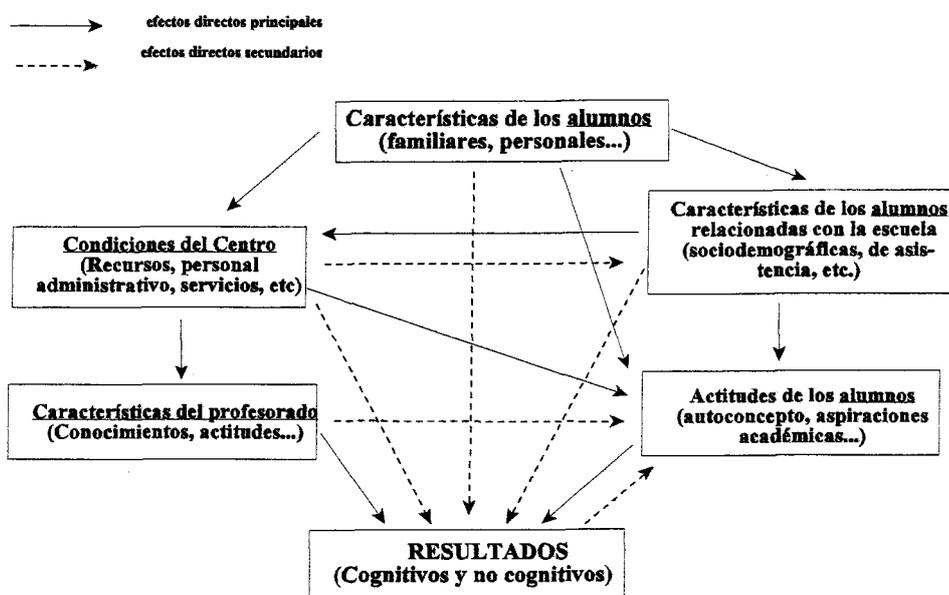
dos grandes vías:

- \* contribuyendo a una buena organización y desarrollo del proceso de enseñanza (planificación y coordinación del curriculum, protección del trabajo en las aulas contra posibles elementos perturbadores, etc.).
- \* impulsando la formación en el centro de un clima de trabajo, de responsabilidad y participación (tanto en alumnos como en profesores) que favorezca la dedicación a sus tareas y el compromiso con los objetivos comunes.

En definitiva, lo que importa a estos autores no es tanto la posible acción individual del director, cuanto su importante contribución en procesos colectivos de reflexión, planificación y evaluación sobre la marcha del centro y sus resultados.

#### 1.4.4. Modelo de Glasman y Biniaminov

Estos autores identifican diversos grupos de variables referidas a inputs escolares que se han mostrado capaces de influir en los resultados y, a partir de sus relaciones, construyen el modelo estructural que aparece seguidamente.



Este modelo se limita (como todos los que siguen el esquema input-output) a considerar las posibles conexiones entre los elementos que integran la escuela y los resultados que salen de ella. Se trata a la escuela como una "caja negra" y no tiene en cuenta los procesos que acontecen en ella. Sin embargo, tiene el mérito de ser una buena síntesis de las conexiones entre variables halladas en los estudios de este tipo que se habían realizado en Estados Unidos en los años sesenta y setenta.

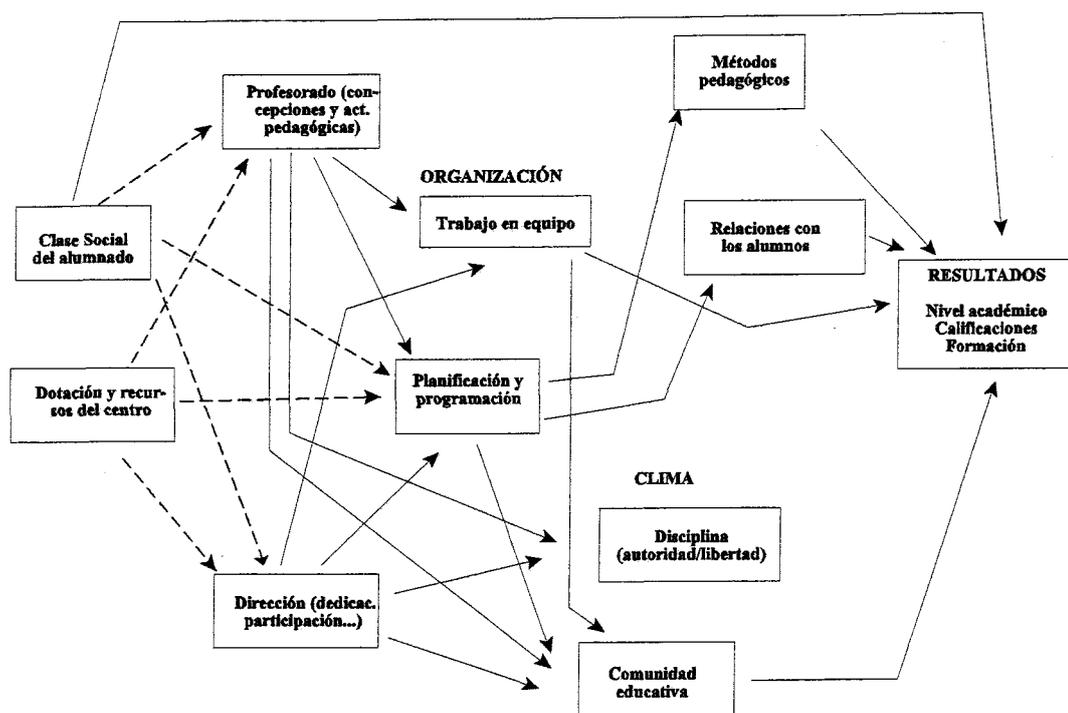
#### 1.4.5. Modelo causal de Fuentes Vicente

La importancia de este modelo reside, de una parte, en ser uno de los primeros y más importantes trabajos realizados en nuestro país; y de otra, en representar una propuesta de análisis causal entre los procesos funcionales y la eficacia de la escuela.

El modelo propuesto por la autora, incluye un conjunto de factores que configuran un sistema de relaciones e influencias que, en último término, produce los resultados educativos.

Las variables consideradas en este modelo (Fuentes Vicente: 1986) son, en síntesis, las siguientes:

- \* **factores condicionantes de la eficacia escolar** (clase social del alumnado y dotación en recursos y medios de que dispone el centro).
- \* **variables relativas a los agentes del proceso educativo** (concepciones pedagógicas del profesorado y características y actuación de los directores).
- \* **variables de proceso** (organización y funcionamiento del centro y actuación de los profesores).
- \* **variable dependiente** (los resultados académicos de los alumnos: nivel académico, calificaciones y formación).



Tras la contrastación empírica de este modelo con alumnos de EGB, la autora llega a las siguientes conclusiones (Fuentes Vicente: 1986, pp 405 y ss.):

- \* La eficacia de los centros escolares es consecuencia de su funcionamiento global.
- \* Los resultados educativos de los centros escolares dependen de la conjunción de tres series de influencias (composición social del alumnado, actuación del profesor en el aula y funcionamiento del centro)
- \* Los centros escolares con mejor rendimiento se caracterizan por haber llegado a desarrollar una cultura con rasgos y características distintos a los encontrados en centros menos eficaces.
- \* Liderazgo y organización son factores indisolubles en el funcionamiento de los centros escolares.

Como principales limitaciones de este trabajo se señalan:

- \* La utilización de medidas indirectas del comportamiento de los alumnos (principalmente a través de la información suministrada por profesores y dirección).
- \* El hecho de utilizar el centro como unidad de análisis impide extrapolar los resultados a niveles inferiores (por ej. el aula).
- \* La dificultad de comprobar los efectos causales recíprocos (esto demandaría la elaboración de modelos causales no "recursivos" o "interactivos").

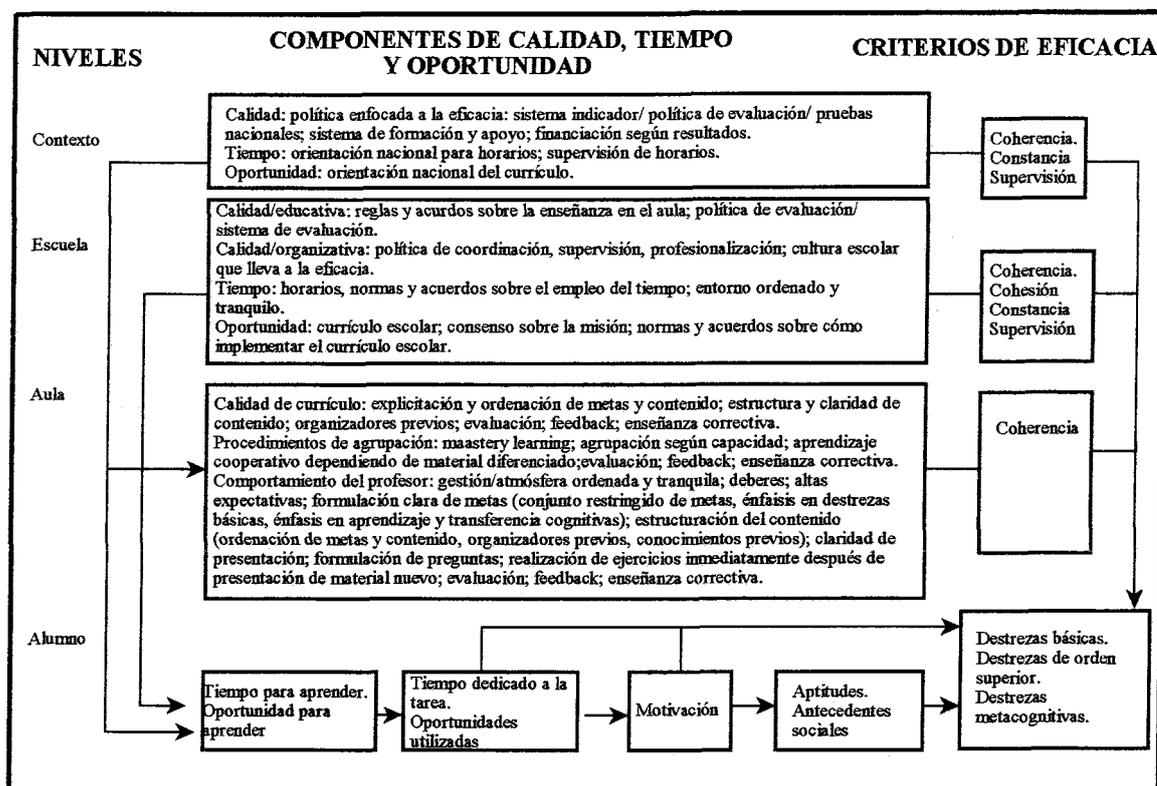
#### **1.4.6. Modelo básico de Eficacia Educativa de Creemers**

En este modelo, basado en el de Carroll de aprendizaje escolar, se distinguen varios niveles en los que los superiores son considerados condiciones para los más bajos y cuyos efectos combinados producen unos resultados concretos.

El concepto de tiempo, central en el modelo de Carroll, se complementa con el de oportunidad para aprender.

La representación gráfica muestra el modo en que los distintos niveles influyen sobre los resultados de los alumnos. De este modo, el tiempo que dedican a la tarea y las oportunidades que emplean los alumnos, están influidas por el tiempo disponible para aprender y las oportunidades que facilita el profesor a nivel de aula. De este modo, cuanto más adecuada sea la enseñanza, mayor será el tiempo que los alumnos dedican a aprender y por lo tanto tendrán mayores oportunidades para hacerlo.

En el gráfico siguiente podemos ver los elementos que intervienen en este modelo:



Como podemos apreciar, la calidad, el tiempo y la oportunidad a nivel de aula están influidos por factores en el nivel de la escuela y esta a su vez esta influida por los correspondientes factores a nivel de contexto.

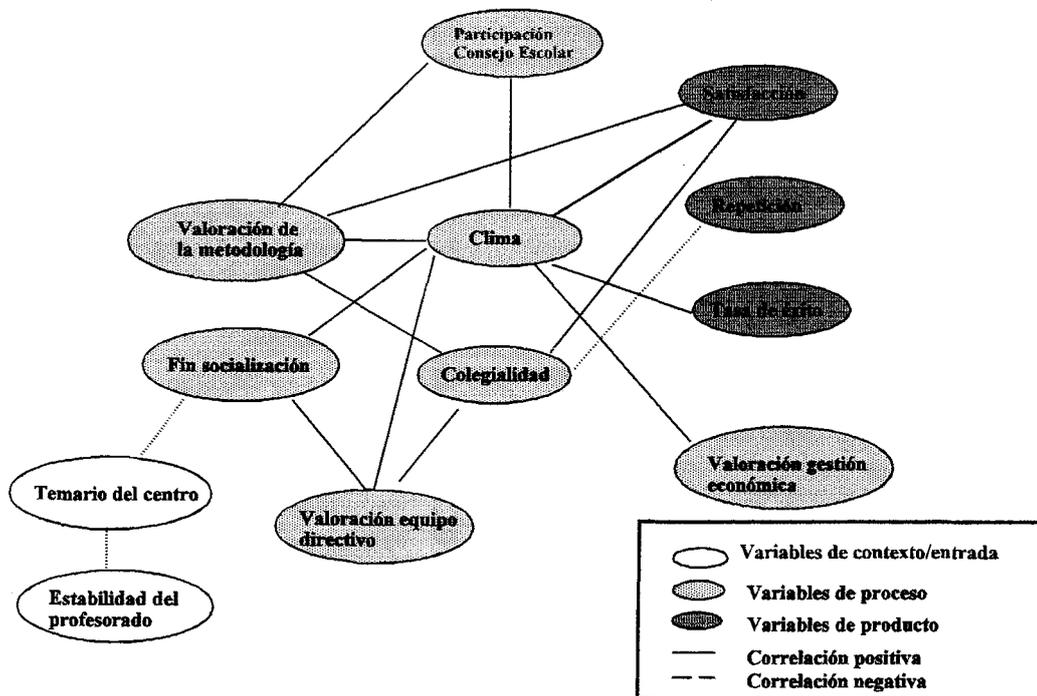
Como consecuencia de lo anterior, los resultados no dependen exclusivamente de los factores de aula como se plantea en otros estudios. La influencia del contexto y de la escuela se realiza de forma indirecta y está condicionada a su vez por el nivel de aula.

Este modelo, aunque centrado en el efecto de los factores, introduce el criterio formal de coherencia, cohesión, constancia y supervisión.

### 1.4.7. Modelo de Muñoz-Repiso

En un estudio realizado por el CIDE (Muñoz-Repiso: 1995) se elaboró un modelo descriptivo de relaciones entre variables del centro, especialmente las referentes a los procesos de gestión, y su incidencia en los resultados escolares. El modelo obtenido para Educación Primaria se observa que el clima del centro educativo es el factor clave determinante del resto de los factores. Representa el mejor predictor de las tres variables consideradas como producto y condiciona (o es condicionado por) dos factores clave de proceso: la valoración del trabajo en equipo y la valoración de la metodología utilizada en el centro.

El esquema correspondiente a las diferentes variables consideradas y sus relaciones se presenta a continuación:



### **1.5. Influencia de los diferentes factores en la eficacia de la escuela**

El interés de los estudios sobre la eficacia de la escuela, de acuerdo con Fuentes Vicente (1986), no está tanto en estimar el grado de influencia mayor o menor, que los centros escolares tienen sobre el rendimiento de los alumnos, cuanto en poder determinar los principales *factores* a través de los cuales se ejerce dicha influencia.

En este sentido, las investigaciones sobre escuelas eficaces realizados en la década de los setenta, representan un avance sobre estudios anteriores: centran su atención en el análisis de factores relacionados con la propia organización y funcionamiento de los centros escolares.

Estos factores pueden ser agrupados en cuatro áreas de influencia: la composición social del alumnado, la actuación de los profesores en el aula, el funcionamiento de la dirección y, la organización y el clima general del centro.

#### **1.5.1. La composición social del alumnado**

Las conclusiones del informe Coleman desataron un clima de pesimismo sobre las potencialidades de la escuela porque, en el caso de trabajar con alumnos de estratos populares, la influencia de la escuela parecía demasiado pequeña. Como reacción a este clima de pesimismo surge toda la literatura sobre la eficacia de la escuela en la década de los setenta.

Entre las conclusiones del estudio realizado por Fuentes Vicente (1986, pp. 384 y ss.), podemos destacar las siguientes:

- \* Aunque la escuela es capaz de contrarrestar los efectos que la composición social del alumnado tiene sobre el rendimiento escolar, no deben exagerarse sus potencialidades. Sin negar las potencialidades de la escuela, ésta no puede nunca "compensar" por lo que no hace la sociedad.

- \* Aunque la composición social del alumnado representa un condicionamiento importante, existen amplias posibilidades de actuación por parte de la escuela. La influencia de esta variable es comparativamente menor que la que tienen los factores escolares en su conjunto.
- \* El efecto causal de la clase social en los resultados académicos es fundamentalmente directo, el que ejerce indirectamente a través de la organización y el funcionamiento de los centros es más bien pequeño.

Esto último significa que los centros pueden llevar una dinámica de funcionamiento que les permita mejorar el rendimiento de los alumnos. En el caso de los más desfavorecidos pueden ayudarles a superar, al menos en parte, su condicionamiento social.

### **1.5.2. La actuación del profesor en las aulas**

La complejidad que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje hace que, actualmente, se haya pasado de concebir la enseñanza eficaz como una secuencia predeterminada de pasos considerarla como un proceso de interacción donde la experiencia de aprendizaje que vive el alumno es la que constituye el elemento central. La acción del profesor se dirige a potenciar esta implicación cognitiva del alumno.

Ello exige en el profesor una acción diversificada y compleja. Esta actuación debe estar orientada no sólo a lograr la comunicación con los alumnos en el acto de enseñar, sino también a crear las situaciones capaces de favorecer el desarrollo del aprendizaje en los alumnos (Doyle, 1983, 1984, 1986; Good, Grows y Ebmeier, 1983; Emmer, 1985; Flanders, 1985; Berliner, 1984). Esta actuación del profesor puede establecerse a través de tres variables fundamentales: concepciones pedagógicas, métodos y relaciones.

Con respecto a la influencia de estas variables, Fuentes Vicente (1986), llega

a las siguientes conclusiones:

- \* Las concepciones y actitudes de los profesores producen efecto tan sólo en la medida en que llegan a materializarse en actuaciones y prácticas apropiadas.
- \* Los métodos (referidos tanto a técnicas y métodos específicos como a la orientación general que guía el comportamiento de los profesores en el proceso de enseñanza) y las relaciones existentes entre profesor y alumnos, ejercen una influencia directa sobre los resultados que obtienen los alumnos.
- \* En aquellos centros donde se favorece a través de una metodología activa y un contexto de relaciones apropiado, la implicación de los alumnos en el proceso de aprendizaje, tienden a darse mejores resultados que donde esto no existe o se da en menor medida.
- \* Las concepciones pedagógicas influyen indirectamente a través de dos vías principales: la propia manera de actuar los profesores en el aula (métodos y relaciones) y el trabajo en equipo.
- \* Más que los métodos y las técnicas pedagógicas concretas que se empleen, son las actitudes y talante de los profesores los que parecen importar sobre todo; con tal de que lleguen a plasmarse en actuaciones concretas a la hora de organizar la enseñanza en el aula o de participar en el esfuerzo conjunto del centro a través del trabajo en equipo.

Para Rodríguez Díez (1993), esta influencia queda evidenciada porque:

*"El desarrollo de curricula de calidad exige de los profesores acciones diversificadas y complejas de planificación colaborativa, selección y organización coherente de los contenidos, elaboración de programas de actividades diferenciadas, de utilización de estrategias específicas de enseñanza, de motivación y ayuda al alumnado, de elaboración de procedimientos de evaluación rigurosos, así como la creación de un ambiente de aula capaz de favorecer la implicación*

*cognitiva y afectiva de los alumnos que favorezca la adquisición de aprendizajes valiosos y duraderos" (Rodríguez: 1993, 24).*

### **1.5.3. El funcionamiento de la dirección**

La importancia que el liderazgo educativo tiene en los centros escolares es algo sobre lo que existe bastante consenso (tanto en la literatura sobre la eficacia de la escuela como en la relativa a la reforma e innovación educativas).

Para comprobar la influencia de la dirección sobre el rendimiento de los alumnos deberán probarse los efectos que sobre este último tienen los factores organizativos y de funcionamiento del centro y posteriormente, comprobar hasta qué punto estos factores pueden atribuirse a la influencia del modelo de dirección.

De todos modos, se ha podido constatar cómo el modo de actuar de los directores de los centros escolares eficaces tiende a ser distinta de la que caracteriza a los centros menos eficaces (Hall y otros, 1984; Bossert y otros, 1982; Good y Brophy, 1986; Purkey y Smith, 1985; Sergiovanni, 1984).

Los principales aspectos que configuran la actuación de los directores son: el grado de dedicación a sus tareas, su capacidad profesional referida a conocimientos pedagógicos, la forma de ejercer sus funciones (autoritaria o democrática), el grado de creatividad e iniciativa de sus actuaciones y su interés por favorecer el trabajo en equipo.

De acuerdo con los resultados de los estudios sobre la eficacia de la escuela, el principal mecanismo a través del cual los directores ejercen su influencia, parece ser el trabajo en equipo:

*"De manera casi unánime se habla de un liderazgo efectivo capaz de generar un clima cooperativo y de orientar con visión y energía tanto a profesores como a alumnos hacia la mejora de actuaciones, procesos y resultados" (Gairín y Armengol: 1996, 90).*

En general, podemos decir que en aquellos centros donde la actuación del director (según la visión de los profesores) se ajusta a las anteriores variables; son centros en los que:

- \* existe planificación y programación de la enseñanza.
- \* se trabaja en equipo.
- \* en el ámbito disciplinario, se conjuga bastante bien autoridad y libertad.
- \* en definitiva, puede hablarse de "comunidad educativa".

Según Rodríguez (1993), entre las variables de proceso que influyen en la eficacia del centro, cabe destacar la actuación del equipo directivo:

*"El Equipo Directivo influye directa y positivamente en el funcionamiento del Consejo Escolar y, a través de éste, en el trabajo en equipo de los profesores y en la calidad de los procesos que se desarrollan en las aulas. Para ello, ha de promover una cultura organizativa caracterizada por la participación efectiva, la colaboración, la interdependencia, el autocontrol y la comunicación entre los profesores para implicar a todos en la marcha del centro y, por lo tanto, en su transformación y mejora" (Rodríguez: 1993, 23).*

Por lo tanto, un liderazgo eficaz (como veremos en el próximo capítulo) no es concebible fuera de unas estructuras organizativas y de unas actividades colectivas, que son las que realmente permiten y favorecen la participación crítica y activa de todos en la marcha del centro.

#### **1.5.4. La organización y el clima general del centro**

Aunque las primeras investigaciones sobre la eficacia parecían propugnar una organización de tipo burocrático, en los últimos años se consideran otros planteamientos más flexibles capaces de integrar las complejas realidades y

situaciones que se dan en el funcionamiento de un centro escolar (Herriott y Firestone, 1984; Lotto, 1983; Municio, 1986; Orden Hoz, 1986; Weick, 1982).

Según las investigaciones realizadas, los procesos organizativos eficaces son aquellos que facilitan la participación de todos en las responsabilidades y en la toma de decisiones que afectan al centro (Huff y otros, 1982; Lanier y Little, 1986; Hall y otros, 1984). Esta participación es uno de los elementos que más contribuyen al desarrollo del clima general del centro.

*"...lo que parece estar dándose como factor mucho más importante sobre las escuelas reconocidas como las 'mejores' es que han desarrollado una cultura, un medio, un ambiente y una atmósfera que ejerce su influencia sobre la educación de los alumnos" (Berruezo: 1994, 209).*

De acuerdo con los modelos causales de eficacia de la escuela, el trabajo en equipo aparece como un elemento clave en la organización y funcionamiento de los centros y, a partir de ahí, en el propio rendimiento que llega a producirse en ellos.

*"El trabajo en equipo de los profesores, planificando y desarrollando el currículum, intercambiando experiencias y resolviendo conjuntamente los problemas comunes sobre la enseñanza, genera un clima positivo y un contexto enriquecedor para sus integrantes" (Rodríguez Díez: 1993; 21).*

Esta relación del trabajo en equipo sobre el clima general del centro, propicia la mejora de los resultados en la medida en que el ambiente general influye en las actitudes y comportamientos de los propios alumnos; e indirectamente a través de la incidencia que tiene sobre la actuación de los profesores en las aulas.

*"En la medida en que el clima de un centro escolar hace referencia a la calidad de su entorno global, necesariamente habrá de manifestarse en el tipo de relaciones que mantienen sus miembros entre sí, al igual que en los valores, normas y actitudes que guían su*

*comportamiento. Y esto es algo que contribuye al funcionamiento del centro en todos sus aspectos" Fuentes Vicente: 1986, 398)*

La importancia de esta variable adquiere una connotación especial en aquellos centros ubicados en entorno multiculturales. Sobre todo en aquellos aspectos relacionados con el componente cultural de los valores y normas (de profesores y alumnos).

## **2. La Mejora de la Escuela.**

El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela se preocupa por los procesos de cambio que se llevan a cabo en los centros educativos. Frente al movimiento de Eficacia Escolar, se centra más en la práctica que en la reflexión; más en llevar a cabo la transformación que en estudiar los procesos implicados en la misma. Todo esto hace que se le considere exclusivamente un movimiento de prácticos y que no exista aún una teoría validada de mejora escolar.

La expresión "mejora de la escuela" significa un proceso de cambio sistemático, planificado y continuo en el que el centro docente modifica tanto sus procesos de enseñanza y aprendizaje como su organización y cultura, con el fin último de alcanzar sus metas educativas. Por ese motivo no todos los cambios que ocurren en las escuelas los podemos considerar como mejora.

Los estudios que ponen el énfasis sobre la mejora se preocupan por crear las condiciones y desarrollar estrategias dentro de los centros, que incidan directamente sobre la calidad educativa de la institución. En general, son estudios que tienden más a desarrollar programas de acción, que a realizar investigaciones sobre factores de eficacia, por lo que normalmente se centran sobre el desarrollo de estrategias que fortalezcan la organización del centro y la reforma del currículum (Fullan: 1982, 1985). Parten de un concepto de mejora -siguiendo la definición que establece el ISIP (International School Improvement Project) del Centro para la Investigación Educativa y la Innovación (CERI), de la OCDE- como "un esfuerzo sistemático y

sostenido para cambiar las condiciones del Aprendizaje y otras relativas a la organización interna de los centros con el fin de que se puedan alcanzar las metas educativas más eficazmente" (Miles y Ekholm: 1985). La polarización sobre este término se debe a que el objetivo prioritario de cualquier estrategia de cambio es lograr mejores resultados.

Este enfoque que se ha consolidado desde comienzos de la década de los setenta, implica un punto de vista sobre la calidad muy distinto del que habitualmente mantienen quienes toman las decisiones en materia de política educativa, dado que supone esencialmente considerar cada institución escolar como eje sobre el que se debe realizar la innovación y el cambio educativo (Hopkins: 1985; Escudero: 1980).

El ISIP que bajo los auspicios de OCDE reunió a 150 personas de 14 países entre las que se encontraba autores como Hopkins, Fullan, Huberman, desarrollaron una propuesta que pretendía ser alternativa a la elaborada por la investigación sobre escuelas eficaces.

Para Hopkins (1990) las diferencias entre esta propuesta y la de escuelas eficaces se puede encontrar en cuatro dimensiones:

- La Calidad de la escuela. ISIP entiende que la calidad de la escuela tiene que ver principalmente con el clima de aprendizaje, con la capacidad de cambio y la capacidad para conseguir amplias metas.
- Autonomía de la escuela. La idea de la escuela como unidad principal de cambio, apuesta por una escuela relativamente autónoma dentro de un ambiente educativo de asesoramiento y apoyo con atención especial a los procesos contextuales.
- Procesos de mejora. Intentar comprender como se produce el proceso de cambio e innovación mediante el estudio de procesos cualitativos que describen esos procesos.
- Naturaleza del conocimiento. El conocimiento se ha desarrollado a través de

un proceso de conceptualización inicial, estudios de casos, indagación colaborativa y reflexión, comparando y contrastando procesos en diferentes contextos.

Si nos situamos a nivel de la escuela como organización, el objetivo de todo proceso de innovación es introducir cambios planificados orientados al desarrollo y mejora de la estructura, procesos y conductas implícitas en su funcionamiento. Por otro lado, la escuela debe ser contemplada dentro del sistema educativo y, como tal, su propio desarrollo en tanto que organización a favor del cambio depende no sólo de la política educativa del momento, sino especialmente del conjunto de medidas y condiciones que desde la Administración Educativa se organizan en relación con los procesos de innovación y cambio.

En este supuesto, no todas las estrategias utilizadas para la mejora de las escuelas resultan eficaces en todo momento y en todos los contextos. Unas hacen recaer la dinamización del cambio sobre el docente, otras centran los procesos en cada institución concreta, otras en la administración escolar y finalmente algunas en los asesores o animadores de la innovación.

Siguiendo a De Miguel (1991), los modelos de innovación centrados sobre la organización que se podrían diferenciar en dos grandes bloques, según partan de un enfoque cerrado o abierto de la propia organización. Estos serían:

- Modelos centrados en el Desarrollo de la Organización.
- Modelos centrados sobre los procesos tecnológicos.
- Modelos centrados sobre los recursos humanos.
- Modelos centrados sobre servicios de apoyo a la escuela
- Modelos integradores.

Como hemos visto, estamos por tanto ante dos vías diferentes para lograr la calidad de las instituciones educativas. Desde la perspectiva de la mejora, el estudio

Como hemos visto, estamos por tanto ante dos vías diferentes para lograr la calidad de las instituciones educativas. Desde la perspectiva de la mejora, el estudio de los factores que inciden sobre la calidad de la educación adquiere un giro importante: una institución mejora en la medida que incorpora procesos de innovación que repercuten positivamente en el desarrollo de su organización. La innovación constituye la estrategia a través de la cual se incide sobre la mejora de una institución.

El carácter contextual implícito de este enfoque conlleva que no se pueda hablar de "innovación o mejora" de forma genérica ya que las condiciones de cada institución reclaman actuaciones específicas orientadas hacia cambios concretos.

Pero la delimitación de los factores y estrategias que pueden promover la innovación resulta una tarea complicada. El análisis de estas variables mediacionales puede abordarse siguiendo del modelo interactivo propuesto por Cuttance et al. (1991), que se basa en las siguientes dimensiones:

- A. Conflictos relacionados con la autoridad y el poder.
- B. Organización del trabajo del profesor y el alumno.
- C. Ethos y Cultura de la institución
- D. Políticas de igualdad, desarrollo y apoyo social.

### **2.1. Estudio y evolución del concepto de "Mejora de la escuela y cambio escolar"**

El desarrollo de conocimientos en el área del cambio educativo se asemeja al procedimiento de ensayo y error, donde el conocimiento se genera paralelo a las experiencias.

El movimiento de mejora de la escuela tiene unos treinta años de existencia y, como nos dice Fullan (1991), en cada década se han adoptado diferentes perspectivas sobre como debieran gestionarse los procesos de cambio.

En un primer momento, a mediados de la década de los sesenta, el centro de interés de la escuela estuvo en la adopción de nuevos materiales didácticos. El movimiento para la reforma de los currículos pretendía tener un um impacto importante en los resultados de los alumnos mediante la elaboración y difusión de materiales ejemplares que habían elaborado equipos de profesores universitarios y psicólogos. Ese fue el motivo de su fracaso.: el papel secundario asignado a los docentes y su falta de formación específica.

La segunda fase, que se prolongó durante toda la década de los setenta, fue esencialmente una fase de documentación del fracaso del movimiento de reforma del currículo para incidir en la práctica. Esto sirvió para evidenciar que los enfoques o modelos de cambio que actuaban de “arriba abajo” no funcionaban y que no podían ser fruto de una decisión legislativa. Esta situación de pesimismo tuvo su contrapunto en la tercera fase de ese movimiento práctico.

La tercera fase, considerada como período de éxito, se extendió hasta mediados de los ochenta. Durante estos años se publicaron los primeros estudios de eficacia escolar y se estableció un consenso en cuanto a las características de las escuelas eficaces. Durante este período se realizaron también algunos estudios importantes sobre proyectos de mejora de la escuela. Todo ello contribuyó a que se aprendiera mucho sobre los procesos de cambio.

Comentaremos que se publicaron, asimismo, varias síntesis sobre los trabajos realizados durante este período, entre ellos, las contribuciones de Fullan (1985) y de Joice y colaboradores (1983).

Este período, aunque fue muy creativo en cuanto a conocimientos específicos sobre los procesos de cambio y los factores de eficacia, no fue suficiente para mejorar la calidad de la educación. Realmente, describir en profundidad el éxito no equivale a solucionar el problema de cómo se gestiona el cambio para conseguir ese éxito (Fullan: 1991).

La última fase, iniciada a mediados de los ochenta y todavía en marcha, se

denomina la gestión del cambio. En ella se observa una fusión entre el conocimiento generado por la investigación y la práctica educativa. Los conocimientos generados por la investigación y la “teoría del cambio” están siendo refinados mediante la práctica (Fullan: 1993).

Los últimos proyectos sobre la mejora de la escuela, muestran la manera de aplicar los conocimientos de mejora de la escuela al “mundo real” de la escuela en un intento de desarrollar estrategias prácticas.

En la tabla se ofrece una comparación de los enfoques de mejora escolar, en dos etapas diferentes, elaborada por Reynolds (1993).

	1960	1980
<i>Orientación</i>	“De arriba abajo”	“De abajo arriba”
<i>Base de conocimientos</i>	Conocimientos elitistas	Conocimientos provenientes de profesionales de la práctica
<i>Eje</i>	Basado en la organización o en el currículo	Basado en el proceso
<i>Resultados</i>	Orientado hacia los resultados de los alumnos	Orientado hacia el proceso escolar
<i>Metas</i>	Resultados tal como vienen	Resultados problemáticos
<i>Objetivo</i>	La escuela	El profesor
<i>Metodología de evaluación</i>	Cuantitativa	Cualitativa
<i>Situación</i>	Fuera de la escuela	Dentro de la escuela
<i>Enfoque</i>	Parte de la escuela	La escuela en conjunto

## **2.2. La paradoja centralización - descentralización y la patología del cambio educativo**

En estos diez últimos años hemos tenido un aumento considerable en el número de cambios que se esperan de la escuela. Este incremento ha ido acompañado por los cambios en la gestión y gobierno de las mismas. En la mayoría de los países occidentales existen presiones aparentemente contradictorias para centralizar (incrementar el control del gobierno sobre la política y la dirección) por un lado y, para descentralizar (más responsabilidad a nivel local para la gestión de recursos y la evaluación) por otro. El reto clave, según un reciente informe de la OCDE, sería encontrar un equilibrio entre las exigencias para que las iniciativas políticas y el control de calidad sean determinados por los gobiernos centrales y los estímulos de los esfuerzos para potenciar la mejora de la escuela a nivel local. De este informe podemos destacar tres conclusiones sobre la Descentralización y mejora de la escuela (OCDE: 1989):

\* La descentralización de la toma de decisiones como parte del movimiento de mejora de la escuela establece nuevas tareas y responsabilidades para las autoridades en el nivel central y para los líderes escolares, profesores y padres en el nivel de la escuela. Se producirán tensiones al asumir nuevas tareas, pero será preciso buscar soluciones.

\*El traspaso de responsabilidades a la escuela ejercidas anteriormente a nivel central, puede ocasionar que algunas funciones no se lleven a cabo de forma eficaz, para lo cual se tendrán que establecer los mecanismos necesarios que garanticen el cumplimiento de esas responsabilidades.

\* La gestión del cambio, tanto a nivel central o en la escuela, requiere otra estrategia que lo considere como proceso dinámico y evolutivo. La estrategia facilitará la incorporación de adaptaciones y ajustes a medida que el cambio avanza.

Una respuesta general al dilema de la descentralización ha sido la de dar más responsabilidad a la escuela para que gestione su propio funcionamiento, recibiendo

distintos nombres en cada país: “gestión local de la escuela” en Gran Bretaña; “escuelas autogestionadas” en Australia; “gestión in situ” o “reestructuración” en los Estados Unidos. El concepto es parecido, en todos los casos se trata a la escuela como “unidad de cambio”.

\* La política para “la gestión local de la escuela”, instaurada en Inglaterra y Gales a finales de los ochenta, fue diseñada para aumentar la autonomía de la escuela tanto en el empleo de recursos económicos y de administración. Consecuencia de ello fue el debilitamiento de los vínculos entre las autoridades educativas locales y sus escuelas. La delegación de responsabilidades económicas, el fortalecimiento del papel de los directores en sus escuelas en incluso la política de “laissez faire” han sido medidas populares entre algunos sectores, pero aún queda por demostrar si ha mejorado la calidad educativa.

\* En Trasmarié y Victoria; Australia, surge la expresión “escuela autogestionada” a mediados de los ochenta y ha sido adaptada y copiada por muchos sistemas escolares como en Edmonds, Alberta y otras localidades inglesas (Caldwell y Spinks: 1988). Este movimiento surgió como respuesta a una mayor autonomía de la escuela para gestionar sus recursos económicos, lo que no implica una garantía de mejora escolar.

\* En Estados Unidos, los planteamientos actuales de la “reestructuración” intentan enfocar la reforma educativa como la transformación de las organización escolar para mejorar los resultados de los alumnos. Este movimiento de reestructuración de los EEUU es, quizás, el mejor estudio sobre las posibilidades y peligros de este planteamiento de reforma educativa. Los estudios realizados hasta el momento sugieren que el simple hecho de transferir los presupuestos a la escuela o ampliar su capacidad de transferir los presupuestos a la escuela o ampliar su capacidad de administración no garantiza la mejora (David: 1989; Levine y Eubanks: 1989). Además añadiremos que aún no se conoce la capacidad de la “gestión in situ” para incidir en la “estructura profunda” de la escuela.

Elmore (1990), considera que para conseguir una mejora notable en los

resultados de los alumnos y en las metas básicas de la escuela se tienen que producir simultáneamente tres procesos fundamentales:

- \* Cambiar la manera en que se enseña y se aprende en la escuela.
- \* Cambiar la organización y las características internas de la escuela.
- \* Cambiar la distribución de poder entre la escuela y sus clientes.

Estos planteamientos parecen válidos, pero pocas veces se tienen en consideración en las políticas que plantean el cambio de “arriba abajo”.

En 1992, Sashkin y Egermeier definen la reestructuración como “aquello que implica cambios en las tareas, las reglas y las relaciones entre alumnos y profesores, entre profesores y administradores de distintos niveles, desde el edificio de la escuela hasta la oficina del distrito y el nivel del Estado, con el propósito de mejorar los resultados de los alumnos”.

Para estos autores la reestructuración tendrá éxito cuando se descentralice la autoridad, si se da un cambio básico en la asignación de responsabilidades, si la enseñanza se focaliza en los alumnos, y si se diseña una evaluación adecuada al currículo y a la metodología empleada.

De nuevo tenemos que considerar que los cambios planteados desde la administración central presentan cierta dificultad a la hora de explicar la necesidad de estos cambios e incluso supongan implícitamente que su implementación sea un acontecimiento más que un proceso.

McLaughlin (1990), nos habla acerca de esta patología de la implementación en su reanálisis del estudio a gran escala de Rand Change Agent, realizado en los EEUU en los setenta, pero que hoy sigue teniendo vigencia, pues:

*“una conclusión general de estudio Change Agent, universalmente aceptada, es que resulta prácticamente imposible que la política educativa cambie la realidad, en particular a través de los diferentes*

*niveles de gobierno. En contra de la creencia general en la existencia de una relación biunívoca entre política y práctica, el estudio Change Agent demostró que la naturaleza, la cantidad y el ritmo del cambio a nivel local eran producto de factores locales que, en su mayor parte, estaban fuera del control de los políticos de los niveles más altos”*

De esta conclusión, la investigadora nos hace las siguientes observaciones:

- \* La política educativa no es capaz de imponer lo que realmente importa.
- \* La puesta en práctica domina los resultados y las diferencias locales constituyen la norma; la uniformidad, la excepción.

Del estudio también se extrajeron las estrategias que fomentaban la mejora educativa, sobre todo si se utilizaba de forma simultánea. Dichas estrategias son:

- \* Una formación extensa y concreta, adecuada para cada profesor.
- \* Apoyo al aula desde los equipos locales.
- \* Observación por el profesor de proyectos similares en otras clases, escuelas o distritos.
- \* Reuniones periódicas para comentar los proyectos centradas en cuestiones prácticas.
- \* Participación de los profesores en las decisiones de proyectos.
- \* Desarrollo local de los materiales del proyecto.
- \* Participación de los directores en la formación.

Como vemos, la relación entre las políticas a nivel macro y a nivel micro son primordiales junto con la creación de una estrategia “fácil de implementar” para el cambio educativo.

### 2.3. Hacia una definición de Mejora de la Escuela

La escuela ideal que sea capaz de renovarse a sí misma sería la meta de las propuestas de mejora de la escuela para el cambio educativo, por lo que se implicaría un enfoque muy distinto al propuesto hasta el momento (de arriba abajo).

La escuela tiene que ser la protagonista de ese cambio y las estrategias deben ir dirigidas desde otro enfoque. El ISIP definió la Mejora de la Escuela como:

*“Un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad de alcanzar la metas educativas más eficazmente”*

(Van Velzen et al: 1985)

Luego los planteamientos para el cambio educativo tienen que considerar (Van Velzen et al: 1985; Hopkins: 1987, 1990), los siguientes supuestos:

- ❑ *La escuela es el centro del cambio.* Las reformas externas deben adaptarse a cada escuela individual. Esto implica que los esfuerzos para mejorar la escuela necesita adoptar un enfoque que “va más allá del aula”, pero sin ignorarla.
- ❑ *Hay un planteamiento sistemático para el cambio.* Este proceso está cuidadosamente planificado y gestionado y tiene lugar durante un período de varios años.
- ❑ *Las “condiciones internas” de la escuela son fundamentales para efectuar el cambio.* En estas condiciones se incluyen la actividad de enseñanza/aprendizaje, los procedimientos de la escuela, la distribución de tareas y el empleo de los recursos que apoyan dicho proceso de enseñanza /aprendizaje.
- ❑ *Las metas educativas se consiguen de manera más eficaz.* Estas metas, que

reflejan la misión particular de cada escuela, sugieren una definición más amplia de los resultados que las simples calificaciones escolares. La escuela también cubre el desarrollo general de los alumnos, el desarrollo profesional de los docentes y las necesidades de la comunidad.

- ❑ *Existe un enfoque a varios niveles, ya que la escuela no actúa en solitario, sino que forma parte de un sistema educativo. El papel desempeñado por los profesores, directores, padres, personal de apoyo y autoridades locales debe definirse y comprometerse con el proceso de mejora escolar.*
- ❑ *Las estrategias de implementación están integradas. Existe una vinculación entre el enfoque de “arriba abajo”, que define los fines de política educativa, la estrategia global y los planes operativos y el enfoque de “abajo arriba”, que incluye el diagnóstico, la priorización de metas y el proceso de implementación.*
- ❑ *Existe una tendencia hacia la institucionalización. Cuando el cambio se convierta en parte integrante del comportamiento natural de los profesores tendrá éxito, ya que la implementación por sí sola no es suficiente.*

Recientemente se ha definido la mejora de la escuela, según la propuesta de Hopkins, como "un enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio" (Hopkins, Ainscow y West, 1994:3). Así, la mejora escolar no es tanto una situación final como un proceso de cambio y se puede considerar como:

- un medio para el cambio educativo planificado (pero teniendo en cuenta a la vez que el cambio educativo es necesario para la mejora de la escuela)
- especialmente apropiada en momentos de sobrecarga de iniciativas e ideas de innovación, cuando hay varias reformas que compiten por implantarse
- un proceso que requiere habitualmente un apoyo de tipo externo
- una concepción que enfatiza las estrategias que fortalecen la capacidad de la

escuela para gestionar el cambio, al mismo tiempo que mejora los resultados de los alumnos (resultados definidos en sentido amplio), mediante un enfoque específico sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este proceso de cambio y mejora de la escuela no es lineal, sino que consta de diferentes fases que interactúan entre ellas. Coronel (1996), siguiendo a Hord (1987), avisa de los peligros de una simplificación abusiva si se entiende el cambio como una mera secuenciación lineal de pasos. Así, propugna un modelo circular que muestre la naturaleza interactiva del proceso. Desde una concepción clásica, Miles (1986) y Fullan (1991) hablan de un proceso con tres fases: iniciación, desarrollo e institucionalización.

**La fase de iniciación** consiste en la decisión de emprender el cambio y desarrollar un compromiso hacia el proceso. Las actividades clave son la decisión de iniciar el cambio; la revisión o diagnóstico del estado actual del centro, que concretarán las áreas necesitadas de mejora; la exploración de opciones que desembocará en la selección del área de mejora; y la planificación del proceso. Factores asociados con esta fase que determinarán si el cambio se producirá o no, son la existencia de experiencias de cambio previas, la disponibilidad de nuevos fondos, la presión desde dentro y fuera de la escuela, la disponibilidad de recursos, la calidad de las condiciones y la organización interna de la escuela, etc. Fullan (1991) considera que lo importante, más que estos factores, es su combinación. Por otro lado Miles (1986) también analiza estos factores, afirmando que para que la mejora tenga éxito ha de estar ligada a un programa y a una necesidad local importante, debe haber un enfoque claro y bien estructurado del cambio, debe haber alguien activo que comprende la innovación y la apoya, debe haber una iniciativa activa para emprenderla y ha de ser una innovación de calidad.

**En la fase de desarrollo** o puesta en práctica, la más estudiada por todos los autores, se pone en marcha el proceso de mejora. González y Escudero (1990) reconocen tres enfoques o perspectivas sobre esta fase: lineal, de traslación a la práctica de forma fiel y eficaz; adaptación mutua, del contexto escolar a las

exigencias de la innovación y viceversa; y reconstrucción personal, donde el docente reinterpreta el plan y lo adapta a sus necesidades particulares. En ella influyen las características del cambio, las condiciones internas de la escuela y la presión y apoyo externos. Con frecuencia es útil considerar dos etapas, pre-implementación e implementación, ya que muchos cambios fracasan en la primera si no se ha generado suficiente apoyo inicial. Actividades clave en esta fase son realizar planes de acción, desarrollar y sostener el compromiso hacia el proyecto, comprobar el progreso y superar los problemas. Es la que realmente influye en los logros de los alumnos.

**La institucionalización** es la fase en la que la innovación y el cambio dejan de ser considerados como algo nuevo y se convierten en la forma "habitual" de hacer las cosas en un centro. Esto no es algo que se produzca de forma automática, ya que en la mayoría de las ocasiones los cambios tienden a desvanecerse después del entusiasmo inicial, o cuando desaparece la persona clave o se terminan los impulsos externos. Según Miles (1986), las actividades clave para asegurar el éxito de esta fase son: asegurar que el cambio se incorpora a las estructuras, organización y recursos de la escuela; eliminar prácticas rivales o contradictorias; establecer vínculos permanentes con otros esfuerzos, el currículo y la enseñanza en el aula; asegurar la participación en la escuela y en el área local; y tener un elenco adecuado de profesionales que faciliten el cambio y/o profesores asesores para la formación de las destrezas necesarias.

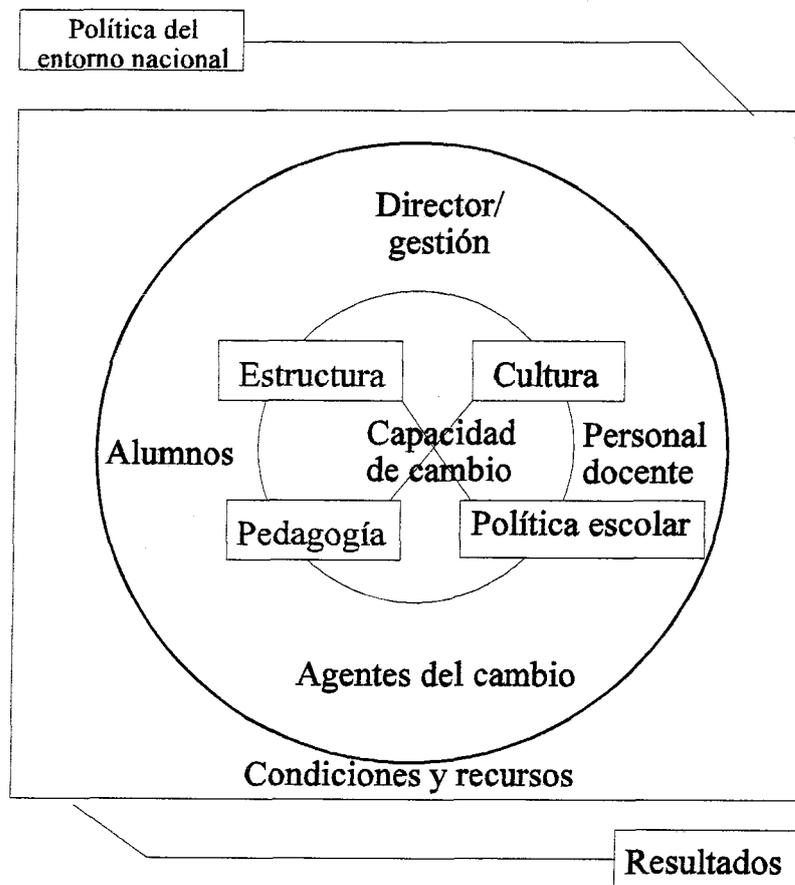
Según los investigadores que trabajaron en el estudio DESSI (Esfuerzos de Difusión en Apoyo de la Mejora Escolar):

*“ En la crónica de la investigación sobre la difusión y el uso de prácticas educativas, primero apostamos por la adopción, y después por la implementación. Esta inversión se perderá si no se presta especial atención a los pasos institucionales que fijan la innovación en el marco local. Sobreviven las nuevas prácticas que se incorporan al ciclo de la formación, la regulación, el profesorado y el*

*presupuesto; las demás no. Las innovaciones son bienes perecederos. Dar por sentada la institucionalización - suponer que de forma mágica se consolidará sola, o que es el resultado necesario de un proyecto técnicamente perfecto y manifiestamente eficaz- es ingenuo y, por lo general, contraproducente”.*

## 2.4. Un marco para la Mejora de la Escuela

Un interesante marco para el análisis de la Mejora de la Escuela es el propuesto por Hopkins y Lagerweij (1997), basándose en los de Voogt (1986) y Hopkins (1996), que ofrece la oportunidad de diferenciar los distintos componentes sin perder de vista la relación entre ellos.



Los factores definen la interacción mutua, las capacidades y los resultados de la escuela.

El centro del cuadro lo ocupa la capacidad de la escuela para aprender, los factores que influyen en la marcha de la escuela y también determinan la posibilidad del cambio.

Todas las escuelas presentan grandes diferencias en su capacidad para cambiar, debido a las diversas etapas de desarrollo de los numerosos componentes que integran la escuela.

Dentro de todo este marco hay que señalar diez factores que interactúan de forma dinámica; constituyendo cada uno de ellos (Hopkins y Lagerwig: 1997) un ladrillo con el que construir las capacidades de cambio de toda la organización.

1. La política de innovación de la escuela.
2. Las intervenciones del director, apoyo interno y externo.
3. La estructura organizativa de la escuela.
4. La cultura escolar.
5. La organización educativa de la escuela (currículo y pedagogía).
6. Los miembros del equipo docente, sus valores y preocupaciones.
7. Los alumnos, sus antecedentes y niveles de desarrollo.
8. Los resultados de los alumnos, el producto.
9. La escuela a nivel local y nacional.
10. Las condiciones, medios e instalaciones.

Todos estos factores que influyen en la marcha de la escuela los podemos englobar en cuatro grandes grupos: las capacidades de los líderes escolares, la comunicación y toma de decisiones, la planificación y evaluación del proceso y la

coordinación dentro de la organización escolar.

El liderazgo y la gestión son importantes en las organizaciones. El director de la escuela debe mostrar su habilidad como líder e innovador, debe saber llevar los cambios a la práctica determinando el alcance de los mismos, debe tener la capacidad de apoyar y estimular, generando las destrezas necesarias para que su organización asuma el aprendizaje (Vanbennerghz y Van der Vegt: 1992).

En la toma de decisiones para la ejecución de tareas se deben establecer los procedimientos y las vías para la difusión de la información de forma que se las considere parte de la cultura escolar profesional.

De igual modo son importantes las reuniones de los docentes, la toma de decisiones colectiva y las buenas relaciones profesionales (Fullan: 1992, Carpo: 1993 y Scheerens: 1994).

La planificación y evaluación contribuyen al desarrollo de políticas en la escuela. Dentro de este grupo se incluyen el establecimiento de planes, la distribución de tareas, el reconocimiento de bloques de cambio y evaluación del progreso (Lovis y Miles: 1990, Slegers: 1991, Vandenberghe y Van der Vegt: 1992).

Mintzberg (1990, 1992) destacó la importancia de los “mecanismos de coordinación” como el ajuste mutuo, la supervisión directa, la normalización de procesos de trabajo, resultados, destrezas y conocimientos y la generación de una ideología cohesionante.

Aparte de todos estos factores, también podemos incluir tres mecanismos que caracterizan a la escuela como organización. Nos referimos a la visión, la planificación y el aprendizaje. La visión es la respuesta a la pregunta “¿a dónde queremos ir?”, orienta una política o un proceso de desarrollo hacia una dirección concreta. Sería como una “declaración de propósitos”, o los fines básicos de la enseñanza de las escuelas. Si toda la comunidad educativa, profesores, padres y alumnos, consensuaran sus puntos de vista respectivos, sería una visión compartida

con un efecto importante en la implementación de innovaciones.

La planificación es una manera metódica de trabajar, además de facilitar la coordinación sistemática de las actividades y constituye la clave del éxito en el desarrollo escolar. Por último entendemos que el aprendizaje es el mecanismo que proporciona a la organización y a las personas implicadas en el cambio, la oportunidad de aprender destrezas nuevas y necesarias. La escuela innovadora es una organización que asume el aprendizaje, por lo que la formación de los docentes es importante para el desarrollo escolar.

## **2.5. Estrategias para el cambio y propuestas para el éxito de la Mejora Escolar**

La conclusión hasta ahora sobre las iniciativas externas de política educativa, ni determina ni puede determinar los resultados. La implementación, más que la decisión de adoptar una nueva política, es la que influye en los logros de los alumnos.

Las estrategias de mejora de la escuela más eficaces parece que son las internas a la escuela. Durante estas dos últimas décadas se ha llevado a cabo programas con proyección internacional como el ISIP, proyecto internacional para la mejora de la escuela de la OCDE, utilizando como estrategia la autoevaluación o revisión de la propia escuela. También el proyecto del Departamento de Educación en Inglaterra y Gales sobre planes para el desarrollo (SDP), es una buena muestra de un intento de estrategia que ayuda a los Consejos Escolares, los directores y profesores a impulsar cambios de mejora en sus escuelas (Hargreaves y Hopkins: 1991).

Pero realmente estos intentos no fueron suficientes para mejorar los resultados de los alumnos. Había que impulsar una estrategia clave para conseguir la formación permanente (in-service training) o el desarrollo del personal docente. Aunque la recuperación de estos programas con respecto a la mejora de los resultados del aprendizaje de los alumnos fue decepcionante (Fullan: 1991).

Recientemente se han puesto en marcha experiencias de desarrollo del profesorado llevado a cabo por otros profesores cuyos resultados han sido una formación más eficaz (Joyce y Showers: 1988). En estos trabajos han destacado dos elementos claves: el seminario de formación y el lugar de trabajo.

La combinación de la autoevaluación, la planificación del desarrollo y los cambios en la política y la práctica del desarrollo del profesorado pueden dar lugar a una “infraestructura” en el nivel de la escuela que facilita la implementación de cambios específicos en el currículo y/o métodos de enseñanza que pueden influir en el resultado de los alumnos.

Los efectos de la mayoría de las estrategias de mejora escolar son negativos, fracasando en mayor o menor grado de forma que afectan a la cultura de la escuela. Suelen acabar en cambios individuales y en profesores o clases concretas, más que en cómo pueden adaptarse estos cambios a la organización y al carácter de la escuela.

Hopkins et al (1996) hacen las siguientes proposiciones referidas a la práctica de la mejora escolar:

- *1ª proposición: Sin una clara atención a las condiciones internas de la escuela, los intentos de mejora quedan rápidamente marginados.*

No existe una relación biyectiva entre política e implementación. Es un error creer que las decisiones políticas ejercen alguna influencia en los resultados de los alumnos. Pero sí se mejorarán éstos si se llevan a cabo cambios en los factores del aula, bien en el currículo, en los métodos de enseñanza, en los agrupamientos y los procedimientos de evaluación.

Podríamos definir las condiciones que avalan los esfuerzos de mejora en los siguientes apartados:

- \* un compromiso con el desarrollo del profesorado.
- \* esfuerzos prácticos para implicar al personal docente, los alumnos y la

comunidad en las políticas y decisiones de la escuela.

\* liderazgo transformacional.

\* estrategias eficaces de coordinación.

\* atención a los beneficios potenciales de la formulación de preguntas y la reflexión.

\* un compromiso con actividades de planificación colaborativa.

- *2ª proposición: No habrá mejora de la escuela sin decisiones claras sobre el desarrollo y el mantenimiento del proceso.*

Hay que tomar decisiones sobre qué cambios hay que realizar y como relacionarlos. Se trataría de equilibrar el cambio y la estabilidad. Cómo mantener lo que ya es bueno y positivo en la escuela y cómo responder a la innovación y al reto del cambio.

La mayor parte del tiempo y de los recursos de una escuela se dedicarán al mantenimiento, pero si no existe un elemento dedicado al desarrollo, la escuela no progresará.

- *3ª proposición: El éxito de la mejora de la escuela implica adaptar cambios externos a propósitos internos.*

Existen evidencias que demuestran que las escuelas que reconocen la consonancia entre las prioridades internas y las presiones externas de la reforma responden mejor. Aunque parecen tener más éxito en la gestión de la mejora aquellas escuelas que invirtiendo la secuencia, establecen unos objetivos en cuanto al rendimiento del alumnado y en función de estos delimitan las estrategias para conseguirlos priorizando aquellas que se vinculen con algún cambio externo. De esta forma se dedican los esfuerzos de mejora a adaptar los cambios externos a los propósitos internos.

- *4ª proposición: El cambio educativo debería estar basado, principalmente, en la escuela como unidad y en el profesor como eje del proceso de cambio.*

“La escuela como unidad” está relacionada con su capacidad para iniciar innovaciones y llevarlas a término. Esto supone que estas innovaciones deberían empezar a nivel de aula, pero deben afectar a todos los niveles de la organización. El equipo directivo es responsable de la gestión global y del establecimiento de políticas relacionadas con la asignación de recursos y estrategias para el desarrollo profesional. Los departamentos o grupos de trabajo (ciclos) se responsabilizarán del currículo, la enseñanza y el aprendizaje.

En las escuelas que mejoran, estos tres niveles se integran de forma interrelacionada.

- *5ª proposición: Los datos sobre el buen funcionamiento de la escuela generan la energía para el desarrollo*

Las escuelas que se cuestionan y reflexionan sobre los logros de las mismas, tienen un estímulo adicional para el cambio. Cuando hay una amplia participación de los profesores en estos procesos evaluativos, (además son ellos los que poseen un conocimiento real sobre los resultados dentro del aula) sintiendo que son los protagonistas en la evaluación de las políticas y las prácticas. Esto les estimula de modo que los cambios funcionen en beneficio de sus alumnos.

- *6ª proposición: Los esfuerzos exitosos de mejora escolar generan un lenguaje específico sobre la enseñanza y el cambio.*

Una de las características de las escuelas con éxito es que los profesores hablan de la enseñanza. La investigación sobre los métodos de enseñanza puede ayudar a iniciar el diálogo. La existencia de un vocabulario facilita la posibilidad de compartir las palabras de Judith Little en cuanto a que “los profesores se enseñan unos a otros la práctica de la enseñanza”.

## **2.6. A modo de conclusiones**

De todo lo expuesto se nos plantean una serie de preguntas que hay que responder sugiriendo la ampliación de la investigación, la política y la práctica en este campo de la mejora escolar.

En cuanto a la investigación, nos hemos contentado con incidencias anecdóticas y apreciaciones recopiladas de forma asistemática. Habría que formular preguntas serias sobre la teoría y las estrategias sometiéndolas a una comprobación empírica, elaborando modelos experimentales o cuasiexperimentales para la investigación educativa y, de este modo, se verificarán las intervenciones de mejora. A la vez también se deberían elaborar metodologías para explorar los procesos de cambio en las escuelas.

En cuanto a la política educativa, se deben incorporar todos los elementos necesarios de forma que se considere el cambio “más como un proceso que como un acontecimiento” y centrar el discurso sobre la innovación y la mejora en los resultados de los alumnos.

La práctica nos lleva a reconsiderar de la forma más operativa qué se entiende realmente por mejora de la escuela y a su vez distinguir entre aquella que ocurre de forma natural y la que es apoyada externamente.

## **3. La Mejora de la Eficacia Escolar**

El planteamiento que hacemos en este apartado trata de estudiar los beneficios de un paradigma integrador de eficacia/mejora que supere las anteriores rivalidades históricas interdisciplinarias. La creación de un entorno intelectual en el que el conocimiento puede avanzar mediante una postura ecléctica de colaboración interdisciplinaria.

Ambas tradiciones se fusionaron en 1993 a partir del “Congreso Internacional para la Eficacia y la Mejora de la Escuela” (ICSEI), aunque tenemos que señalar que

históricamente ha habido problemas en las relaciones entre los dos puntos de vista.

Es en E.E.U.U. donde nos encontramos con el caso más claro de unión, pues en los comienzos de los noventa, la mitad de los distritos escolares norteamericanos mantenían programas de mejora con una base de conocimiento sobre escuelas eficaces, aunque la base de estos programas de mejora era una variación simplista de la teoría de los “cinco factores” de Edmonds (1979) más que una consecuencia de los resultados de las últimas investigaciones. También en Canadá se han llevado a cabo trabajos que utilizaban los conocimientos de eficacia escolar dentro de programas de mejora de la escuela, e incluso los conocimientos sobre eficacia escolar también han penetrado en proyectos de mejora.

Pero a pesar de esta relación entre los dos cuerpos de conocimiento en el nivel de la práctica, en el plano intelectual se da una relación menos clara y existen menos perspectivas comunes entre los expertos de uno u otro paradigma.

### **3.1. Hacia la fusión de los dos paradigmas**

Una de las metas principales en el campo de la eficacia escolar ha sido siempre la de unir el desarrollo teórico y la investigación con la práctica y la formulación de políticas educativas, en especial las que persiguen la mejora de la escuela.

Esto no es novedoso en educación, ya que la mayoría de los movimientos se inician con la finalidad de construir un conocimiento útil que oriente la práctica educativa y la formulación de políticas a seguir, o bien plantearse como meta dotar a las políticas y a la práctica de un conocimiento de base suministrado por la teoría y la investigación, por lo que si seguimos el ciclo, el siguiente paso sería partir del conocimiento práctico para avanzar tanto en la teoría como en la investigación. Siguiendo esta línea, la investigación y la mejora pueden mantener una relación con valor añadido para ambas.

Pero la relación entre la teoría y la práctica siempre es conflictiva. Raras veces se da una combinación ideal que conduzca al éxito. ¿Por qué tendría entonces que esperarse algo parecido del campo de la eficacia y la mejora educativa? (Creemers: 2000).

La eficacia escolar ha conducido a cambios importantes en la política educativa en muchos países al poner el énfasis en la responsabilidad de las escuelas y en la de los educadores para ofrecer a todos los niños posibilidades de éxito mejorando los resultados, aumentando así la necesidad de mejora escolar (Mortimore: 1991).

La eficacia de la escuela indicó la necesidad de mejora de la escuela concreta, centrándose en factores escolares variables (Murphy: 1992). Los proyectos de mejora escolar debía descubrir cómo podían las escuelas llegar a ser más eficaces. Estos proyectos deberían aplicar los factores de la eficacia escolar a la práctica educativa (Scheerens: 1992) y de esta manera realizar un feedback muy útil a la eficacia escolar. Al mismo tiempo, la mejora escolar podría también contribuir a una mejor comprensión de las estrategias para el “cambio exitoso” de las escuelas en la dirección de la eficacia (Maughan, Ouston, Pikles y Rutter: 1990).

Los hallazgos de la mejora escolar se están utilizando como estímulos para nuevas investigaciones, como la creación del Congreso Internacional para la Eficacia y Mejora de la Escuela (ICSEI), el inicio de una revista/publicación conjunta “School Effectiveness and School Improvement” y la cooperación de investigadores y profesionales en marcos como la American Educational Research Association, que constituyen hitos en la historia de estas dos corrientes educativas.

Por este motivo, hay autores que apuestan por la unión, como Renihien y Renihien (1989) que afirman que la investigación de las escuelas eficaces ha merecido la pena al menos por haber actuado como catalizador de los esfuerzos de la mejora escolar; aunque también existe otro grupo de autores más escépticos (Reynold, Hopkins y Stoll: 1995).

- Fullan (1991) opina que la eficacia escolar se ha centrado sobre todo en metas educativas muy estrictas y la investigación no nos dice nada sobre el camino recorrido para llegar a ser una escuela efectiva.
- Stoll y Fink (1992) creen que la eficacia escolar tendría que haber hecho más por saber cómo pueden llegar a ser eficaces las escuela.
- Mortimore (1991) critica la línea de mejora de la escuela porque considera que los resultados de la investigación no se traducen adecuadamente en orientaciones para la práctica educativa.
- Teddlie y Roberts (1993) sugieren que los representantes de la eficacia y la mejora no colaboran, sino que son competidores.

La unión entre estos paradigmas ha sido diferente según los países. Por ejemplo, en E.E.U.U. es mucho más fuerte que en el Reino Unido u Holanda, donde la línea de investigación se ha hecho más fuerte en eficacia escolar y no existe conexión con la mejora, aunque esta situación está cambiando últimamente en el Reino Unido (Reynolds: 1996).

El trabajo de Joyce y sus colaboradores (Joyce et al: 1983, 1992) también ha rebasado ambos paradigmas, aunque se sitúa dentro de la tradición de mejora de la escuela. Joyce sostiene que hay que mejorar los resultados de los alumnos mediante la utilización de modelos específicos de enseñanza y diseños para el desarrollo del personal docente.

Realmente sería interesante tratar de lograr una conexión entre ambas con éxito y afirmar que la eficacia y la mejora escolar pueden, y deben, aprender la una de la otra (Hopkins: 1995), pero las diferencias entre ambas son de tal grado que la desunión parece lo racionalmente esperable.

<b>ELEMENTOS DE CONEXIÓN</b>	
<b>Eficacia escolar</b>	<b>Mejora escolar</b>
1) programa orientado a la investigación	1) programa orientado a la innovación
2) sin límites de tiempo	2) necesidad de acción inmediata
3) centrado en teoría y explicaciones	3) centrado en el cambio y la resolución de problemas
4) interesada en causas estables	4) en la relación con objetivos y metas cambiantes
5) interesada en el conocimiento objetivo	5) en la relación con el conocimiento subjetivo
6) rigurosidad en la metodología y el análisis	6) diseño/desarrollo en lugar de evaluación
7) centrado en el aprendizaje del alumno/ en el nivel de aula	7) universo de factores en expansión

Estas características básicas de ambos enfoques son esquematizadas por Reynolds (1997) del siguiente modo:

<b>Eficacia escolar</b>	<b>Mejora de la escuela en los ochenta</b>
Centrada en la escuela	Centrada en profesores individuales o grupos de profesores
Centrada en la organización escolar	Centrada en los procesos escolares
Basada en datos, destacando resultados	Evaluación empírica poco frecuente de los efectos de los cambios
Orientación cuantitativa	Orientación cualitativa
Falta de conocimientos sobre cómo implementar estrategias de cambio	Interesada exclusivamente en cambios en la escuela
Más interesada en cambios en los resultados de los alumnos	Más interesada en el proceso de mejora escolar que en el destino final
Más interesada en la escuela en un momento específico	Más interesada en la escuela como elemento de cambio

<b>Eficacia escolar</b>	<b>Mejora de la escuela en los ochenta</b>
Basada en conocimientos de investigación	Basada en los conocimientos procedentes de la práctica
Alcance limitado de resultados	Interesada en múltiples resultados
Interesada en escuelas que son eficaces	Interesada en cómo la escuela se convierte en eficaz
Orientación estática (la escuela tal como es)	Orientación dinámica (la escuela como ha sido o como podría ser)

Los cambios no van a ser fáciles debido a las diferencias intrínsecas entre la eficacia y la mejora. La eficacia y la mejora escolar tienen misiones diferentes: llevar a cabo un programa para la investigación frente a desarrollar un programa para la innovación.

Estas misiones tienen implicaciones muy prácticas, como son las diferencias en la concepción del tiempo de las actividades. Para la eficacia no hay límite en el tiempo, mientras que para la mejora se trata de una respuesta inmediata a una pregunta.

También nos encontramos con diferentes implicaciones teóricas derivadas de las distintas misiones que se proponen cada una de ellas.

La eficacia escolar está orientada en última instancia al desarrollo del conocimiento basado en cuestiones, teorías y resultados de la investigación relacionados con la práctica educativa. La eficacia escolar está dedicada a saber cómo funciona la educación y explicar sus procesos y resultados en términos de causa y efecto estables. Los que trabajan en la mejora de los centros están interesados en los cambios en educación (Hopkins: 1995). El conocimiento objetivo validado es una herramienta importante, pero hay otros muchos factores que pueden influir en la cooperación y la implicación necesaria para realizar la mejora de la escuela. Los que trabajan en la mejora escolar se deben enfrentar con objetivos y

medios cambiantes y con el conocimiento subjetivo de todos los participantes, es decir, con las culturas particulares de profesores, alumnos y escuelas (Hargreaves: 1995).

La eficacia escolar también difiere en la metodología de la mejora escolar. La primera ha incrementado el empleo de técnicas sofisticadas para el análisis de datos con ciertas exigencias metodológicas estrictas. Los proyectos de mejora escolar han tenido tradicionalmente un carácter de desarrollo, no se inician formulando una hipótesis ni acaban con respuestas claras a la misma. Han utilizado técnicas cualitativas y han necesitado mucho tiempo en la implicación de cada participante en el proyecto.

Por último, la eficacia escolar ha puesto su atención en los procesos de aprendizaje del alumno y en el nivel del aula, desviándolos últimamente hacia procesos reales de enseñanza y aprendizajes en las aulas y escuelas. Sin embargo, la mejora escolar ha hecho tradicionalmente hincapié en el nivel de escuela donde se producían la mayoría de las acciones de mejora. Pero la últimas investigaciones se han expandido iniciándose en el nivel de la escuela para posteriormente abarcar otros niveles educativos como el contexto de la escuela. En cierto sentido el nivel del aula sigue estando desaprovechado en la mejora de la escuela.

La mejora de la escuela es un fenómeno muy extendido, para llegar a ser relevante ante la eficacia escolar debería utilizar el conocimiento de base de ésta y orientarse hacia la aplicación de este conocimiento como una intervención centrada en la implementación y en los resultados empleando técnicas de evaluación y preferiblemente diseños cuasiexperimentales.

Se están llevando a cabo muchos trabajos sobre mejora cuyo objetivo no es mejorar los resultados de los alumnos, sino que se orientan hacia el desarrollo profesional del profesorado o la reestructuración a nivel organizativo del centro, el modo en que se toman las decisiones o las relaciones entre las escuelas y sus clientes. Para Fullan (1991) la mejora escolar se ha convertido a menudo en un objetivo en sí mismo. Muchas escuelas no se plantean realmente qué es lo que

pretenden lograr con sus esfuerzos de innovación. Son más bien seguidoras devotas de la *“moda de la innovación”*.

Hopkins et al (1994) dicen que la mejora escolar *“debería tener algún impacto en el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, se ha descuidado este aspecto esencial al no valorarse lo suficiente el último eslabón de la cadena”*. Sólo una pequeña parte de la mejora está basada en la investigación (Strinfield, 1995).

En muy pocas ocasiones se pone a prueba antes de ser aplicada en la práctica educativa y es raro que se evalúe adecuadamente su impacto (Creemers y Reynolds, 1989). También ocurre lo mismo sobre la incidencia de diseños experimentales o cuasiexperimentales en proyectos de mejora. Por este motivo no podemos considerar automáticamente como proyectos de mejora referidos a la eficacia a aquellos proyectos de mejora que hacen referencia a la eficacia ya que no están planificados sistemáticamente, desarrollados y evaluados.

Incluso algunos partidarios de la mejora han preferido la investigación-acción en vez de realizar experimentos basados en la investigación. Por ese motivo hay que inducir a la mejora escolar a que evalúe sistemáticamente los resultados, preste atención a sus fracasos para aprender de ellos y, al mismo tiempo, limite sus objetivos para prevenir confusiones de campos y efectos (Gray, Reynolds, Fitz Gibbon y Jesson, 1996).

La mejora escolar basada en la eficacia no es un proceso fácil y quizás sea más complicado para la eficacia escolar desarrollar la mejora debido a sus estrictos requisitos relativos a la selección, implementación y evaluación de la innovación.

Se puede intentar la unión de la eficacia con la mejora en estudios acerca de la mejora escolar desde a perspectiva de hacer la mejora escolar más eficaz.

### **3.2. Conceptualización de la mejora eficaz de la escuela**

En la actualidad, diferentes equipos de todo el mundo están trabajando en el

desarrollo de este nuevo movimiento que pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela (Creemers, 1998; Gray et al, 1999).

El enfoque de este nuevo paradigma muestra, por tanto, “*dónde ir y cómo ir*” y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros educativos a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz.

La mejora eficaz de la escuela presenta las siguientes características:

- Está inmersa en los resultados de los alumnos.
- Hace referencia a varios niveles poniendo énfasis en la mejora de la situación de enseñanza-aprendizaje.
- Está orientada a la escuela como unidad de cambio, unidad de mejora y para mejorar esas condiciones.
- Se centra en la evaluación y en la recogida de extensas bases de datos para la investigación ulterior.

Las iniciativas para integrar ambos paradigmas, constituyen ejemplos exitosos del concepto de interactividad sostenida. Son proyectos que comparten una definición clara del problema a superar, en términos de resultados de los alumnos y estrategias en el aula para mejorar esos resultados en el contexto de la escuela. El contenido del proyecto es una mezcla equilibrada de base de conocimiento de la eficacia y los conceptos de la mejora. Al mismo tiempo, tiene un diseño minucioso tanto para la implementación de la mejora como para la evaluación en términos de investigación empírica. Mediante un elemento de investigación integrada en los proyectos desde el comienzo, es posible examinar hipótesis relativas a la eficacia y evaluar los resultados de la mejora, al mismo tiempo.

Un rasgo de los proyectos que se mantienen durante varios años consecutivos

es la posibilidad de examinar la eficacia de las estrategias de mejora escolar y cambiar las estrategias siempre que sea necesario. Como ejemplo podemos poner el de las escuelas eficaces Halton (The Halton's effective schools project) que se inició en Canadá en 1986 con la intención de aplicar el conocimiento de la mejora británico en las escuelas del distrito de Halton. Este proyecto estuvo centrado en el proceso de planificación en las escuelas, los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas y el desarrollo del personal educativo. Los cambios positivos se vieron favorecidos por una cultura escolar colaborativa, una visión compartida acerca de la dirección que tendría que tomar la escuela en el futuro y un clima en el que las decisiones se toman de manera transparente.

Basándose en sus experiencias en Halton, Stoll y Fink (1996) han desarrollado un modelo conceptual que conecta la eficacia escolar y la mejora de la escuela a través del proceso de planificación de desarrollo de la escuela. Este modelo combina el conocimiento de base de la eficacia escolar con el conocimiento acerca de los procesos de cambio en las escuelas.

En el Reino Unido, el 66% de los programas de mejora establecen metas que se adaptan a la tradición de la eficacia escolar en cuanto a los resultados de los alumnos (Gray et al, 1996; Reynolds et al, 1996).

Debido al enfoque integrado que caracteriza los proyectos desde el momento en que se inician, estos pueden aportar una gran información tanto para la eficacia como para la mejora. Algunos de estos proyectos se han convertido en empresas a gran escala como IQEA (Mejorando la calidad de la educación para todos; Hopkins et al, 1994) que comenzó con nueve escuelas y ahora aglutina a 40. Otro ejemplo sería el Success for All (Slavin, 1996) que se inició con una escuela en 1987 y ahora son casi 400 distribuidas por 26 estados de Estados Unidos y otros países. Este proyecto constituye una base de datos muy importante para la eficacia y la mejora escolar por cuanto permite disponer de medidas repetidas en grupos experimentales y de control durante amplios períodos de tiempo y en amplias áreas escolares.

Un último ejemplo de la fusión de las dos tradiciones con un componente

teórico y práctico es el proyecto de Mejora Efectiva de la Escuela (ESI), financiado por la Unión Europea en el que participan numerosos países europeos.

El componente teórico consiste en el análisis del paradigma de eficacia y el de mejora y de las teorías de apoyo como la conductual, la elección pública, las teorías de la organización, las teorías del currículo con el fin de elaborar un modelo o estrategia para la Mejora Efectiva de la Escuela. En él se propone que todo proyecto de mejora tiene que ocuparse de los resultados de los alumnos a nivel de aula. Esto exige una tecnología de la enseñanza establecida mediante la mejora escolar. Una escuela eficaz es más que una enseñanza eficaz a nivel de aula, lo que significa que en cuanto a mejora escolar, la “unidad de cambio” donde tienen que aplicarse las condiciones que podrían inducir a una educación efectiva en distintas aulas. La exigencia extra sería que al final la mejora escolar podría estar auto-regulada, es decir, que existiera un proceso continuo promovido por miembros de la escuela, profesores, directivos y otros y basado en la información que suministra una visión compartida con respecto a los resultados de la educación.

De todo lo anterior podemos deducir que para promover la fusión de las dos tradiciones, ambos paradigmas deben aportar una serie de elementos para la construcción de la teoría sobre la Mejora de la Eficacia Escolar (ESI)

Estos elementos serían según Stoll y Wikeley (1998) los siguientes:

<b>Aportaciones del movimiento de Eficacia Escolar</b>	<b>Aportaciones del movimiento de Mejora de la Escuela</b>
Atención a los resultados	Atención a los procesos
Énfasis en la equidad	Orientación hacia la acción y el desarrollo
Utilización de los datos para la toma de decisiones	Énfasis en las áreas de mejora seleccionadas por el centro
Comprensión de que la escuela es el centro de cambio	Comprensión de la importancia de la cultura escolar
Orientación hacia la metodología de investigación cuantitativa	Importancia de centrarse en la instrucción
	Visión de la escuela como centro del cambio
	Orientación hacia la metodología cuantitativa

Así, este nuevo movimiento integra las aportaciones de eficacia escolar y mejora de la escuela para conformar un cuerpo teórico propio cada vez más sólido y definido.

Uno de los aspectos más característicos del movimiento de Mejora de la Eficacia escolar es que dirige su atención hacia el centro y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula como unidades de análisis fundamentales y, así, entran en juego el profesorado, el currículo o los procesos de aprendizaje junto a variables de mayor amplitud asociadas a las condiciones internas de la escuela, entre las que destacan el clima y la cultura escolar o la capacidad del centro para aprender como organización.

Esta Mejora de la Eficacia Escolar tiene en cuenta también la acción de factores contextuales externos al centro, conscientes de que, en numerosas

ocasiones, estos elementos determinan tanto el éxito global de los procesos de mejora como la eficacia diferencial de las escuela para distintos grupos de alumnos. Incluso su potencial para convertirse en procesos continuos que se prolonguen de forma consistente en el tiempo.

La interdependencia de todos estos elementos remite directamente a la necesidad de relacionar los cambios que se producen en el centro con su impacto sobre los resultados de los alumnos, lo que constituye otro ingrediente característico de la mejora de la eficacia. Este movimiento está orientado hacia los resultados finales de los alumnos que toma como criterio de éxito, pero no sólo porque adopte la eficacia como medida en términos absolutos.

Esta orientación tiene también como fin determinar y maximizar el valor añadido por la acción educativa, y obedece además al conocimiento de que valorar los resultados escolares permite comprender mejor cómo se relacionan los procesos escolares de cambio con la consecución final de los objetivos pretendidos en cada proyecto (Stoll y Reynolds, 1997).

El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar supone, pues, la superación de las limitaciones de los paradigmas de los que surge. Frente a planteamientos exclusivamente centrados en el conocimiento teórico sin aplicaciones en la realidad, o en el cambio práctico sin fundamentación teórica, las nuevas ideas pretenden evaluar y mejorar los centros a partir de un conocimiento científicamente validado.

Metodológicamente, la evaluación de los procesos de mejora de la eficacia escolar recoge tanto el criterio de eficacia como el de mejora, de manera que se optimiza el proceso de evaluación. Por un lado, para evaluar los resultados académicos de los alumnos (el criterio de eficacia) deben seguir utilizándose pruebas estandarizadas, que garanticen una adecuada validez y fiabilidad de los datos. Esto significa que hay que seguir trabajando en la construcción de pruebas que midan elementos esenciales del rendimiento académico como son los valores y actitudes del alumnado. Al mismo tiempo, es necesaria la valoración de los objetivos intermedios (el criterio de mejora), y ésta debe realizarse mediante

procedimientos cualitativos, de acuerdo con la tradición del movimiento de Mejora de la Escuela.

Sin embargo, la Mejora de la Eficacia Escolar no es la simple suma de dos corrientes: es eso y mucho más. Aunque en este momento hay todavía poca literatura sobre el tema, se vislumbra un fructífero camino de mutua retroalimentación entre la teoría y la práctica: sólo analizando los procesos que ocurren en las escuelas e integrando este conocimiento con el saber acumulado por la investigación será posible establecer criterios, pautas y procedimientos adecuados de evaluación que nos lleven hacia la eficacia y la calidad de los centros docentes y de los programas que se desarrollan en ellos. El nuevo movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar puede ayudar a conseguir ese objetivo ofreciendo el marco teórico necesario para que los centros puedan poner en marcha sus propios proyectos y saber qué aspectos son esenciales para evaluar su acción. Estamos, sin duda, ante un planteamiento que puede tener una fuerte repercusión en la mejora y la eficacia de los centros y, con ello, en la calidad de la educación.

### **3.3. Hacia una tercera dimensión. La fusión de la Eficacia Escolar y la Mejora de la Escuela: Ejemplos prácticos.**

Los investigadores de eficacia han examinado la escuela para determinar por qué unas escuelas son más eficaces que otras a la hora de promover resultados positivos y cuáles son sus características que se repiten con más frecuencia en las escuelas que son eficaces para sus alumnos (Reynolds et al, 1989, Cotton, 1995, Sammons et al, 1995).

Los investigadores de mejora de la escuela han centrado sus estudios en los procesos que permiten a las escuelas tener más éxito y mantener esa mejora (Miles y Ekholm, 1985; Van Velzen; 1987; Louis y Miles, 1990; Fullan, 1991).

Durante la década de los 90 aparecieron una serie de proyectos ni en uno ni en otro paradigma, pero en los que se daba una convergencia en cuanto a que los

profesionales de la práctica y los políticos han adoptado aspectos de ambas tradiciones sin compartir el compromiso ideológico de ninguna de los dos paradigmas. También el Congreso Internacional para la Eficacia y la Mejora de la Escuela (ICSEI), que va más allá de fronteras ideológicas disciplinarias o geográficas, ha sido determinante.

Las características generales de estos proyectos que podríamos calificar como “nueva ola” de pensamiento sobre la mejora de la calidad de la escuela serían:

- Los “criterios claves del éxito” son los resultados de los alumnos en el campo académico (y a menudo, social).
- Estos resultados se evalúan utilizando datos cuantitativos “duros” (dan confianza a los participantes y miden el éxito o el fracaso de la iniciativa).
- Los programas comparten el pensamiento sobre la eficacia, sobre la mejora, y utilizan una orientación centrada en el problema: “*qué funciona o qué no funciona*”.
- Están centrados en el nivel de aprendizaje, el comportamiento docente de los profesores y el nivel de aula, además del de la escuela.

Como podemos comprobar, se avanza con respecto a los programas de la década de los 80, donde la atención se fijaba a nivel de escuela; pero la falta de atención coherente sobre el aula ha resultado ser muy costosa. En primer lugar, es evidente que la variación importante se produce dentro de la escuela, entre departamentos e individuos, más que entre escuelas. El nivel de aprendizaje en el aula, probablemente, influye dos o tres veces más en los resultados de los alumnos que el nivel de la escuela (Creemers, 1994).

Otro avance ha sido el intento de utilizar a todos los reforzadores e iniciadores del cambio desde fuera de la escuela e incluso a nivel político nacional para estimular y provocar el cambio.

### 3.3.1. El proyecto Halton en Canadá

Este proyecto de Escuelas Eficaces del Consejo de Educación de Halton (Ontario) se inició en 1986, incorporando los resultados de la investigación sobre eficacia escolar de Gran Bretaña (Mortimore et al, 1988) a las prácticas escolares de Canadá. Tuvieron que incorporar los conocimientos de la Mejora Escolar en cuanto a los acuerdos organizativos y de planificación para resolver determinadas dificultades en la implementación. Para ello colaboró Michael Fullan como especialista en Mejora Escolar, considerando el punto central del cambio en la escuela.

La línea de eficacia se utilizó para la fase de evaluación, de auditoría, cuando la escuela necesita delimitar sus éxitos y sus fracasos para mejorar. Se pasaron cuestionarios a profesores, alumnos y padres utilizando posteriormente la técnica de la triangulación. Mediante el análisis del espacio que separa la situación real de la escuela de la ideal, se pueden identificar áreas de necesidad. También se estudió el currículo y su implementación, las iniciativas del consejo escolar y del Ministerio de Educación de Ontario, junto con una gran cantidad de datos relacionados con el progreso y el desarrollo de los alumnos. Se recomienda que la propia escuela contraste los datos de forma que busque diferencias en cuanto a logros, progreso o desarrollo entre su población.

Con este proyecto se consiguió una mejor comprensión sobre la mejora escolar, de forma que todo el claustro se implicara, con lo que se creó un clima de colaboración donde tiene cabida un proceso de planificación más dinámico y continuo. Esto les llevó a una cultura colaborativa donde los profesores siguen aprendiendo, se sienten valorados y se estimula que asuman riesgos.

Halton creó un plan estratégico donde resaltaban tres directrices claves:

- la primera fue el proceso de planificación del desarrollo en sí.
- la segunda se vincula con lo que sucede en el aula en el proceso de enseñanza aprendizaje (Fullan et al, 1990).

- la tercera directriz apoyaba a las otras dos incidiendo en el desarrollo de los profesores.

En 1993, a estas tres directrices se le añadió una cuarta relativa a la relación de la escuela con su comunidad.

Las repercusiones han sido valoradas positivamente en cuanto un menor número de abandonos escolares, Halton está por encima de la media en cuanto a la evaluación del Ministerio de Educación y se ha mejorado la actitud de los alumnos y su asistencia a clase.

El desarrollo de un lenguaje compartido sobre eficacia escolar y mejora de la escuela, la incorporación al proceso de evaluación del profesorado y un fuerte compromiso colaborativo; unido al énfasis en el liderazgo y el desarrollo del profesorado bien coordinado, les ha llevado a la institucionalización de la planificación de desarrollo (Stoll y Fink, 1996).

### **3.3.2. Mejorando la Calidad de la Educación para Todos (IQEA)**

Este proyecto (Improving the Quality of Education for All) sirve para estudiar la evolución de los primeros trabajos sobre la Mejora de la Eficacia y el cambio de rumbo en la década de los 90.

Empezó trabajando el desarrollo del profesorado para acabar con un compromiso de mejora de la escuela que derivó en la mejora de la práctica en el aula.

Hopkins et al, 1994 definieron IQEA por su finalidad, que es: *“producir y evaluar un modelo de desarrollo escolar y un programa de apoyo que fortalezca la capacidad de una escuela para proporcionar una educación de calidad a todos sus alumnos ampliando las buenas prácticas existentes”*.

El proyecto incluye el uso de procesos de mejora y cambio con información

sobre la eficacia en la escuela y en el aula, y la medición de los resultados.

Este proyecto que empezó con 9 centros ha crecido hasta llegar a contar con la participación de 40 escuelas de varias regiones del Reino Unido. La participación en IQEA conlleva un contrato entre el personal escolar, la autoridad educativa local (LEA) y el equipo del proyecto. Todo el personal docente debe aprobar su participación y un 40% del profesorado dispone de tiempo para realizar actividades concretas relacionadas con el proyecto, en sus aulas o en las de sus colegas; aunque todo el profesorado participe en actividades de desarrollo del IQEA. Se designan dos profesores coordinadores que tienen un período de formación (diez días) y reciben una acreditación. La escuela designa sus prioridades y los métodos para conseguir- las. Participa en la evaluación del proyecto y tiene el compromiso de compartir los resultados con otros participantes en el mismo.

Las condiciones esenciales que tienen las escuelas IQEA son:

- ✓ Desarrollo del profesorado.
- ✓ Participación.
- ✓ Liderazgo.
- ✓ Coordinación.
- ✓ Cuestionamiento y reflexión.
- ✓ Planificación en colaboración.

A medida que proseguía el trabajo, estas condiciones se desarrollaron en forma de proposiciones para la mejora escolar. Éstas son:

*1ª La escuela no mejorará si los profesores no evolucionan individual o colectivamente. Aunque los profesores pueden desarrollar sus prácticas de forma individual, si la escuela en conjunto pretende evolucionar, debe haber muchas oportunidades de desarrollo del profesorado para que los profesores puedan aprender juntos.*

*2ª La escuela eficaz parece tener formas de trabajar que estimulan la **participación** de numerosos grupos, particularmente los alumnos.*

*3ª La escuela que tiene éxito en el desarrollo establece una clara visión para sí misma y considera el **liderazgo** como una función a la que contribuyen muchos miembros del personal docente, más que como un conjunto de responsabilidades asumidas por una sola persona.*

*4ª La **coordinación** de actividades es una manera importante de mantener la participación, sobre todo cuando se están introduciendo cambios de política. La comunicación dentro de la escuela es un aspecto esencial de la coordinación, igual que las interacciones informales entre profesores.*

*5ª La escuela que reconoce que el **cuestionamiento** y la **reflexión** son procesos importante de la mejora escolar, consigue más fácilmente aportar claridad y establecer significados compartidos en torno a prioridades de desarrollo, y está en mejor posición para supervisar el alcance en el que las políticas consiguen realmente influir en los resultados de los alumnos.*

*6ª Mediante el proceso de **planificación del desarrollo** la escuela puede unir sus aspiraciones educativas a prioridades identificables, ordenar estas prioridades en el tiempo y mantener la atención sobre la práctica del aula.*

(Hopkins y West, 1994).

Posteriormente, el proyecto desvió su atención hacia las capacidades a nivel de aula, de forma que adoptó un “Marco para la Mejora de la Escuela” (Hopkins et al, 1994) y de ese entorno surgieron las condiciones clave para facilitar una enseñanza eficaz tanto a nivel de aula como de escuela. Dichas condiciones son:

- ✓ Relaciones auténticas.
- ✓ Reglas y límites.
- ✓ Repertorio del profesor.

- ✓ Reflexión sobre la enseñanza.
- ✓ Recursos y preparación.
- ✓ Asociaciones pedagógicas.

### **3.3.3. El proyecto Lewisham**

Este proyecto surge en 1993 de la asociación entre las escuelas Lewisham, la LEA de Lewisham y el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Tiene cuatro fines:

- Mejorar el progreso, rendimiento y el desarrollo de los alumnos.
- Desarrollar la capacidad interna de la escuela para gestionar el cambio y evaluar su efecto en el nivel de escuela en su conjunto, en el nivel de aula y en el nivel del alumno.
- Desarrollar la capacidad de la LEA para proporcionar a la escuela los datos que fortalezcan su posibilidad de planificar y evaluar cambios.
- Integrar todo lo anterior en los servicios permanentes y de apoyo del sistema educativo para crear un planteamiento coherente de desarrollo profesional.

Este proyecto abarca seis dimensiones:

- 1ª El desarrollo del liderazgo.
- 2ª Proyectos escolares, cuya puesta en marcha se realizó a través de seminarios “trabajando juntos”.
- 3ª Creación de indicadores.
- 4ª Seguimiento y evaluación.

5ª Gestión y eficacia.

6ª Difusión.

### **3.3.4. Las Escuelas Importan (SMAD)**

También en 1993, la LEA de Hammersmith y Fulham (Londres) estableció el proyecto Schools Make A Difference (las escuelas importan) con el objetivo de ayudar a las ocho escuelas secundarias del distrito a mejorar los niveles de rendimiento de los alumnos y su moral (Myers, 1995). La base del proyecto se hizo con los resultados de las investigaciones sobre eficacia escolar.

El desarrollo siguió un proceso muy similar al del proyecto IQEA, cuidando la formación de los directivos y coordinadores, implicando a todo el personal de las escuelas y dejando tiempo libre para la formación de los coordinadores.

Los resultados del proyecto, aunque se mejoraron los resultados de los alumnos de forma general, el desarrollo fue diferente en las ocho escuelas.

Los factores más probables que intervinieron en el éxito son: la revisión de exámenes y la supervisión del trabajo, los actos públicos, el énfasis en las consultas de los alumnos, las reacciones de los alumnos a las mejoras del entorno físico y los *“comienzos de transformación del Ethos dominante en la subcultura de los alumnos”* (Pocklington, 1995).

### **3.3.5. El proyecto Barclay-Calvert (E.E.U.U.)**

Fue llevado a cabo durante la década de los 90 y trata de inferir los planteamientos y filosofía de una escuela privada de una zona de nivel socioeconómico alto de Baltimore “Calvert” a otra escuela cuyos condicionantes son totalmente opuestos a los anteriores. Barclay es una escuela con una población de minorías, asentada en un barrio pobre, también de Baltimore y cuyos resultados académicos

eran muy bajos.

Se establecieron unos vínculos entre el personal de ambas escuelas y se fijaron espacios y tiempos para el intercambio y formación de los profesores de Barclay (referida a la filosofía, metodología y sistema de enseñanza de Calvert).

Los factores claves para el éxito de este programa son:

- recursos económicos, proporcionados por una fundación privada.
- apoyo más allá de lo monetario por parte de la fundación que se implicó en el programa.
- un plan alcanzable, utilizando un modelo en cascada que descartaba la incorporación en bloque de todo el centro.
- un currículum de gran calidad con cinco puntos importantes para el éxito: los alumnos leen mucho, hacen gran cantidad de trabajos, los profesores corrigen esos trabajos y preparan los suyos, las carpetas de cada alumno son revisadas por el coordinador o el director de Calvert cada mes y se envían a casa también cada mes para que las revisen los padres.
- actitudes positivas de los profesores, que cambiaron y creyeron en el programa.
- énfasis en el proceso de enseñanza en el aula con lo que mejoró la calidad de la enseñanza y los tiempos dedicados a tareas escolares fueron muy altos.

En la evaluación del programa se incluyeron los resultados de los alumnos y se pudo apreciar una diferencia significativa a favor de los que lo seguían (sobre todo en lectura, escritura y matemáticas). También se comprobó una reducción del absentismo, del traslado a otras escuelas, del número de alumnos que necesitaban apoyos especiales, y en la cantidad de diagnósticos y consultas por problemas de aprendizaje.

### **3.3.6. El Proyecto Nacional de Mejora de la Escuela (NSIP) en Holanda**

Este programa comenzó en el curso 91/92 y continuó durante tres años y los resultados se dieron a conocer en 1995. Uno de los objetivos fue potenciar la lectura y se utilizaron los principios de la eficacia escolar y de la mejora. Los objetivos se dividieron en metas a nivel de aula o profesor y metas a nivel de escuela.

*Objetivos a nivel de aula:*

- mejorar las destrezas de los profesores en la enseñanza directa.
- mejorar las destrezas de los profesores en la gestión de grupo.
- aprendizaje de los profesores en cuanto a ser más rigurosos y metódicos en el trabajo.
- el uso de principios eficaces de enseñanza, en relación con la lectura.

*Objetivos en el nivel de escuela:*

- implantación de una gestión escolar orientada hacia los resultados (definición concreta de objetivos específicos en destrezas básicas).
- incremento de la evaluación (periódica y fiable del rendimiento del alumno utilizando instrumentos de diagnóstico, analizando la actividad de enseñanza y las características organizativas).

Se estudió el rendimiento de 319 estudiantes en el grupo experimental y 137 en el de control, encontrándose un efecto significativo a favor del grupo experimental en cuanto a los logros en lectura.

Las estrategias de cambio planificado producen cambios en el comportamiento docente y los alumnos del grupo experimental que participaron en el programa basado en la eficacia educativa obtuvieron mejores resultados que los del grupo de control.

### **3.3.7. El proyecto de escuelas de alta fiabilidad en el Reino Unido.**

Este proyecto nació bajo la sugerencia de Stringfield (1995) de que los sistemas educativos tienen que aprender de otros procesos organizativos como empresas privadas o servicios públicos de alta fiabilidad (High Reliability Organizations, HRO).

Identifica estos servicios de alta fiabilidad con controladores aéreos, operadores de centrales nucleares y utiliza los ejemplos de fracaso escolar con el coste humano y económico de cualquier fracaso de un aterrizaje aéreo.

Teniendo en cuenta los criterios de estas organizaciones de alta fiabilidad y con la ayuda de Stringfield (de la Johns Hopkins University), David Reynolds (del Departamento de Educación de Newcastle University) se desarrolló un programa consistente en lo siguiente:

- se utilizaron dos sistemas de indicadores que generaron datos más fiables sobre el rendimiento de los alumnos: el ALIS (sistema de información del examen de acceso a la universidad) y el YELLIS (sistema de información del curso final de la educación obligatoria).
- todas las escuelas evaluarán a los alumnos que accedan a la enseñanza primaria, repitiendo las pruebas al principio de cada año y de esta forma se diseña la llamada línea-base.
- se les proporcionará a las escuelas toda la información disponible para sus prácticas y formación en eficacia/mejora.
- las escuelas establecerán 4 metas como “metas HRS”: dos para el trabajo conjunto en cuanto a rendimiento y otras dos que se deben medir y reflejan las necesidades, las prioridades, el desarrollo, etc, del aula.
- las escuelas elaborarán objetivos finales ambiciosos y que evolucionen en función del punto de partida.

El equipo del proyecto cree que el rendimiento de los alumnos y la calidad de las escuelas mejorarán de manera importante.

### **3.4. Conclusiones: el final de un viaje y el comienzo de otro**

Para concluir podemos resumir las características que deben tener los proyectos llamados de “tercera ola” o los que se llevarán a cabo ya en esta primera década del siglo XXI. Éstos serán los que utilicen metodologías cuantitativas y cualitativas, aplicarán la presión de “arriba abajo” y el apoyo de “abajo arriba” para conseguir el cambio y utilizaran conocimientos proveniente de la práctica (mejora) y de la investigación (eficacia).

Pero debemos añadir una característica más que es la capacidad para generar conocimiento o la “capacidad de aprendizaje de la escuela” a nivel individual.

Esto es necesario porque no todo el conocimiento generado fuera de las escuelas es válido para una escuela individual y concreta. También las investigaciones se quedan obsoletas transcurridos unos años de evolución de las escuelas por el ritmo de cambio educativo. Por lo tanto, lo interesante es que cada escuela construya su propia organización de aprendizaje generando sus propios conocimientos educativos.

Otro de los elementos relevantes en estos proyectos de “tercera ola” es la llamada “cultura de la escuela” relacionada con la eficacia y la mejora escolar. La cultura en cuanto a facilitar propuestas de cambio, pues a menudo surgen choques o paralizaciones después de un período de evolución y la propia escuela tiene que estar dispuesta a empezar un nuevo ciclo para producir cambios en su cultura donde se comprenda qué actitudes y comportamientos son preferibles.

Debemos reiterar que eficacia escolar y mejora de la escuela pueden unirse de forma productiva porque como dijo el cardenal Newman hace tiempo, *“la verdad no se encuentra a medio camino entre los extremos, sino en ambos”*.

#### 4. La Calidad como meta

Como hemos podido ver en los apartados anteriores, la finalidad de los trabajos de investigación sobre escuelas eficaces realizados en las décadas de los setenta y ochenta, ha sido la búsqueda de una serie de factores que superen el determinismo fatalista que subyace a la hipótesis del informe Coleman.

Sin embargo, el movimiento de las escuelas eficaces no ha tenido el éxito que se esperaba para la transformación de la escuela. Ello se debe a una serie de problemas relacionados con la naturaleza de las investigaciones y su aplicación a la práctica escolar. Según De Miguel (1994: 19), *"probablemente la causa fundamental que ha determinado el fracaso de este movimiento ha sido su reduccionismo teórico, dado que la mayoría de los estudios tratan de buscar soluciones simples a problemas de naturaleza bastante compleja"*.

A medida que se iba avanzando en este tipo de investigaciones se llega a descubrir la existencia de una serie de factores generados por la dinámica interna de las instituciones que resultaba difícil controlar metodológicamente, pero que sin embargo ejercían una gran influencia sobre los procesos y los resultados.

Algunos de estos factores, que fueron inicialmente identificados por Fullan (1985), son los siguientes:

- Liderazgo del director y toma de decisiones compartidas.
- Consenso en relación con las metas y objetivos del centro.
- Intensa comunicación e interacción entre los miembros.
- Trabajo colaborativo entre el profesorado del centro.

De este modo, surge como alternativa a los trabajos sobre escuelas eficaces el movimiento hacia la mejora de la escuela. Este movimiento se caracteriza por *"tender más a la acción que a la investigación, por lo que centra su preocupación en las estrategias concretas que permiten incidir en la mejora de cada centro, tanto*

*a nivel de organización como en el de la mejora del currículo" (De Miguel: 1994, 20).*

Hablar de eficacia y de mejora escolar es hablar de calidad o de "buenas escuelas", porque la mejora y la eficacia no tienen sentido sin el referente de la calidad como meta. La preocupación por la calidad en todos los terrenos, incluida la educación, se ha convertido en uno de los tópicos de nuestra época.

Después de conseguirse la escolarización plena, donde todos los niños de cualquier sexo, extracción social o capacidad mental acuden a las escuela; se empiezan a levantar voces alarmistas denunciando el deterioro de la calidad educativa, la bajada del nivel académico y la falta de eficacia de los centros escolares.

Ante estos cambios, la reflexión se fue centrando cada vez más en la necesidad de saber lo que pasa realmente en las escuelas y lo que las hace más eficaces para cumplir la misión que la sociedad les ha encomendado.

Pero de una sociedad compleja cuyos cambios son vertiginosos, surge una escuela a la que se le presentan nuevos retos: educar para la sociedad del conocimiento, para el desarrollo sin límites de la inteligencia, para la incertidumbre generacional y para el futuro.

La tabla de salvación en esta tormenta de fines y medios ha sido la calidad, pero también unida a la complejidad. No todos la entendemos igual, tiene defensores acérrimos y detractores críticos razonables; ¿cómo navegar por este proceloso mar con esta débil tabla que ni siquiera es la misma para todos?, se cuestiona Isabel Cantón (2001).

De este modo el debate se ha desplazado hacia la búsqueda de una educación de calidad para todos, lo que supone afirmar el valor de la escuela como institución capaz de superar ese determinismo del informe Coleman que habíamos apuntado anteriormente.

Hablar de valor en el ámbito educativo nos sitúa en el ámbito de la "*calidad de la educación*", que es uno de los términos sobre los que más se insiste últimamente.

Una prueba de ello la podemos encontrar en la LOGSE, que dedica el título cuarto a la **calidad de la enseñanza**, y más concretamente, en el artículo 55 podemos leer:

*"Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza..."* (el subrayado es nuestro).

Pero identificar el valor de algo con su calidad tampoco nos resuelve el problema porque este último término sigue siendo igual de complejo y de relativo, pues como afirma Pirsig (1974):

*"Calidad... se sabe qué es, pero no se sabe expresar lo que es. Sin embargo, esto no es una contradicción. Algunas cosas son mejores que otras, es decir, tienen más calidad. Pero cuando se intenta explicar lo que es calidad separada de las cosas que la poseen, no se tiene ni idea. No hay nada de que hablar. Si no se puede determinar qué es calidad, ¿cómo se sabe qué es, o siquiera que existe? Si nadie sabe lo que es, entonces en la práctica no existe. Pero en la práctica existe. ¿En qué se basan si no las calificaciones? ¿Por qué si no la gente paga fortunas por unas cosas y arroja otras a la basura? Obviamente algunas cosas son mejores que otras... pero ¿qué es lo mejor?... Así pues, nos movemos en círculo, rodando mentalmente sin encontrar algo en que agarrarnos. ¿Qué demonios es la calidad?."*

De este modo, parece que llegamos a un concepto caracterizado por la indefinición y la incertidumbre porque, ¿qué es la calidad?, ¿se refieren a lo mismo la UNESCO, reclamando una educación de calidad para todos, los ministros de los países occidentales cuando prometen a sus electores un aumento de la calidad de la enseñanza, los padres que buscan un centro de calidad para sus hijos, los programas

de calidad total en la gestión de los centros,...?.

Muñoz-Repiso (1995) responde a esta controversia diferenciando dos fuentes de divergencias:

Una primera corresponde a los que refieren el concepto de calidad a los medios (procesos, recursos, estrategias) y otros a los procesos o resultados. Con ejemplos extremos la primera sería la calidad vendida por los que anuncian sus instalaciones como garantía de una buena educación; la segunda, la que utiliza el alto porcentaje de aprobados en selectividad.

La segunda fuente de discordia es más complicada para resolver, ya que se situaría en consensuar qué se entiende por “buenos resultados”.

Otro intento de establecer unos límites en este contexto tan amplio lo lleva a cabo la OCDE en 1995 cuando define de un modo general la educación de calidad como aquella que *“asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equiparles para la vida adulta”*.

Esta perspectiva multidimensional es apuntada por De Miguel (1994) cuando sostiene que *“cualquiera de las aproximaciones que se utilicen sobre calidad educativa nos hace ver que se trata de un concepto multidimensional, que puede ser operativizado en función de variables muy diversas”*.

Esta multidimensionalidad queda plasmada en el cuadro que elabora con las aportaciones de Garvin (1984) y Harvey y Green (1993):

<p><b>1. CALIDAD COMO EXCEPCIÓN</b></p> <p>A. <i>Calidad como algo especial, distingue unos centros de otros a pesar de que es difícil definirla de forma precisa.</i></p> <p>B. <i>Visión clásica: distinción, clase alta, exclusividad.</i></p> <p>C. <i>Visión actual: la EXCELENCIA (Peters y Waterman, 1982):</i></p> <p>a) <i>Excelencia en relación con estándares: Reputación de los centros en función de sus medios y recursos.</i></p> <p>b) <i>Excelencia basada en el control científico sobre los productos según unos criterios: "centros que obtienen buenos resultados"</i></p>
<p><b>2. CALIDAD COMO PERFECCION O MERITO</b></p> <p>A. <i>Calidad como consistencia de las cosas bien hechas, es decir, que responden a los requisitos exigidos: "Centros donde las cosas se hacen bien".</i></p> <p>B. <i>Centros que promueven la "cultura de la calidad" para que sus resultados sean cada vez mejor evaluados de acuerdo con criterios de control de calidad.</i></p>
<p><b>3. CALIDAD COMO ADECUACION A PROPOSITOS</b></p> <p>A. <i>Se parte de una definición funcional sobre la calidad, lo que es bueno o adecuado para algo o alguien:</i></p> <p>a) <i>Centros donde existe una adecuación entre los resultados y los fines u objetivos propuestos.</i></p> <p>b) <i>Centros donde los programas y servicios responden a las necesidades de los clientes.</i></p> <p>B. <i>Centros que cubren satisfactoriamente los objetivos establecidos en el marco legal.</i></p>
<p><b>4. CALIDAD COMO PRODUCTO ECONÓMICO</b></p> <p>A. <i>Aproximación al concepto de calidad desde la perspectiva del precio que supone su obtención:</i></p> <p>a) <i>Centros eficientes al relacionar costos y resultados.</i></p> <p>b) <i>Centros orientados hacia la rendición de cuentas.</i></p>
<p><b>5. CALIDAD COMO TRANSFORMACION Y CAMBIO</b></p> <p>A. <i>Definición de calidad centrada sobre la evaluación y la mejora a nivel institucional:</i></p> <p>a) <i>Centros preocupados por mejorar el rendimiento de los alumnos e incrementar el valor añadido.</i></p> <p>b) <i>Centros orientados hacia el desarrollo cualitativo de la organización (desarrollo organizacional).</i></p>

Tomado de: M. de Miguel (1994).

El dilema se sigue manteniendo, pues el establecimiento de una definición concreta para este término resulta realmente imposible.

Aún sigue siendo demasiado difuso este término, llenándose de los más amplios contenidos según sea la perspectiva en la que nos situemos. No es lo mismo preparar para la vida adulta en un medio rural y estable que hacerlo en el medio complejo y cambiante de una gran ciudad. Ni es lo mismo educar dando por bueno el modelo de sociedad actual, que hacerlo pensando en construir un mundo más humano. “*Ahora la calidad es el grito de batalla del discurso*” (Husen, 1997).

#### 4.1. Perspectiva histórica sobre la calidad.

La idea de calidad no es nueva. Cantón (2001), nos remite incluso al código de Hammurabi del 2150 a.c. para encontrar los referentes a este concepto. Aunque no vamos a detenernos en un estudio minucioso sobre cómo ha evolucionado históricamente este término (pues no viene al caso) sí vamos a hacer algunas referencias desde el punto de vista educativo

La calidad ha presidido de uno u otro modo los discursos educativos que la han asociado a significados y valores particulares, también las agendas de investigación, así como determinadas políticas sociales y educativas. Y, generalmente, ni unos ni otras, como bien ha advertido Reid (1997), han sido independientes de las condiciones sociales y políticas que en cada momento histórico las han configurado a través de mecanismos más o menos sutiles.

Lerena (1989) ha documentado sus equivalencias, en la Grecia clásica, con la *areté*, y su reserva para los *aristos*, los mejores. También podría rastrearse en la historia su inclusión y pertenencia a un universo semántico muy particular, compartido por otros significados como excelencia, valía, dignidad, nobleza.

Reid (1997), por su parte, ha realizado una sugerente ilustración de los contenidos cambiantes de la calidad en las décadas más recientes. En los cincuenta y sesenta, apunta este autor, la calidad equivalía a inversión en capital humano y a sus contribuciones esperadas al desarrollo económico en forma de pluses de productividad. En los sesenta y setenta adquirió relieve una idea de calidad de la

educación claramente vinculada a la compensación social y a la igualdad de oportunidades. Ahora, heredera y partícipe de cambios importantes en la sociedad del último cuarto de siglo, está conformándose una versión de la calidad educativa en la que, entre una constelación sofisticada de términos, gozan de especial relieve las ortodoxias de la eficacia y eficiencia.

Desde el famoso informe Coleman (1966), la necesidad de conseguir centros escolares que cubran las necesidades sociales y revitalicen la educación, hace que surja el movimiento de las “Escuelas Eficaces”, considerado por Gento (2000) como *“el umbral de la calidad”* y superando este movimiento surge una concepción más integral y sistémica de la educación, localizada en las instituciones o centros escolares, pues como dice Schmelkes (1995), el gran salto hacia adelante en la calidad de la educación básica sólo podría venir de las propias escuelas en Gento (2000) y además, como justifican varios autores y recoge el MEC, la Gestión de Calidad comporta una metodología fundamental y global que se aproxima al hacer típico de la ciencia moderna. Así se reconoce en el Libro Blanco para la mejora de los servicios públicos (1996, 13): *“En los albores de un nuevo milenio, las organizaciones mejoran su funcionamiento y avanzan en la calidad de los bienes que generan, o de los servicios que prestan, de la mano de la revalorización del papel que desempeñan tanto las personas como el conocimiento del logro de la misión de la organización y en la consecución de sus objetivos”*.

En España la calidad ha tenido un fuerte impulso. Así la LOGSE en el título IV establecía siete factores de calidad.

- a) La cualificación y formación del profesorado.
- b) La programación docente.
- c) Los recursos educativos y la función directiva.
- d) La innovación y la investigación educativa.
- e) La orientación educativa y profesional.

f) La inspección educativa.

g) La evaluación del sistema educativo.

Posteriormente aparece el documento *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza* (MEC: 1994), que culmina con la propuesta de las famosas **77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza**.

Estas medidas se relacionan con seis ámbitos diferentes: educación en los valores, igualdad de oportunidades, autonomía de los centros docentes, dirección y participación educativa en el gobierno de los mismos, formación y perspectivas profesionales de los docentes y evaluación del sistema educativo y de la función inspectora.

Estas medidas, que suponen una declaración de intenciones, son concretadas posteriormente en la Ley Orgánica 9/1995 de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE 21 de noviembre):

*“Al objeto de que la actividad educativa se desarrolle atendiendo a los principios y fines establecidos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, los poderes públicos, para garantizar una enseñanza de calidad: a) Fomentarán la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo. b) Apoyarán el funcionamiento de los órganos de gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos. c) Impulsarán y estimularán la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativas. d) Establecerán procedimientos para la evaluación del sistema educativo, de los centros, de la labor docente, de los cargos directivos y de la actuación de la propia administración educativa. e) Organizarán la inspección educativa de acuerdo con las funciones que se le asignan en la presente Ley”.* (Artículo 1)

Cierto que el paradigma de calidad no ha surgido inicialmente del ámbito

pedagógico pero, aparte de servir de reflexión para la educación, está penetrando últimamente con fuerza en las instituciones educativas.

De la preocupación por la calidad del producto (propia del período 1920-1950), el paradigma de la calidad puso su acento en la importancia de la “participación” de los trabajadores ( entre los años 1950-1970) y posteriormente, en la satisfacción del cliente. De este modo vemos que poco a poco se van imponiendo los modelos de calidad de E. Deming (1951), Malcolm Baldrige (1987) y el de la Fundación Europea de Gestión de Calidad (EFQM), (1991); siendo el principio de la satisfacción del cliente el que actualmente constituye el pilar esencial de la calidad aplicándose a todos los ámbitos de la producción.

#### **4.2. La calidad en educación**

La definición del modelo teórico de calidad institucional puede representar el intento de aproximación a un determinado paradigma ideológico conceptual. Samuel Gento (2000) apuesta por la Calidad Total, teniendo en cuenta que la calidad de una institución:

- abarca todas las actividades
- es responsabilidad de todas las personas
- ha de realizarse en todo momento

Por ello, la realidad institucional propia de un centro junto con el debate participativo de todos sus miembros, les llevará a diseñar un modelo propio o a elegir uno preestablecido y adaptarlo a la realidad de dicho centro.

Si mantenemos la propuesta paradigmática de la calidad total se puede optar por tres modelos ya configurados que, aunque inicialmente se concibieron para el ámbito empresarial, se ha hecho las oportunas adaptaciones para implantarlos en el terreno educativo. Esta transferencia no ha sido fácil porque existen grandes

diferencias entre los centros escolares y las empresas productivas.

#### **4.2.1. Modelo japonés**

Es conocido como modelo Deming en honor del experto norteamericano (W. Deming) que llevo a Japón el mensaje del control de calidad.

La valoración que se hace en las empresas que concurren a este premio atiende a la implicación total del personal de la organización en todos sus niveles y a través de la cadena de distribución de productos o servicios junto con el control estadístico de la calidad cuyo principio organizativo básico es que la configuración del sistema se fundamenta en la previsión, seguido de la revisión y de la extensión de lo que hemos observado.

Este modelo no debe ofrecer la certeza del fallo, sino la posibilidad de fallar, para aprender de los errores con el fin de mejorar continuamente.

El premio dedica nueve de sus diez ítems de valoración a estimar los procesos de mejoramiento de la calidad y uno de ellos a la estimación de los resultados. Sin embargo, no incluye ningún ítem a la apreciación de los productos elaborados por la empresa y tampoco tiene en cuenta la satisfacción del cliente.

Kaufman y Zahn (1993, 49-51) han realizado una adaptación de las secuencias establecidas para las empresas en 14 puntos de Deming en los siguientes términos

- 1) Crear la constancia del propósito para el mejoramiento del producto y el servicio.
- 2) Adoptar una nueva filosofía.
- 3) Abandonar la dependencia de la inspección permanente para el logro de la calidad.

estudiante.

5) Mejorar constantemente.

6) Implantar la formación en el ejercicio.

7) Implantar el liderazgo.

8) Eliminar el miedo.

9) Eliminar barreras.

10) Eliminar exhortaciones y objetivos numéricos de responsabilidad individual.

11) Eliminar cuotas y gestión por objetivos.

12) Remover las barreras que impidan la satisfacción a los educadores, estudiantes y padres.

13) Establecer un vigoroso proceso de formación en ejercicio basado en los resultados y en el auto-desarrollo.

14) Implicar a todos en el sistema de transformación para la mejora.

#### **4.2.2. Modelo norteamericano**

Representa la equivalencia en Estados Unidos al premio Deming. Malcolm Baldrige, que fue secretario de comercio en el gobierno Reagan, trabajó a favor de la calidad. Este premio difiere del nipón en que sólo pueden acceder a él empresas norteamericanas, pero coincide con él japonés en la implicación total de todos los integrantes (tanto en el proceso de fabricación como en el de distribución de los productos). También existen diferencias en cuanto a la incidencia en el control estadístico por parte del modelo japonés, mientras que el americano se centra más en la mejora continua a través de la gestión de calidad.

Este modelo se centra en la satisfacción del cliente y en la implicación de todos los componentes del centro educativo como organización. Se comienza con una fase de sensibilización, seguida de la evaluación del centro para detectar el estado en que se encuentra y determinar sus áreas de mejora.

Los criterios que, adaptados a una institución educativa, tienen que considerarse en la implementación del modelo USA son los siguientes:

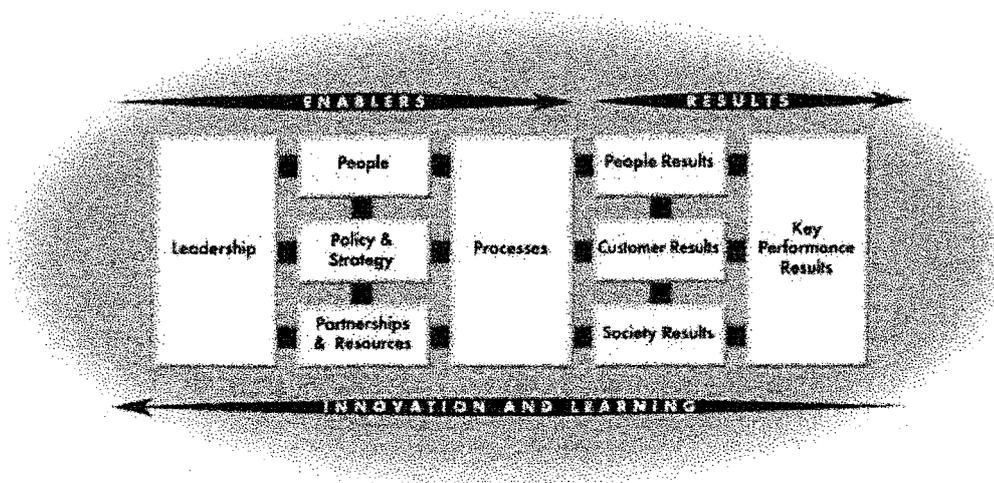
- orientación a la satisfacción de los clientes.
- implicación total de todos los miembros.
- calidad de los resultados en el proceso.
- solución y prevención de problemas.
- mejora continua.
- liderazgo.
- diseño del plan estratégico.
- colaboración participativa para la mejora.
- responsabilidad de la comunidad.
- autoevaluación para la acción.

#### **4.2.3. El modelo europeo EFQM**

Surge en 1988 como consecuencia del agrupamiento de varias empresas centroeuropeas en la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (European Foundation for Quality Management). A partir de aquí, se establecen los Premios y la Medalla Europea a la Calidad, que han sido adjudicados, entre otras, a empresas como Nestlé, Volkswagen, Rank Xerox, etc.

La evaluación para otorgar dichas distinciones se lleva a cabo por un grupo de evaluadores en el que se incluyen académicos y expertos en calidad, además de profesionales experimentados en la gestión.

Este modelo está dividido en dos grandes bloques que comprenden 9 criterios. Cinco de ellos corresponden a los agentes facilitadores (proceso, gestión del proceso, política y estrategia, recursos y liderazgo) y cuatro relacionados con los resultados (resultados económicos, satisfacción del cliente, satisfacción del personal e impacto en la sociedad).



(Fuente: <http://www.efqm.org/>)

En el terreno educativo, se ha establecido un certamen para premiar a las mejores tesis doctorales y trabajos de investigación acerca de la calidad.

En la edición 2000-2001 han competido 32 tesis provenientes de 15 universidades europeas.

Este modelo ha sido adaptado por el MEC para los centros educativos y, como nos dice Cantón (2001) ha tenido efectos muy discutibles en su aplicación práctica

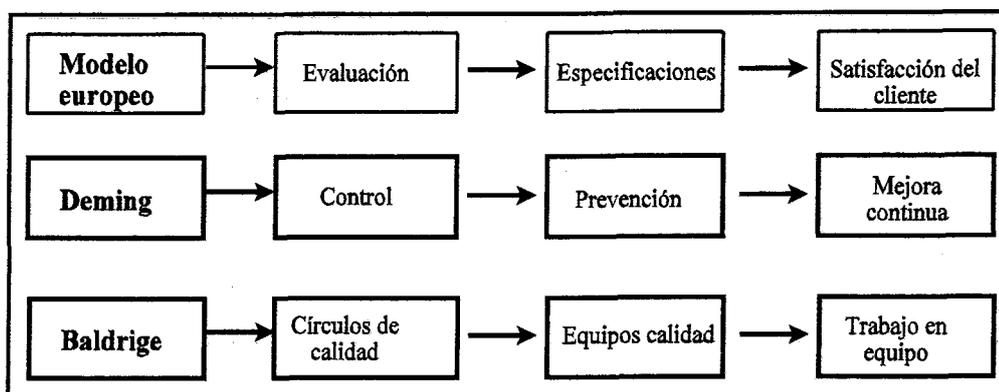
debido a su tecnicismo, que desanima a quienes intentan la implementación del mismo.

Dicha adaptación para los centros educativos no universitarios españoles (ITE-CECE, 1997; MEC, 1997) se centra en los siguientes puntos:

- 1) Liderazgo.
- 2) Política y estrategia.
- 3) Gestión de personal.
- 4) Recursos.
- 5) Procesos.
- 6) Satisfacción del cliente.
- 7) Satisfacción del personal.
- 8) Impacto en la sociedad.
- 9) Resultados del centro.

Estos nueve criterios se subdividen a su vez en varios subcriterios, y éstos en áreas. Los subcriterios son inamovibles para el evaluador, mientras que las áreas se pueden seleccionar y añadir en función del centro siempre que no nos salgamos de la definición del subcriterio.

Para finalizar este apartado dedicado a los modelos de calidad que han tenido una repercusión posterior en el ámbito educativo, presentamos el esquema donde Cantón (2001) sintetiza las características de los tres del siguiente modo:



### 4.3. El Plan del MEC para implantar la calidad en los centros educativos

La aparición de este concepto en nuestro país supuso la puesta en marcha desde el nivel institucional de dos vertientes de la calidad en los centros educativos: la basada en presunciones prácticas a través de los proyectos de mejora y la basada en la investigación a través del modelo EFQM.

La temporalización de las acciones llevadas a cabo por el MEC aparecen recogidas en el siguiente cuadro:

	<b>Plan Anual de Mejora</b>	<b>Modelo Europeo de Gestión de Calidad</b>	<b>Formación en Gestión de Calidad</b>	<b>La Gestión de Calidad en la Administración Educativa Periférica</b>
Curso 96/97	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se pone en marcha la primera edición del Plan Anual de Mejora con la participación de 268 centros.</li> <li>- Se publican las instrucciones correspondientes en el BOMECE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se adapta el Modelo Europeo a las características de los Centros Públicos. Se elaboran los materiales correspondientes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se incorpora la Gestión de Calidad a la formación de Directivos e Inspectores.</li> <li>- Se desarrollan las I Jornadas sobre Enseñanza Pública y Gestión de Calidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se plantea la conveniencia de introducir la Gestión de Calidad en las unidades que se relacionan directamente con los centros.</li> </ul>

Curso 97/98	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se regula la segunda edición mediante Resolución de la Dirección General de Centros Educativos.</li> <li>- Se difunde ampliamente el Plan.</li> <li>- Se duplica el número de ayudas a los mejores Planes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se publican los materiales correspondientes.</li> <li>- Se difunden a todos los centros del territorio MEC.</li> <li>- Se aplica de forma experimental el Modelo en dieciséis centros de seis Direcciones Provinciales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se incorpora la perspectiva organizacional a la formación para la acreditación.</li> <li>- Se extiende la formación en Gestión de Calidad.</li> <li>- Se desarrollan las II Jornadas sobre Enseñanza Pública y Gestión de Calidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se inician en algunas Direcciones Provinciales experiencias de Gestión de Calidad en sus unidades administrativas.</li> </ul>
Curso 98/99	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se consolida la regulación sobre Planes Anuales de Mejora mediante Orden Ministerial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se multiplica por el número de centros que adoptan el Modelo Europeo.</li> <li>- Se generaliza su estructura de autoevaluación como referencia para el diseño por los centros de su evaluación interna.</li> <li>- Se ofrece a las CC. AA. el conocimiento generado para su eventual utilización.</li> <li>- Se convoca el I Premio a la Calidad en Educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se consolida la gestión de Calidad como elemento de formación de directivos, inspectores y Administradores de la Educación.</li> <li>- Se organiza un Congreso Europeo sobre Enseñanza Pública y Gestión de Calidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se ofrece a las CC. AA. la posibilidad de avanzar en el proceso de implementación de una Gestión de Calidad en este tipo de unidades.</li> </ul>

Este plan no sólo pretendía ser un objetivo puntual para mejorar situaciones específicas en los centros educativos, sino que se concibió como una metodología para la mejora continua de los centros docentes donde tienen lugar los procesos primarios de la calidad en el sistema educativo (MEC, 1998).

Son más de 500 los centros implicados en estos programas de mejora y cerca

de 100 los que han optado por el modelo EFQM. Las dotaciones económicas para los programas de mejora son de un millón de pesetas, y para los que trabajan el modelo europeo son de tres millones. Pero podemos decir que no todos los ámbitos educativos han aceptado bien estas propuestas; entre sus detractores están sindicatos de profesores, teóricos incluidos en la línea sociocrítica como Chapman (1994), Bensimon (1999) Bolívar (1997), Escudero (1998) o Santos Guerra (2000).

La estrategia utilizada por el MEC en cuanto a la introducción de la calidad ha sido doble: una primera propuesta con el Plan Anual de Mejora (PAM) calificado como “modelo blando” (Cantón, 2000) y cuyas pretensiones van en la línea de interesar a los centros y sensibilizarlos hacia la calidad, siendo un instrumento eminentemente práctico.

La segunda propuesta, el modelo EFQM, no ha tenido la aceptación del anterior por su complejidad. Parte de un modelo teórico científico y es considerado por el MEC como de “segunda velocidad”.

#### **4.3.1. Los Planes Anuales de Mejora**

El PAM es un plan de trabajo, de carácter anual, que un centro educativo acomete con el fin de mejorar algún aspecto significativo de su actividad o de sus resultados, pero ante todo se concibe como una herramienta para la mejora de su calidad educativa (Delgado, 1999).

La novedad del PAM no está en que los centros hagan nuevas y distintas cosas, sino en hacer las que llevan a cabo de distinta manera para que sean más eficaces, eficientes y satisfactorias. La propuesta persigue un cambio metodológico partiendo de las situaciones reales de los centros que necesiten cambiar. Debemos insistir en el carácter voluntario del modelo que sirve quizás para alejarlo de las percepciones en clave burocrática que exige la Administración.

La Orden 9-6-98 (BOE del 13) establece que: *“la autonomía de los centros*

*docentes ha de ser considerada, al amparo de este marco normativo y del significado actual del concepto en un contexto educativo, como condición y, a la vez, como instrumento para la mejora de la calidad de la educación.*

*El comportamiento de los centros públicos como organizaciones inteligentes, capaces de aprender de la experiencia, de desarrollar y consolidar esquemas de comprensión y de acción en su orientación permanente hacia el logro de los fines, las metas y los objetivos que les son propios, requiere la realización, desde su autonomía, de ciclos completos de aprendizaje en tanto que organizaciones o instituciones y el desarrollo de procedimientos autocorrectivos que hagan posible la mejora continua de sus procesos y de sus resultados”.*

Las características generales que ha de poseer el Plan Anual de Mejora son las siguientes:

- a) Debe estar precedido de un diagnóstico explícito de la situación de partida del centro con relación al área o áreas prioritarias, relativas tanto a los aspectos organizacionales como a los estrictamente educativos, sobre las que se centrará el Plan.
- b) La identificación de las áreas de mejora ha de ser objetiva y debe apoyarse en hechos o en resultados antes que en juicios subjetivos o meras apariencias, mediante la utilización de los instrumentos adecuados.
- c) Los objetivos de mejora han de ser realistas, concretos, evaluables y alcanzables en un curso escolar, sin perjuicio de que puedan integrarse como parte de un plan de mejora de carácter plurianual.
- d) Debe explicitar los objetivos, los procedimientos y actuaciones previstos, las personas responsables de su ejecución, los recursos y apoyos necesarios, un calendario para su cumplimiento y un plan para su seguimiento y evaluación.
- e) Debe implicar a las personas, desde una orientación participativa y bajo el

impulso asociado a un liderazgo efectivo por parte de la dirección del centro.

Al finalizar el curso escolar, el Equipo Directivo del centro, con la colaboración del equipo de mejora, evaluará el desarrollo de los procesos, el grado de consecución de los objetivos y el grado de avance del Plan en el caso de que, por su contenido, hubiese de ser plurianual. Se analizarán las causas de los aciertos y de los errores y se tomará todo ello en consideración para elaborar y desarrollar el siguiente Plan Anual de Mejora. Un resumen de dicha evaluación se incluirá en la Memoria Anual del Centro.

Estos Planes de Mejora permiten pasar a un estado deseable de la organización, bien en su totalidad, en una de sus variables o en sus resultados y se diferencia de otros planes de trabajo en cuanto al análisis previo de la organización, a los objetivos propuestos, a la metodología empleada, a la evaluación de sus resultados, etc.

Supone el compromiso de un centro educativo por conseguir una mejora significativa en una de sus áreas críticas. Para no fallar en la elección de esas áreas críticas, el centro debe realizar un análisis de su situación utilizando una metodología adecuada de análisis basada más en los datos que en las opiniones. Se deben abarcar todos los sectores de la comunidad educativa (alumnos, padres, profesores y otros trabajadores). También se debe sondear a instituciones como las administraciones educativas, otros centros y organizaciones con las que colabore el centro. Para la realización de este sondeo, el MEC facilita unos "materiales para el autodiagnóstico".

Para llevarlo a cabo se establecerán unos objetivos de mejora del centro, cuya consecución supone un cambio en el mismo. Son objetivos claves o estratégicos y ello implica que sean realistas, concretos, medibles en lo posible y evaluables.

Una vez hecho el diagnóstico de la situación, y formulados los objetivos, se iniciará el plan de acción propiamente dicho. Ello consistirá en la implementación de las actividades a realizar y su temporalización, la adecuada atribución de responsabilidades, la asignación de medios y recursos y la definición de métodos. Se exige

además, una clara especificación de criterios o indicadores de evaluación y sistemas de control y valoración.

Otro elemento clave del plan es su evaluación, prevista desde el momento inicial, en la fase de autodiagnóstico, que no sólo detecta las áreas de mejora, sino que habrá cuantificado su situación en el centro. También en la formulación de objetivos se habrán establecido unos criterios o indicadores de logro que se constatarán posteriormente.

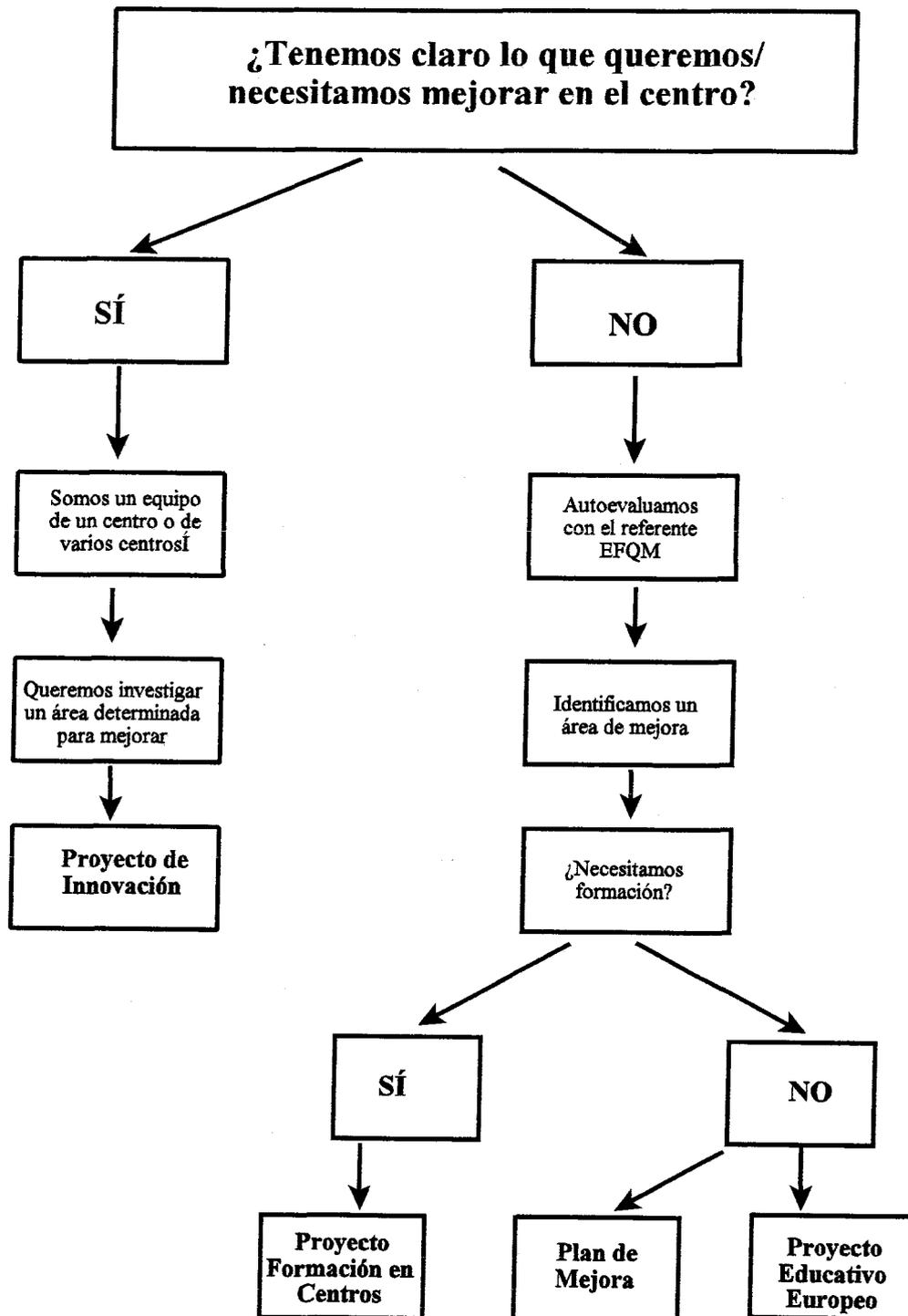
En la planificación se habrán establecido momentos intermedios y fórmulas concretas para llevar a cabo los controles y verificaciones necesarios para su correcto desarrollo y al terminar el plan se impondrá la autoevaluación de los logros conseguidos.

Junto a los logros conseguidos en el ámbito de los objetivos, el plan conlleva el autoanálisis del proceso seguido (como el círculo de Deming con sus cuatro fases) y por ello, se evaluará la fase de planificación, su implementación en la práctica, a lo largo del proceso y al final del mismo y también se valorará el proceso de evaluación.

En esta nueva forma de hacer las cosas, destaca el papel de las personas (y equipos) como ejes de actuación organizativa, que funcionan como grupos o círculos de calidad, que llevarán a cabo las mismas actuaciones concretas que la organización entera como detección de problemas y, por último, la idea de pacto es fundamental para llevar a cabo el PAM. Este pacto se hace con la Dirección Provincial utilizando de intermediario al Inspector responsable del centro.

En íntima conexión con los PAMs se sitúan los Planes Provinciales de Formación Permanente del Profesorado.

En el correspondiente a la Dirección Provincial de Ceuta para el curso 2000-2001, se hace una propuesta bastante interesante de un posible itinerario de formación en centro:



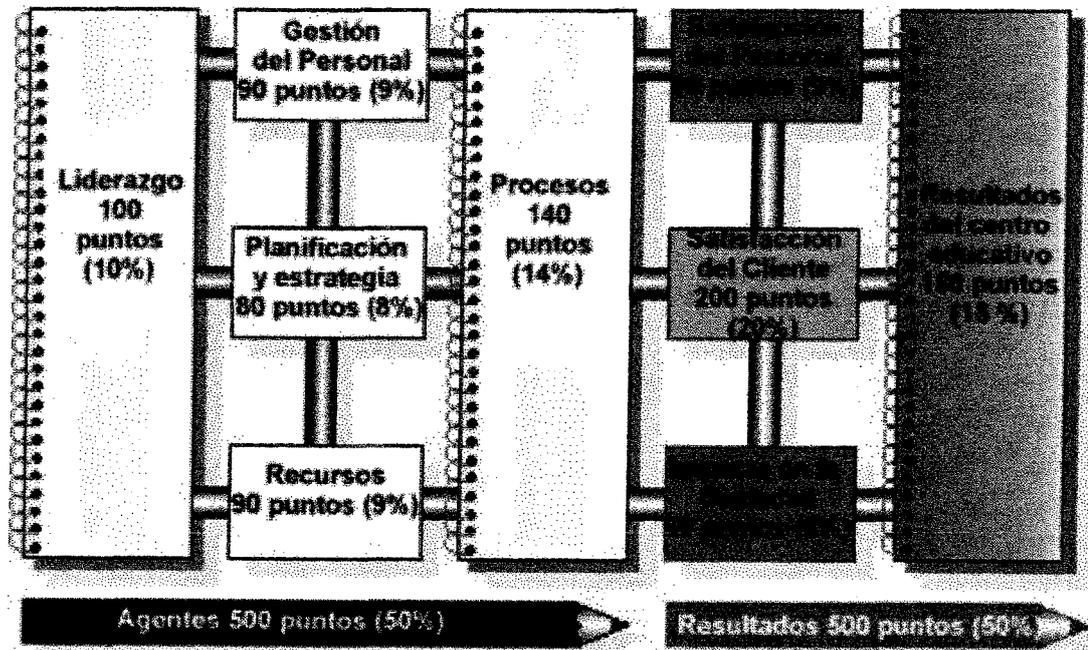
#### **4.3.2. El empleo del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los Centros Públicos**

El diagnóstico previo al diseño de un Plan de Mejora y la identificación de cuáles son los puntos fuertes y débiles de un centro educativo, requiere el empleo de un instrumento de autoevaluación.

Para el MEC (1997) *“el Modelo Europeo de Gestión de Calidad constituye un instrumento de autoevaluación que asume un visión global de la gestión y que se beneficia de una orientación humanista”*.

Cuando en 1997 el Ministerio de Educación apuesta por la incorporación del modelo europeo de gestión de calidad señala en su presentación que se *“apoya, ante todo, en la generación de un cambio cultural en el seno de las organizaciones”*. Esta propuesta ministerial que combina de forma ponderada el interés por las personas con la importancia de los recursos, de los procesos y de los resultados, trata de dar respuesta a una situación cada vez más abierta y compleja en la que *“los centros públicos podrán mejorar progresivamente la calidad de su servicio y transformar los desafíos en oportunidades si disponen de un marco de referencia amplio, sólido y eficaz. De este modo, estarán en condiciones de conseguir, a la vez, la satisfacción del usuario, de la sociedad y de la propia organización y contribuirán, decisivamente, a construir un futuro mejor para la educación española”*.

Este modelo, que gravita sobre la autoevaluación como eje vertebrador, se compone de nueve criterios a través de los cuales podrán conocer los centros cuáles son sus puntos fuertes y en qué áreas se hace preciso implantar acciones de mejora. La representación que el propio Ministerio hace es la siguiente:



Los nueve criterios con los que trabaja el modelo son los siguientes:

- **Liderazgo:** entendido como la actuación del Equipo Directivo para guiar al centro hacia la gestión de calidad.
- **Planificación y estrategia:** referido al modo en que los Proyectos Institucionales contemplan la misión y la visión del centro.
- **Gestión del personal:** relacionado con el modo en que el centro utiliza el máximo potencial de su personal para la mejora continua.
- **Recursos:** entendiéndose por tales toda aportación material que pueda llegar al centro para el cumplimiento de sus funciones.
- **Procesos:** cómo se gestionan, revisan y corrigen para asegurar la mejora continua.

- **Satisfacción del cliente:** entendiendo por tal a todo el que se beneficia directamente de las actividades del centro (el alumno y su familia, y también las instituciones y las empresas en las que se van a integrar estos alumnos).
- **Satisfacción del personal:** considerando como tal a cualquier persona que, independientemente de su responsabilidad y especialidad, preste sus servicios en el centro.
- **Impacto en la sociedad:** hace referencia a qué es lo que finalmente consigue el centro con relación a las necesidades y expectativas de la sociedad en general, y de su entorno en particular.
- **Resultados:** relacionados con cualquier logro educativo, de gestión o social que contribuya al éxito del centro a corto, medio o largo plazo.

Estos criterios o indicadores de calidad se operativizan mediante los correspondientes subcriterios que recogemos en el siguiente cuadro:

Criterio	Subcriterio
1. Liderazgo	1a. Demuestra su compromiso con la gestión de calidad 1b. Apoya la mejoras y la implicación de todos 1c. Se implica con clientes, proveedores y otras organizaciones externas 1d. Reconoce los esfuerzos y logros de las personas del centro
2. Planificación y estrategia	2a. Basada en una información pertinente y completa 2b. Cómo se desarrolla 2c. Cómo se comunica e implanta 2d. Cómo se actualiza y mejora periódicamente

Criterio	Subcriterio
3. Gestión del personal	3a. Cómo se planifica y mejora 3b. Desarrollo de la experiencia y capacidades a través de la formación 3c. Revisión continua del desempeño de sus funciones 3d. Se promueve la implicación y participación de todos 3e. Comunicación efectiva 3f. Preocupación y respeto por el personal
4. Recursos	4a. Cómo se gestionan los recursos económicos y financieros 4b. Gestión de los recursos de información 4c. Gestión de materiales y relación con proveedores 4d. Gestión de edificios y equipos 4e. Cómo se gestiona la tecnología y la propiedad intelectual
5. Procesos	5a. Cómo se identifican los procesos críticos para el éxito del centro 5b. Gestión sistemática de los mismos 5c. Revisión y establecimiento de objetivos de mejora 5d. Estímulo de la innovación y la creatividad 5e. Implantación de procesos y evaluación de beneficios
6. Satisfacción del cliente	6a. A través de las percepciones de padres y alumnos sobre la calidad de los servicios 6b. Medidas indirectas (ratio, absentismo, quejas y reclamaciones...)
7. Satisfacción del personal	7a. A través de las percepciones que tiene del centro educativo 7b. Mediante medidas indirectas(asistencia a cursos, creación de grupos de trabajo, grado de absentismo, estabilidad de la plantilla...)

Criterio	Subcriterio
8. Impacto en la sociedad	8a. Mediante la percepción que la sociedad tiene del centro 8b. A través de medidas indirectas (premios recibidos, informes de inspectores, número de quejas recibidas...)
9. Resultados	9a. Medida de los resultados económicos 9b. Medida de los resultados académicos (calificaciones, promoción de alumnos, gestión de matrícula...)

En cuanto a las técnicas que pueden utilizarse para realizar la autoevaluación según los postulados del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, se proponen los enfoques del cuestionario y del formulario como los más útiles para ser aplicados en un centro público.

*La autoevaluación mediante la técnica del cuestionario*

Aunque el original de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad se compone de 50 ítems, el Ministerio elabora uno con 67 preguntas distribuidas del siguiente modo:

Criterios	Nº de ítems	Puntuación
1. Liderazgo	11	100 puntos (10%)
2. Planificación y estrategia	7	80 puntos (8%)
3. Gestión del personal	10	90 puntos (9%)
4. Recursos	9	90 puntos (9%)
5. Procesos	7	140 puntos (14%)
6. Satisfacción del cliente	5	200 puntos (20%)
7. Satisfacción del personal	5	90 puntos (9%)
8. Impacto en la sociedad	5	60 puntos (6%)
9. Resultados	8	150 puntos (15%)

La valoración de cada uno de los ítems se realiza mediante una escala de cuatro grados:

1. Ningún avance	2. Cierta avance	3. Avance significativo	4. Objetivo logrado
------------------	------------------	-------------------------	---------------------

Tras el recuento de las frecuencias obtenidas en cada columna se ponderan las puntuaciones de cada apartado y se obtiene el % logrado en cada criterio y en el total del cuestionario.

*La autoevaluación mediante la técnica del formulario*

Se realiza con la ayuda de una matriz que sirve para la evaluación de cada subcriterio que en el caso de los cinco criterios Agentes comprende dos apartados:

- \* Enfoque: entendido como el modo de alcanzar un objetivo previsto
- \* Despliegue: referido a la extensión en la que se aplica el enfoque en relación con el potencial total.

En el caso de los cuatro criterios Resultados se deben puntuar:

- \* Magnitud: medida de los resultados
- \* Alcance: grado de cobertura y relevancia de los resultados.

Para la utilización de este formulario se recomienda la formación de un grupo de autoevaluación que puede dividirse en varios subgrupos. Posteriormente se realiza una valoración individual de cada miembro dentro del subgrupo respectivo. Seguidamente se obtiene la valoración conjunta del subgrupo y finalmente, en sesión plenaria se procede a realizar la puesta en común que desemboca en el resumen de puntuaciones que representa la valoración del grupo.

#### 4.4. Conclusión

Como afirma Villa (1999, 32), la calidad es controversia y puede ser una metáfora como la realidad profesional, pero es un valor humano hecho por las personas para otras personas.

Tenemos que reconocer que muchas veces la calidad ha conseguido mover estructuras organizativas anquilosadas y rígidas, consiguiéndose mejoras y avances positivos. Pero si sólo sirve para deshumanizarnos y hacernos insensibles, será un camino equivocado. En esta línea se mueve Escudero cuando acusa a la calidad de abandono del discurso de igualdad y compensación sustituido por la filosofía humanista, la mención de ciudadanos clientes, las apelaciones a la ética, la responsabilidad y el trabajo bien hecho, etc. Aunque parte de las acusaciones puedan ser ciertas, también se puede percibir la calidad desde connotaciones de equidad y justicia.

En la conceptualización de la calidad encontramos que los planteamientos generales han sido interpretados como exclusivos del paradigma técnico-racional, con las consiguientes críticas de exclusividad, elitismo e insolidaridad con los desfavorecidos.

*“La ideología liberal contribuye a conseguir un sistema educativo más eficaz, con menos costos económicos y con una mayor variedad en la oferta educativa por parte de los centros, pero a partir de una concepción reduccionista de la calidad de la enseñanza y con un olvido casi total de la equidad en la educación”* (Marchesi y Martín, 1998, 35). En la ideología igualitarista permanece la igualdad y defiende un modelo de calidad que se puede extender a todos los alumnos, pero tiene dificultades para integrar otros elementos que son dinamizadores de la calidad: la autonomía de los centros, la mayor participación de los padres y el valor de la información que procede de la evaluación interna y externa de los centros (Marchesi y Martín, 1998, 37).

Por su parte, Cantón (2001) entiende la calidad educativa como *“la*

*posibilidad de desarrollar la mejor educación posible en todos los alumnos consiguiendo que aflore su valor añadido”.*

## **5. Recapitulación**

A lo largo de este capítulo hemos podido ver que desde que apareció el Informe Coleman (1966) con su afirmación descorazonadora de que “*la escuela no importa*” porque los resultados educativos dependen de las condiciones de los estudiantes, los investigadores no han cesado de buscar (con metodologías cada vez más sofisticadas) los indicadores de una buena escuela. Esta sería la corriente de investigación conocida como “School Effectiveness Research”.

La investigación sobre **Eficacia Escolar** nace en el mundo anglosajón y tiene un gran desarrollo en el Reino Unido, Holanda y Estados Unidos y posteriormente en Australia, Nueva Zelanda y los países nórdicos.

Paralelamente surgiría también en estos países otra línea de investigación mucho más práctica, que desde la propia escuela intentaba elevar el nivel de los resultados al introducir determinadas mejoras organizativas. Este sería el movimiento de **Mejora de la Escuela** (School Improvement).

Ambos movimientos terminaron clamando por las ventajas de la cooperación entre ambos: la **Mejora de la Eficacia Escolar**.

Pero, como empezábamos el apartado de calidad, hablar de eficacia y mejora escolar tiene sentido en función del logro de la calidad educativa. La calidad se centra en la consecución de unos resultados amplios, que deben abarcar todas las facetas de la formación humana y no excluir a ninguna persona: al medir los resultados es preciso tener en cuenta el contexto, las condiciones de los alumnos, su nivel de partida y, desde esta perspectiva, los procesos (recursos, medios, etc.).

Las escuelas eficaces son las que consiguen los fines propuestos con los medios adecuados y la escuela de calidad es la que, además, se propone fines social

y humanamente relevantes (los valores se encuentran en el sustrato). Desde este punto de vista humanista y social y teniendo como marco irrenunciable la igualdad de oportunidades, una buena definición de calidad es la de Mortimore (1991): *“la escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, conociendo su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados, lo que supone adoptar la noción de valor añadido en la eficacia escolar”*.

Siguiendo estos planteamientos podemos compartir junto con otros autores que *“el paradigma de la calidad se plantea al servicio de la convivencia colaborativa del desarrollo sostenible y solidario, y de la búsqueda de la felicidad de los seres humanos, esta última basada en la contribución de cada uno al bienestar de los demás”* (Gento, 2000, 491).

Últimamente está surgiendo lo que podemos considerar como una alternativa a la calidad y a las mejoras continuas. Nos referimos al paradigma de las organizaciones que aprenden.

Avanzar en la línea de organizaciones que aprenden exige cambios internos y externos, coherentes con cambios culturales. Son estos cambios los planteados y se deben hacer desde una perspectiva direccional: ¿qué orientación han de tener?, ¿cuál ha de ser el resultado y procesos deseados?, ¿cómo potenciarlos?. En la búsqueda de respuestas, se establecen relaciones, se generan compromisos, se modifican situaciones, etc. que proporcionan una identidad a los centros educativos en función de su forma de actuar. Podemos decir que están inmersos en una determinada cultura pero que también crean una cultura propia, conformada por normas, creencias, valores y mitos que defienden y que utilizan para regular el comportamiento de sus miembros (Gairín, 2000).

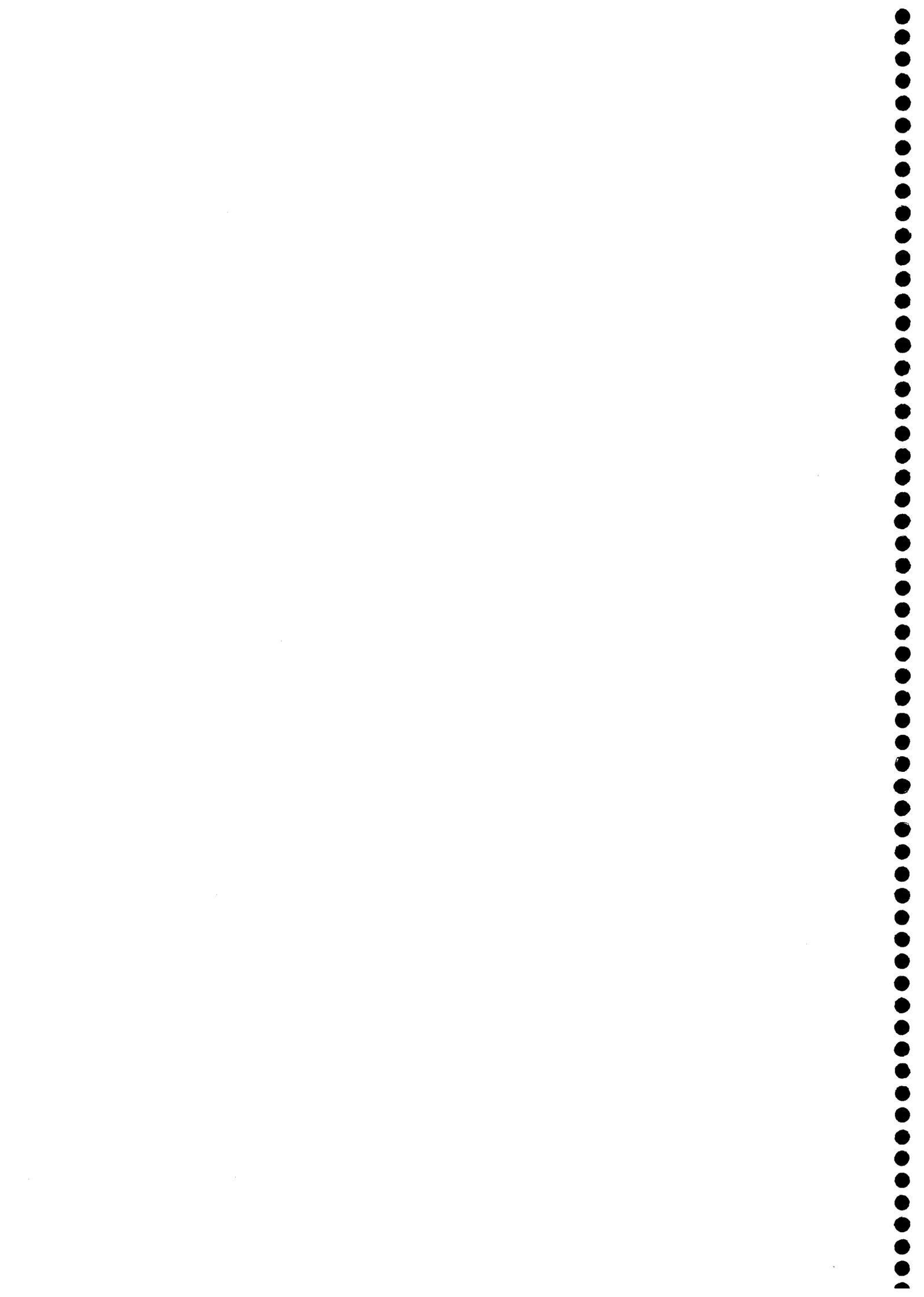
Esta nueva línea surge bajo la perspectiva de encontrar una **confluencia** entre el estudio de la **calidad en las escuelas** con la **dimensión de eficacia** de las mismas.





## **CAPÍTULO 2**

# **EL LIDERAZGO EDUCATIVO**



## CAPÍTULO 2

### EL LIDERAZGO EDUCATIVO

---

El liderazgo es uno de los temas más controvertidos, confusos y al mismo tiempo disperso, en el campo de la elaboración teórica, en el de las políticas educativas y prácticas concernientes a la organización de las instituciones educativas (González, 1997: 11).

Pero indiscutiblemente y como sostiene Work (1996: 107), existen diferencias claras entre el funcionamiento y satisfacción de un grupo liderado y el de aquel en el que se produce ausencia de líder.

La calidad de las escuelas depende en gran medida de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo (Álvarez, 2001).

En el artículo publicado por Hallinger y Heck (1998), en el que se revisan más de 40 investigaciones que analizaban las relaciones entre dirección y eficacia escolar se afirma que la actividad de los directivos incide, de una manera medible aunque indirecta, sobre el rendimiento académico de los alumnos. Los resultados de

dicho estudio coinciden con otras revisiones sobre el mismo tema (Bridges, 1982; Leithwood y Montgomery, 1982; Leithwood et al., 1990) y justifican el interés despertado por la figura del director.

Al mismo tiempo, la importancia de la función directiva representa un punto de acuerdo entre investigadores y docentes. Movimientos aparentemente contrapuestos como la investigación sobre eficacia escolar (paradigma de investigación teórica que busca encontrar los factores que explican la varianza del rendimiento entre las escuelas) y el movimiento de mejora de la escuela (línea de trabajo práctica llevada a cabo por docentes que buscan cambiar la escuela) tienen como uno de sus escasos puntos en común la importancia de la dirección escolar.

### **1. La dirección en las escuelas**

Se afirma con bastante frecuencia que es la dirección la que establece la diferencia entre mediocridad y excelencia de la escuela. Quizás es una afirmación excesivamente tajante que seguramente deba matizarse, pero lo que no cabe duda es que muchos de sus aspectos sobre todo los que componen el liderazgo instructivo aparecen siempre entre los indicadores esenciales que caracterizan una escuela efectiva. En esta misma línea, Poster (1992:13) puntualiza "*Las escuelas de calidad son ... el producto de una buena dirección. Una buena dirección depende, a su vez, de la total comprensión de una teoría de dirección válida y, más importante, de la habilidad para traspasar ésta a la práctica*". Es en todo caso una figura relevante y en la situación actual de nuestro sistema educativo una cuestión aún no resuelta de modo satisfactorio.

Diferentes estudios realizados en Europa parecen confirmar que la presencia de los factores que aparecen en el modelo de Edmonds propician la existencia de una escuela eficaz. Estos factores son: liderazgo educativo fuerte, altas expectativas sobre los resultados de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, clima de trabajo ordenado y acogedor y evaluación frecuente del progreso del alumno.

Recientemente se suele asociar el concepto de liderazgo con el de *escuelas eficaces* y el de *cultura escolar*. De este modo se resalta la importancia del liderazgo instruccional como factor clave de calidad educativa y aparece en casi todas las listas de características de la escuela eficaz (Achilles, 1987; Blumberg y Greenfield, 1980; Brookover y otros, 1979; Edmonds, 1979; Good y Brophy, 1985; Phi Delta Kappa, 1980; Purkey y Smith, 1983; Hallinger y Murphy, 1986). Entre los trabajos realizados en nuestro país podemos destacar los de Rivas (1986), Borrel (1990), Báez (1991).

Los directores efectivos (Davis y Thomas, 1992) se han visto como personas que muestran una visión clara de lo que puede ser su escuela, son capaces de transmitir esa visión y animar a otros para conseguirla; tienen elevadas expectativas de profesores y alumnos y se implican en los procesos instructivos. Observan a los profesores y les ayudan a solucionar problemas sobre la instrucción. Son personas a quienes les preocupa el uso eficaz del tiempo y suelen utilizar de forma creativa los recursos materiales y humanos de sus centros. Realizan un seguimiento y evaluación continuada del rendimiento colectivo de los alumnos y utilizan los resultados para orientar la planificación docente.

Los directores menos eficientes suelen describirse como gestores del centro y de los presupuestos, dispensadores de disciplina, interlocutores con la Administración. La mayoría dedican muy poco tiempo a cuestiones relacionadas con los temas curriculares y es casi general el reconocimiento de que no han sido preparados para asumir esta función.

Blumberg (1987) ha descrito el trabajo del director mediante los diversos tipos de actividades que realiza: se asegura de que todo funcione sin problemas, interviene en los conflictos o trata de evitarlos, cura heridas, supervisa el trabajo de otros, desarrolla la organización y trata de poner en práctica ideas educativas. Es, dice Blumberg, más un complejo trabajo artesano que un arte o una ciencia aplicada.

Muchos de los rasgos descritos están presentes en el estudio elaborado por Lorenzo (1993) tomando como base las percepciones y creencias de un grupo de

directores sobre la escuela. Se han establecido cinco categorías: la denominada **percepción de la tarea** muestra la gestión del centro como dura, difícil y a la vez enriquecedora, se es "cabeza de turco", falta colaboración, etc. Se perciben como **problemas** el celularismo, falta de preparación, desinterés por el trabajo. El diálogo y la participación se muestran como **criterios de actuación**. Sus ideas en torno a lo que es **organizar un centro** aparecen rasgos del paradigma técnico-racional, pero también del fenomenológico o el socio-político. Ante la **renovación pedagógica** muestran actitudes poco favorables aunque se acepten.

Visión un tanto pesimista también compartida por el Jefe de estudios y el Secretario, quienes destacan además los problemas de disciplina, de rendimiento o los factores burocráticos que dificultan las tareas directivas.

Pero, si bien es cierta la coincidencia, cada vez mayor, al destacar la dirección como requisito necesario para el desarrollo de procesos educativos eficaces, también lo es la ausencia de consenso sobre el modo de organizar y ejercer esa dirección. No es posible establecer un estilo ideal de liderazgo o director, ya que la actuación a de adaptarse a muchas variables y contingencias. En la práctica no existen estilos directivos *puros*, así como tampoco existen estilos de dirección *buenos o malos* por antonomasia.

### **1.1. La dirección de centros en España: antecedentes históricos**

La mayoría de los autores señalan el inicio legal de la dirección escolar en la Educación Primaria en el momento en que la escuela pasa a ser un sistema, con varias clases y profesores. Su origen, por tanto, hay que situarlo en el último cambio de siglo. A partir de 1896 se introduce el modelo de escuela graduada y se encomienda cada grupo a un profesor. Como consecuencia de la necesidad de establecer una coordinación entre maestros y de repartir responsabilidades nace la figura institucional del directivo con unas competencias diferentes a las del docente (Bardisa, 1995).

El primer referente legal de esta figura es el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, que regula el funcionamiento de las escuelas graduadas. Sin embargo, en la enseñanza secundaria, no resulta tan fácil determinar cuando aparece la figura del director, aunque se puede afirmar que surge durante la primera mitad del siglo XIX.

Según Onsalo y Uroz (1898) , citado por Gairín (1995: 243), la primera referencia que apareció en España sobre la función directiva, corresponde a las escuelas de fundación particular, de Patronato y Normales:

*"El gobierno y dirección de la Escuela corresponde al Claustro de Profesores, pero el Director es quien tiene a su inmediato cuidado el orden interior del Establecimiento y quien debe velar porque se sostenga la más severa disciplina entre profesores, alumnos y dependientes; le corresponde ejecutar los acuerdos que tome el Claustro, con el que debe proceder de acuerdo en cuanto se refiere a la dirección de la enseñanza y disposiciones que deben adoptarse para su mejoramiento; la de llevar la correspondencia oficial con las Autoridades, y ha de entenderse con los padres de alumnos en cuanto concierne a la conducta y proceder de éstos, y por último cuidar de la parte económica y de la adquisición del material de enseñanza, debiendo ajustarse al presupuesto que se haya formado."*

A partir de 1903 se generaliza la graduación de la enseñanza (Real Decreto de 22 de mayo de 1905) y surgen los llamados maestros-directores que alternaban su labor docente con los trabajos propios de la dirección.

Como afirma Rotger Amengual (1982), en esos momentos existe la creencia de que los directores y directoras deben tener una dilatada experiencia docente (se les exigen diez años de servicio), estarán apoyados y asesorados por los demás maestros a través de la Junta del Profesorado e incluso podrán dedicarse exclusivamente a la dirección (cuando se trate de regentes de una escuela de prácticas o de directores de escuelas graduadas de seis o más secciones).

El Decreto de 25 de febrero de 1911 establece como requisitos llevar diez años de servicio, haber realizado estudios especiales y presentar un proyecto, además de considerarse otros méritos

En cuanto a la Enseñanza Media, la Ley de 20 de septiembre de 1938 establece que:

*"los centros de enseñanza oficial serán gobernados por un Director, designado por el Ministerio, siendo responsable de su gestión ante el mismo. Por el Ministerio se nombrará un Secretario, a quien corresponderá la parte administrativa del centro".*

*"en asuntos graves deberá el director reunir a los profesores numerarios para pedirles consejo u orientación; pero la gestión gubernativa será siempre de la exclusiva responsabilidad del director".*

Tras la contienda civil, la Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945, y el Estatuto del Magisterio de 1947 definen un nuevo modelo de acceso a la función directiva, siendo el Ministerio de Educación Nacional el que nombraba al directivo entre los profesores numerarios de la escuela. Para ello, el Claustro elevaba una terna ordenada alfabéticamente. El Ministerio podía rechazar la propuesta, así como cesar al director designado mediante decreto.

Posteriormente, el Decreto de agrupaciones escolares de 1962 reforzó este modelo, que fue retocado ligeramente en el Reglamento de los centros estatales de enseñanza primaria de 1967, regulando el nombramiento de directores accidentales en los casos en que se produjeran vacantes.

En cuanto a la Enseñanza Media, sin haber concluido aún la guerra se aprueba en el bando nacional la Ley de 20 de septiembre de 1938, que la regula y dedica un capítulo (base XII) al gobierno y administración de los centros oficiales.

Años más tarde, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 realiza algunos cambios en el acceso y las funciones de la dirección, estableciendo

que el directivo fuera nombrado por el Ministerio entre la terna propuesta por los catedráticos del instituto. En esa terna no se debía especificar el número de votos y los nombres debían figurar en orden alfabético. El nombramiento era por tres años, prorrogable por otros tres, y el Ministerio podía decidir en cualquier momento el cese del directivo.

En 1967 se sentaron las bases para el establecimiento de un Cuerpo de Directores de primaria. El Decreto 985/1967, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares (BOE 17-V-67) reguló sus condiciones, funciones, forma de acceso y desarrollo de sus tareas en el propio centro.

Se accedía a este cuerpo mediante una oposición libre, a la que podían presentarse los maestros con cinco años de servicio y que fueran licenciados desde, al menos, dos años. Una vez que los candidatos superaban los procesos de selección, recibían un curso de formación y un mandato indefinido y podían ser destinados a cualesquiera de los centros que la Administración considerara oportunos. Este cambio, según (Roca Cobo, 1996) se debe a los cambios políticos que situaron en el poder a gobiernos tecnócratas y condujeron hacia una organización más técnica de la Administración.

Este cuerpo especial de directores de carácter personal y vitalicio se declaró a extinguir cinco años más tarde, con la promulgación de la Ley General de Educación y su normativa complementaria.

La Ley General de Educación, junto con un decreto de 1974 que la desarrolla, supone un nuevo hito en la regulación de la dirección: se abandona la concepción directiva profesional al desaparecer el cuerpo de directores y se reglamenta específicamente el ejercicio de la función directiva.

Según García Hoz (1980), se trataba de equiparar las instituciones de Educación Primaria y las de otros niveles educativos, puesto que ni los directores de los institutos ni los decanos de las facultades o los rectores de las universidades

constituían un cuerpo especial.

El artículo 60 de la LGE afirma respecto a los centros de EGB:

*“Todo Centro de Educación General Básica tendrá un Director, que estará asistido por el Claustro de Profesores y por un Consejo Asesor, en el que estarán representados los alumnos. El Director será nombrado, de entre los Profesores titulares del Centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas reglamentarias y oído el Claustro y el Consejo Asesor”.*

*“Corresponderá al Director la orientación y ordenación de las actividades del Centro, así como la coordinación de su profesorado”.*

Para los centros de Bachillerato y Formación Profesional, el artículo 62 establece:

*“Al frente de cada Instituto Nacional de Bachillerato habrá un Director nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia de entre los Catedráticos numerarios de estos Centros, oído el Claustro respectivo”.*

*“El Director deberá elegir, orientar y ordenar todas las actividades del Centro. De una manera especial, asegurará la coordinación y el trabajo en equipo de los Profesores que requiera la actividad formativa unitaria y equilibrada de los alumnos”.*

En 1980 se aprueba la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). En ella se subraya el carácter profesional del puesto directivo, al que por primera vez se exige cierta preparación técnica para el desarrollo de su gestión, y se permite la participación de la comunidad educativa en la selección de los candidatos.

Surgen los órganos colegiados de gobierno, con lo que comienza a ponerse fin al modelo de dirección totalmente unipersonal. A los profesores, a los padres, al personal no docente y, en su caso, a los alumnos se les concedía cierto poder para

intervenir en el control y gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos; sin embargo, el director seguía siendo la máxima figura responsable de la gestión del centro.

Un año después se aprueba el Reglamento de Selección y Nombramiento de Directores. En él se estableció un sistema mixto que encomendaba la responsabilidad de la designación al Ministerio, para un mandato de tres años prorrogable por dos períodos más. La selección se realizaba entre profesores del centro con un mínimo de un año de antigüedad y consistía en un concurso de méritos en el que el consejo de dirección de cada centro valoraba la capacidad de los candidatos para desempeñar la función directiva.

Las funciones asignadas a los directores en este período anterior a la LODE son sintetizadas por Murillo et al. (1999) partiendo de anteriores trabajos de Sarramona et al.(1983) y Gairín (1995):

<b>AMBITO ADMINISTRATIVO</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>36</b>	<b>45</b>	<b>67</b>	<b>70</b>	<b>74</b>	<b>80</b>
Ordenación económica del centro, realización de compras y ordenación de pagos	X		X						X
Velar por el correcto funcionamiento de los documentos oficiales depositados en el centro y tramitarlos adecuadamente			X		X	X			X
Matriculación de alumnos	X					X			
Informar y tramitar las solicitudes del profesorado que afecten al centro						X			
Facilitar la información a los órganos de la Administración						X			
Llevar, en colaboración con los maestros, un registro antropométrico	X								

CAPÍTULO 2: EL LIDERAZGO EDUCATIVO

<b>ÁMBITO EJECUTIVO-REPRESENTATIVO</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>36</b>	<b>45</b>	<b>67</b>	<b>70</b>	<b>74</b>	<b>80</b>
Presidir reuniones y juntas	X					X		X	X
Representar al centro	X				X				X
Conceder permisos al profesorado de acuerdo con lo que establece la Ley			X	X		X			
Cumplir y hacer cumplir las leyes y disposiciones que dicten los superiores						X			
Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro					X				
Autorizar visitas a la escuela			X						
Autorizar salidas de una clase	X								
Formar parte de tribunales de oposiciones y concursos						X			
Presidir las mesas electorales en las elecciones de órganos colegiados							X		
<b>ÁMBITO PEDAGÓGICO</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>36</b>	<b>45</b>	<b>67</b>	<b>70</b>	<b>74</b>	<b>80</b>
Dar orientación y unidad al trabajo de los profesores		X			X	X	X	X	
Realizar, de acuerdo con el profesorado, la promoción y clasificación del alumnado	X		X			X			
Reunir a los profesores para tratar los problemas de la enseñanza	X		X						
Redactar programas de acuerdo con los cuestionarios vigentes y en colaboración con los maestros	X					X			
Visitar las secciones del centro para conseguir la unidad pedagógica	X		X						
Dar cuenta de los trabajos que se hagan y de los resultados obtenidos para proponer mejoras para la enseñanza	X		X						
Seleccionar libros de texto y material didáctico						X			
<b>ÁMBITO ORGANIZATIVO</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>36</b>	<b>45</b>	<b>67</b>	<b>70</b>	<b>74</b>	<b>80</b>
Organizar el uso del material común	X		X		X				
Organizar visitas a lugares, instituciones y establecimientos de interés educativo	X					X			
Distribuir el tiempo y el trabajo en el centro						X			
Organizar y dirigir instituciones, servicios y actividades complementarias						X			
Organizar el proceso electivo de cargos para los órganos colegiados									X

CAPÍTULO 2: EL LIDERAZGO EDUCATIVO

<b>AMBITO DISCIPLINARIO</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>36</b>	<b>45</b>	<b>67</b>	<b>70</b>	<b>74</b>	<b>80</b>
Realizar las observaciones a los profesores cuando convenga ejercer funciones disciplinarias y proponerlos a la concesión del voto de gracia			X	X	X	X			
Velar por la disciplina general de la escuela			X		X				
Intervenir en el caso de alumnos con más de cinco faltas no justificadas de asistencia a clase			X						
Regañar a los alumnos difíciles enviados por los maestros			X						
<b>AMBITO CIRCUMESCOLAR</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>36</b>	<b>45</b>	<b>67</b>	<b>70</b>	<b>74</b>	<b>80</b>
Cooperar con la familia, asociación de padres y otras instituciones con la escuela	X					X			
Organizar y colaborar en obras circunvescolares y postescolares			X			X			
Coordinar actividades complementarias					X	X			
<b>OTRAS FUNCIONES</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>36</b>	<b>45</b>	<b>67</b>	<b>70</b>	<b>74</b>	<b>80</b>
Proponer el nombramiento de cargos									X
Desarrollar actividades de investigación y estudio encomendadas por los órganos superiores						X			
Ejercer la función docente							X	X	
Tener la diligencia más estricta en el cuidado del material, mobiliario e instalaciones escolares							X		

En 1985 se aprueba la LODE, que configura, junto con la LOPEG, las claves del modelo de dirección actual (que es objeto del próximo apartado) y en la cual se determina que será el Consejo Escolar el que designe al director o directora del mismo.

### 1.2. La dirección escolar en la actualidad

En la actualidad, la dirección de centros docentes no universitarios en el conjunto del territorio estatal se encuentra regulada por dos leyes básicas: la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985, y la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG), de 1995. La primera, en lo que afecta a los centros concertados; y, la

segunda, en lo relativo a los centros de titularidad pública.

En 1985, la LODE establece un modelo de dirección claramente distinto a los anteriores, introduciendo los presupuestos básicos sobre los que luego se desarrollaría la LOPEG. Con dicha Ley se apostaba por un modelo participativo y democrático que encomendaba la gestión de los centros al Consejo escolar e introducía en él representantes de todos los sectores de la comunidad educativa, permitiendo que compartiera las responsabilidades relativas a la organización, el funcionamiento y el gobierno de los centros educativos. La LODE reguló, a través de su título III, los órganos de gobierno de los centros privados concertados (artículo 54 y siguientes), así como los de los centros docentes públicos; estos últimos se esbozan a continuación y se desarrollan con detalle más adelante, puesto que actualmente se rigen por la LOPEG.

En la exposición de motivos de motivos de la LOPEG se alude a la voluntad de reafirmar con garantías plenas el derecho a la educación y de consolidar la autonomía de los centros docentes y la participación responsable de quienes forman parte de la comunidad educativa, estableciendo un marco organizativo capaz de asegurar el logro de los fines de reforma y de mejora de la calidad de la enseñanza que ha buscado la LOGSE al reordenar el sistema educativo español.

A propósito de lo cual se afirma:

*“La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que ha significado un avance decisivo para la mejora de la calidad de enseñanza, a la que ha dedicado su Título IV, ha determinado que los poderes públicos prestarán atención prioritaria al conjunto de factores que la favorecen. Destacan entre ellos la cualificación y formación del profesorado [...] junto a otros especialmente vinculados a la vida cotidiana de los centros, como la función directiva o la inspección”.*

Se pretende con ello consolidar y adecuar a la nueva ordenación del sistema educativo el modelo de dirección que se había iniciado con la LODE.

En dicho modelo, el director de centros públicos era elegido por el Consejo Escolar del centro y nombrado por la Administración educativa para un mandato de tres años (art. 37 y 46). Con ello se reconoce la importancia de la participación de la comunidad escolar, se abandona la vía profesional de acceso a la dirección y se orienta el gobierno de los centros docentes hacia fórmulas de autogestión y cogestión.

Los candidatos debían ser profesores del centro con un mínimo de un año de antigüedad en él y tres en la función docente. No se les exigía formación previa ni requisitos de otro tipo, pero se contemplaba la asistencia voluntaria de los directivos a cursos de formación inicial programados por la Administración educativa una vez que se encontraran desempeñando el cargo.

En cuanto a las funciones, introdujo variaciones sustanciales al conceder la capacidad de decisión en asuntos generales y docentes al Consejo escolar y al Claustro de profesores, respectivamente, de forma que el directivo perdía algunas de sus competencias en favor de estos organismos.

Con la LODE, el director deja de ser el único órgano unipersonal de gobierno y pasa a ser la cabeza de un equipo directivo con funciones delimitadas por la legislación. Sin embargo, en muchos casos no ha quedado definido el ámbito específico de competencias de cada miembro del equipo y se han solapado las funciones de unos y otros como cargo individual y como equipo conjunto.

Al mismo tiempo, se contempla la existencia de una serie de compensaciones por el desempeño del cargo, centradas en el establecimiento de puntuaciones para concursos de traslados posteriores, un complemento económico y la reducción de las horas lectivas para que pudiera destinar parte de su tiempo a las tareas de gestión y administración.

Posteriormente, en otoño de 1990 se promulgó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que aunque básicamente regula la estructura del sistema educativo, también contiene algunos elementos

relativos a la gestión y organización del centro que complementan la LODE. Entre otros, crea el perfil profesional del "administrador", que asume las tareas del secretario y cambiará algunas de las funciones del directivo; y establece nuevos documentos en el funcionamiento general del centro (proyecto educativo, programación general anual, etc.), modificando las tareas del profesorado y de la dirección y dando un peso específico al equipo directivo.

Posteriormente se advierte, que para reformar el sistema educativo en profundidad, era imprescindible ajustar la organización del sistema y sus componentes (entre ellos, por supuesto, el centro docente) a la nueva situación.

Éste fue uno de los motivos que propició la aparición del documento *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza* (MEC, 1994), que culmina con la propuesta de las famosas 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza (MEC, 1995). Varias de las propuestas se centraban en la dirección de centros docentes y, fundamentalmente, buscaban dar respuesta a algunos de los problemas planteados en esos momentos, intentando conjugar el refuerzo de la función directiva con la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros, en un difícil equilibrio entre el modelo democrático de dirección y, al mismo tiempo, el impulso de su profesionalización.

La mayor autonomía de los centros y la concepción de la función directiva como factor de eficacia y calidad del centro educativo han originado una intensa preocupación por las funciones que desarrolla el directivo escolar y por definir las responsabilidades que debe asumir. A este respecto, en las "77 medidas" se proponía dejar en manos del director la designación de los miembros del equipo directivo (que antes recaía en el Consejo escolar) y aumentar su responsabilidad en los asuntos de personal, lo que conlleva el arbitrio de medidas para que el directivo tenga competencias en cuanto a las condiciones de trabajo, incentivos, control, etc. A la vez, este refuerzo debería ir acompañado necesariamente de una evaluación rigurosa de la función directiva.

De este modo surge la LOPEG con las siguientes intenciones:

- ▶ Contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza.
- ▶ Superar las deficiencias detectadas en la LODE, fundamentalmente en lo que hace referencia a la doble función del directivo como representante de la Administración y de sus compañeros, a su falta de formación, a la exigencia de los requisitos de acceso, a la acotación del poder y del ámbito real de ejercicio de la autoridad, etc.
- ▶ Recoger las intenciones de la reforma, plasmadas en la LOGSE, que da cabida a la participación de la comunidad educativa en la gestión, administración y gobierno de los centros y plantea la dirección como un factor de calidad de la enseñanza (LOGSE, título IV, art. 55).
- ▶ Responder a las necesidades reales de los directivos y articular la formación previa necesaria para el cargo, que no se contempla en la LOGSE ni en los reales decretos que la desarrollan.
- ▶ Regular de forma explícita la función directiva, "garantizando el máximo acierto de la comunidad educativa, de modo que sean seleccionados para el cargo los profesores más adecuados y mejor preparados para realizar las tareas de dirección, al tiempo que se asegura un funcionamiento óptimo de los equipos directivos y el ejercicio eficiente de las competencias que tienen encomendadas" (LOPEG, exposición de motivos).

Seguidamente, y por la importancia que tiene (como marco regulador) en el ejercicio de la dirección, transcribimos algunos de los artículos de dicha Ley relacionados directamente con el ejercicio de la dirección en el momento actual:

El Título II regula los órganos de gobierno de los centros docentes públicos. Define y establece la composición del Consejo Escolar de los centros, sus competencias y la participación de los alumnos y de la Comisión Económica, así como la participación de los profesores a través del Claustro, las competencias del mismo, la participación del Consejo Escolar y del Claustro en la evaluación del centro, y, por último, la Dirección. Determina el procedimiento para la elección de

Director, los requisitos para ser candidato y para ser acreditado para el ejercicio de la dirección, y todo lo referente a la elección de Director y su designación por la Administración educativa, con las competencias que le corresponde, su cese, nombramiento de los miembros del equipo directivo y duración del mandato de los órganos de gobierno. También establece medidas de apoyo al ejercicio de la función directiva y prevé la adscripción de un administrador en los centros que por su complejidad lo requieran.

*CAPITULO III*

*De la Dirección de los centros públicos*

Art. 17. Procedimiento para la elección del Director.

1. El Director será elegido por el Consejo Escolar de entre aquellos profesores del centro que hayan sido previamente acreditados para el ejercicio de esta función, y será nombrado por la Administración educativa competente para un mandato cuya duración será de cuatro años.
2. La elección se producirá por mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar del centro.
3. Cuando, concurriendo más de un candidato, ninguno de ellos obtuviera la mayoría absoluta, se procederá a realizar una segunda votación en la que figurará como candidato únicamente el más votado en la primera. La elección en esta segunda votación requerirá también mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar del centro.
4. El Consejo Escolar del centro deberá conocer el programa de dirección, que debe incluir la propuesta de los órganos unipersonales de gobierno de la candidatura establecidos en esta Ley, los méritos de los candidatos acreditados y las condiciones que permitieron su acreditación para el ejercicio de la función directiva.

Art. 18. Requisitos para ser candidato a Director.

1. Podrá ser candidato a Director cualquier profesor funcionario de carrera, que reúna los siguientes requisitos.

a) Tener una antigüedad de al menos cinco años en el cuerpo de la función pública docente desde el que se opta y haber sido profesor, durante un período de igual duración, en un centro que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.

b) Tener destino definitivo en el centro, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo.

c) Haber sido acreditado por las Administraciones educativas para el ejercicio de la función directiva.

2. En los centros específicos de educación infantil, en los incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades y en los que impartan enseñanzas de régimen especial o dirigidas a las personas adultas con menos de ocho profesores, las Administraciones educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos del punto anterior.

Art. 19. Acreditación para el ejercicio de la dirección.

1. Serán acreditados para el ejercicio de la dirección aquellos profesores que lo soliciten y que hayan superado los programas de formación que las Administraciones educativas organicen para este fin o posean las titulaciones, relacionadas con la función directiva, que las Administraciones educativas determinen. Los profesores que deseen ser acreditados deberán reunir además al menos uno de los siguientes requisitos:

a) Experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado en el ejercicio de los cargos correspondientes a los órganos unipersonales de gobierno.

b) Valoración positiva de la labor docente desarrollada en el aula y en tareas de

coordinación pedagógica así como, en su caso, en funciones de organización, gestión y participación en órganos de gobierno.

2. Las Administraciones educativas establecerán las condiciones de aplicación de estos requisitos, así como los criterios objetivos y el procedimiento que han de presidir la valoración requerida para la correspondiente acreditación. Asimismo, efectuarán las convocatorias oportunas para que los profesores que lo deseen, y reúnan los requisitos establecidos, puedan ser acreditados para el ejercicio de la función directiva.

Art. 20. Designación del Director por la Administración educativa.

1. En ausencia de candidatos, o cuando éstos no hubieran obtenido la mayoría absoluta, la Administración educativa correspondiente nombrará Director a un profesor que, independientemente del centro en el que esté destinado, reúna los requisitos a) y c) establecidos en el artículo 18 de la presente Ley.

2. La duración del mandato del Director así designado será de cuatro años.

3. En el caso de centros de nueva creación la Administración educativa nombrará Director por tres años a un profesor que reúna los requisitos a) y c) establecidos en el artículo 18 de la presente Ley.

Art. 21. Competencias del Director. Corresponde al Director:

a) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar del centro y a su Claustro de profesores.

b) Ostentar la representación del centro y representar a la Administración educativa en el centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas.

- c) Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.
- d) Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro.
- e) Designar al Jefe de Estudios, al Secretario, así como a cualquier otro órgano unipersonal de gobierno que pueda formar parte del equipo directivo, salvo el administrador, y proponer sus nombramientos y ceses a la Administración educativa competente.
- f) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
- g) Favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados por el Consejo Escolar del centro.
- h) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de su competencia.
- i) Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.
- j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros de acuerdo con lo que se establece en el artículo 7.2 de la presente Ley.
- k) Cuantas otras competencias se le atribuyan en los correspondientes reglamentos orgánicos.

Art. 22. Cese del Director.

1. El Director del centro cesará en sus funciones al término de su mandato.
2. No obstante lo dispuesto en el apartado anterior, la Administración educativa competente podrá cesar o suspender al Director antes del término de dicho mandato

cuando incumpla gravemente sus funciones, previo informe razonado del Consejo Escolar del centro, y audiencia del interesado.

3. Asimismo, de acuerdo con lo establecido en el artículo 11, b), la Administración educativa competente podrá cesar al Director elegido por el Consejo Escolar antes del término de dicho mandato, cuando dicho Consejo,

previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios, proponga su revocación.

Art. 23. Nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo.

1. El Jefe de Estudios, el Secretario, así como cualquier otro órgano unipersonal de gobierno que pueda formar parte del equipo directivo, salvo el administrador, serán designados por el Director de entre los profesores del centro, previa comunicación al Consejo Escolar, y serán nombrados por la Administración educativa competente. Los administradores podrán, en su caso, ser adscritos a los centros por las Administraciones educativas de acuerdo con lo establecido en el artículo 26 de esta Ley.

2. En los centros de nueva creación, el Jefe de Estudios y el Secretario serán nombrados por la Administración educativa competente.

3. Todos los miembros del equipo directivo designados por el Director cesarán en sus funciones al término de su mandato o cuando se produzca el cese del Director. No obstante, la Administración educativa competente cesará o suspenderá a cualquiera de los miembros del equipo directivo designado por el Director, antes del término de dicho mandato, cuando incumplan gravemente sus funciones, previo informe razonado del Director, dando audiencia al interesado, y oído el Consejo Escolar.

4. Asimismo, la Administración educativa cesará a cualquiera de los miembros del equipo directivo designado por el Director, a propuesta de éste mediante escrito razonado, previa comunicación al Consejo Escolar del centro.

Art. 24. Duración del mandato de los órganos de gobierno.

1. La duración del mandato de los órganos unipersonales de gobierno que corresponden de designar en el centro será de cuatro años.
2. En los centros de nueva creación, la duración del mandato de todos los órganos de gobierno nombrados por la Administración educativa será de tres años.
3. El Consejo Escolar se renovará por mitades cada dos años, sin perjuicio de que se cubran hasta entonces las vacantes que se produzcan. Las Administraciones educativas regularán el procedimiento de renovación parcial, que se realizará de modo equilibrado entre los distintos sectores de la comunidad educativa que lo integran. Asimismo regularán el procedimiento transitorio para la primera renovación parcial, una vez constituido el Consejo de acuerdo a lo dispuesto en la presente Ley.
4. Los Directores podrán desempeñar su mandato en el mismo centro por un máximo de tres períodos consecutivos. A estos efectos, se tendrán en cuenta exclusivamente los períodos para los que hubieran sido designados de acuerdo con los criterios establecidos en la presente Ley.

Art. 25. Apoyo a los equipos directivos.

1. Los órganos unipersonales de gobierno constituirán el equipo directivo y trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones.
2. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos en relación con los recursos humanos y materiales.
3. Las Administraciones educativas organizarán programas de formación para mejorar la cualificación de los equipos directivos.
4. El ejercicio de cargos directivos recibirá las compensaciones económicas y

profesionales que las Administraciones educativas establezcan. En todo caso, deberán ser acordes con la responsabilidad y la dedicación exigidas.

5. Los Directores de los centros públicos nombrados de acuerdo con el procedimiento establecido en esta Ley, que hayan ejercido su cargo, con valoración positiva, durante el período de tiempo que cada Administración educativa determine, mantendrán, mientras permanezcan en situación de activo, la percepción de una parte del complemento retributivo correspondiente, de acuerdo con el número de años que hayan ejercido su cargo. Las Administraciones educativas establecerán las condiciones y requisitos para la percepción de este complemento.

#### Art. 26. Administrador en centros públicos.

1. Las Administraciones educativas podrán adscribir a los centros públicos que por su complejidad así lo requieran, un administrador que, bajo la dependencia del Director del centro, asegurará la gestión de los medios humanos y materiales de los mismos.
2. En tales centros, el administrador asumirá a todos los efectos el lugar y las competencias del Secretario y aquéllas que le puedan ser atribuidas por las respectivas Administraciones educativas.
3. Los administradores serán seleccionados de acuerdo con los principios de mérito y capacidad entre quienes acrediten la preparación adecuada para ejercer las funciones que han de corresponderle.

De este modo, en nuestro sistema educativo el director aparece como un ejecutor de decisiones del Consejo Escolar, coordinador y último responsable de las actuaciones del Equipo directivo, pero además debe realizar funciones técnico-pedagógicas, de gestión y administrativas (Rotger, 1982). Un gran cúmulo de funciones no siempre suficientemente clarificadas que están incidiendo de modo negativo en los procesos de elección y posterior desarrollo de sus funciones.

La situación actual de la dirección escolar en España presenta aspectos preocupantes especialmente referidos a la ausencia de candidatos a la dirección y otros aspectos que se interrelacionan y pueden ayudar a explicar el estado de cosas que describe el Consejo Escolar del Estado en su *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92* (1993):

*"El Consejo Escolar del Estado vuelve a mostrar preocupación por la notable ausencia de candidatos al puesto de Director de Centros: 50% de los casos. Es evidente que la democratización de esta elección no se ve respaldada por el componente de responsabilidad que debiera ser inherente a quien ha de asumirla. El Ministerio debería estudiar a fondo este fenómeno y proponer las medidas que considere oportunas para corregirlo, con las aportaciones de la Comunidad Educativa".*

En su editorial de 18 de marzo de 1993, la revista *Escuela Española*, sintetizaba de forma muy breve algunos problemas de la dirección en nuestro Sistema Educativo:

*"resulta paradójico que la dirección escolar desempeñe un papel relevante en la organización y funcionamiento de los centros escolares y que, sin embargo, su perfil y sus funciones estén excesivamente desdibujados... Los últimos cambios sociales acaecidos y su repercusión en la vida de los centros y en su funcionamiento cuestionaron la figura tradicional del director creada para necesidades provenientes de prácticas desfasadas. Pero lo sorprendente es que la Administración Educativa no haya perfilado rigurosamente la función directiva, tanto en el plano normativo como de configuración sociológica, precisamente ahora que está promoviendo una importante reforma educativa".*

Diversos autores han intentado analizar las causas de esta situación de ausencia de candidatos. Sobre este aspecto, Marchesi (1993) considera que la función directiva no es atractiva hoy por:

- ▶ las discrepantes demandas de la Administración y comunidad escolar que ponen al director en una situación comprometida a la hora de tomar decisiones.
- ▶ desempeño incómodo de su autoridad ante los miembros del Claustro, por lo que muchas veces se sienten más representantes de sus colegas que de la comunidad educativa o Administración.
- ▶ la excesiva dedicación que exige la función directiva, la escasa compensación, el poco apoyo que recibe de la Administración educativa...

El Seminario sobre Dirección de Centros Escolares, organizado por el Consejo Escolar del Estado (1994), tenía como objetivo analizar la función directiva en nuestros centros y compararla con otros países europeos. Entre sus conclusiones destacan:

- ▶ la función directiva se concibe desde la colegialidad, comprometida con el desarrollo de la democracia interna de los centros.
- ▶ la dirección debe asumirse como un problema de todos los miembros de la comunidad escolar, especialmente del profesorado.
- ▶ los profesores deben recibir en su formación inicial los fundamentos teóricos y prácticos de la función directiva. Y los directores elegidos, además recibirán la formación en ejercicio.
- ▶ la naturaleza de los incentivos (económicos, profesionales...) es un tema importante para la dirección, pero delicado que conviene negociar entre las partes afectadas.
- ▶ la función directiva ha de enmarcarse en un contexto de participación democrática de la comunidad educativa, no sólo del profesorado, sino de padres, estudiantes...
- ▶ la dirección debe estar comprometida con el desarrollo curricular proyectado

en y desde el centro.

- ▶ la trama organizativa estará supeditada a los requerimientos de la dirección en virtud de un proyecto de trabajo negociado con la comunidad.
- ▶ la función directiva será más atractiva al profesorado, en la medida en que esté más apoyada con recursos legislativos, humanos y materiales, para hacer efectiva la autonomía de los centros en lo organizativo y curricular.

Municio (1994) constata en una revisión de documentos y análisis sobre la dirección escolar a nivel internacional y nacional, un ataque permanente a la falta de profesionalización de la actuación de los directivos.

En síntesis, en el momento actual coexisten una serie de problemas, genéricos en la mayoría de los países europeos, admitidos mayoritariamente y que están interrelacionados. Los fundamentales son:

- El acceso al cargo directivo.
- Un perfil de director ambiguo, poco claro para el director y para los miembros de la comunidad escolar.
- La representación y dependencia del director de la Administración y de la comunidad escolar al mismo tiempo.
- Papel de liderazgo del director.
- La formación directiva eficaz.

En la situación de reforma educativa de nuestro país, hay un cierto consenso en torno a las siguientes cuestiones:

1. La importancia de la función directiva es reconocida desde todas las perspectivas.
2. La complejidad y extensión de las tareas directivas actuales la han sumido en una crisis. No resulta atractiva para los docentes, y en muchos casos su

desempeño resulta frustrante.

3. En la práctica diaria, los directores deben compaginar tareas características de visiones teóricas sobre los centros contrapuestas

Estos problemas han sido investigados por López y Sola (1994), aportando las siguientes sugerencias y alternativas:

*"1. Eliminar aspectos burocráticos demandados por la Administración a todas luces innecesarios puesto que las peticiones y envíos son repetitivas, tareas que restan esfuerzos y eficacia a las tareas de organización, dirección, administración, etc. del Centro.*

*2. Dotar a todos los centros del personal administrativo necesario con el fin de exonerar a la dirección de las tareas burocráticas.*

*3. Potenciar la formación y la capacitación técnica para la función y competencias propias de la función directiva que va a desempeñar, así como el Proyecto Educativo y Curricular en el que ha de presidir su gestión.*

*4. Dotar a la Dirección del centro del respaldo y apoyo por parte de la Administración Provincial tan necesaria para el desempeño de sus funciones en momento y lugares que son verdaderamente críticos y conflictivos.*

*5. Promover situaciones de formación de los Directores de tal forma que puedan asumir o personalizar características o cualidades como: receptividad, comprensión, tolerancia, capacidad informativa, capacidad integradora y de diálogo, así como la posibilidad de implicación de los colectivos educativos en la toma de decisiones". (López Urquiza y Sola Martínez, 1994: 128-129).*

Ante esta situación, desde ámbitos académicos y administrativos se está llevando a campo un importante esfuerzo formativo e investigador para conseguir un desempeño directivo en consonancia con las necesidades de nuestro sistema educativo. Los resultados de las investigaciones son concluyentes. El estudio de Pascual,

Villa, Auzmendi (1993) evidencia la influencia del liderazgo transformacional en la eficacia organizacional, satisfacción del profesorado y un esfuerzo extra de los miembros de la organización.

Este tema, prioritario como decimos en nuestro sistema educativo plantea diversas vías de cambio. El debate suele centrarse en los aspectos siguientes: en la necesidad de redefinir **el perfil profesional y las funciones** que en una organización escolar democrática ha de desempeñar este órgano unipersonal. En cómo reducir la distancia que se percibe entre el marco teórico elaborado en éste ámbito y el desarrollo en la práctica que ha quedado en estado embrionario. En los esfuerzos por seguir fomentando la formación de quienes ejercen o pueden ejercer la función directiva.

Esta necesidad de mejorar las practicas directivas está también en la base de las medidas que recientemente ha propuesto el Ministerio de Educación y Ciencia. El modelo de dirección en España ha sido establecido por la LODE en 1985, en él se opta por la descentralización, la autonomía y la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa a través de los Consejos Escolares. Así mismo, la Ley 12/1987, de 2 de julio ha concedido a los centros una considerable autonomía de gestión de los recursos económicos encomendados. La LOGSE ha completado la autonomía de los centros, y los Reglamentos Orgánicos de los centros ajustan los aspectos docentes establecidos por la LOGSE a las funciones y responsabilidades otorgadas por la LODE a los órganos de gobierno.

Por eso se ha venido planteando la necesidad de modificar la legislación vigente para **redefinir con claridad las condiciones y procedimientos de acceso** a la función directiva, con el propósito de incentivarla. Es posible que todo esto sea necesario pero creo que debe precederle una profunda reflexión sobre qué debe representar hoy la función directiva en nuestros centros y cuáles las funciones a desarrollar.

Entre las propuestas para salir de esta crisis, Marchesi (1993) hace las siguientes:

- oferta educativa amplia de los centros para atender la diversidad de los alumnos y las necesidades de la comunidad educativa.
- progresiva autonomía de los centros para adoptar decisiones sobre el currículo y establecer relaciones con organizaciones e instituciones del entorno que puedan colaborar en la tarea educativa del Centro.
- autonomía del centro para la gestión de los recursos humanos y materiales, que permita márgenes como la incorporación de profesionales y expertos que colaboren en el desarrollo del currículo elaborado por el centro.
- autonomía acompañada de un proceso continuado de evaluación de los centros.
- la participación de la comunidad educativa es fundamental, por lo que el director deberá seguir siendo elegido por la comunidad educativa (modelo de la LODE), pero con condiciones para ejercer un liderazgo eficaz.
- los criterios para la elección del director deberán ser: los méritos académicos y profesionales, la formación recibida, la experiencia previa en puestos de responsabilidad, y la evaluación de su trabajo.
- los directores elegidos deberán asumir el compromiso de participar en un curso sobre la función directiva.
- el período de mandato debería ampliarse.
- los directores deberían incorporarse de algún modo a las direcciones provinciales.
- el ejercicio de la dirección debería suponer una mejora retributiva y considerarse mérito preferente para el acceso a puestos de mayor responsabilidad.

Es evidentemente la función directiva un tema complejo que preocupa a los centros y también a la Administración. El estudio de la función directiva ha sido un

tema recurrente en Seminarios, jornadas o congresos de los últimos años. La importancia atribuida y nuestro propio convencimiento nos lleva a plantear al menos dos cuestiones de especial interés: el referido a los procesos implicados en la función directiva y el liderazgo.

El propio Ministerio ha tenido que reconocer lo que era una evidencia en los ámbitos profesionales: las dificultades en la selección, designación, formación de los directores y desempeño de sus funciones. Afirmación generalizable a todos los miembros del equipo directivo, aunque cada uno con sus peculiaridades específicas.

En este sentido, las últimas medidas adoptadas para desarrollar la LOPEGC representan un nuevo avance.

Según se desprende del informe educativo del Consejo Escolar del Estado emitido en 1996, se está produciendo un aumento en el número de directores elegidos por los Consejos Escolares, que en los centros de Primaria ha supuesto un 30% de aumento y en los de Secundaria un 10%.

En estos momentos, las medidas adoptadas, que pretenden propiciar un modelo basado en los principios de autonomía, participación y eficacia, tienen los siguientes propósitos: mantener el sistema de participación en la elección del Director, pero haciendo intervenir en esa elección otros factores como la cualificación y méritos de los candidatos; reforzar las competencias del Director y permitirle ejercer su autoridad y sus funciones con auténtica independencia; hacer más atractiva la función directiva de modo que sean candidatos a ella los profesores mejor capacitados, y que su ejercicio, cuando haya sido positivamente valorado, sirva para nuevas responsabilidades profesionales. Las medidas pueden parecer insuficientes, pero en cualquier caso al menos se ha iniciado el debate.

Esta situación de crisis que venimos comentando queda expresada de forma bastante elocuente por Sáez Barrio (1997):

*“Aproximarse al estudio de la Dirección es acercarse a un organismo concebido y nacido ya en estado de fragilidad inicial. Mal que bien, la*

*elección por la Administración entre las propuestas formuladas por los Claustros (LGE y LOECE) circunscribían los problemas a un círculo de profesionales obligados a entenderse. Sin embargo, la 'elección democrática' y el prevalente papel de los Consejos Escolares en su elección, introducidos por la LODE y ratificados en la LOGSE (1990) y LOPEGCD (1995), adquirieron con el tiempo el carácter de genes perturbadores que han provocado una alteración que podría llamarse 'cromosómica' o germinal, precisamente por su carácter primigenio y estructural''.*

Se hace evidente, de acuerdo con Gairín (1998), la necesidad de un cambio de cultura en el que la actuación de los directores puede facilitar o dificultar dicho cambio. Todo dependerá de los factores personales, formativos y estructurales .

### **1.3. Modelos de dirección**

En cuanto a los modelos de dirección, han sido analizados por la abundante literatura de distintos países: Burns (1978), Shaw (1980), Bass (1981), Argyris (1982), Gorton (1983), Bass y Avolio (1985), Roberts (1985), Schein (1985), Bossert (1985), Ball (1989).

En el caso de España, pueden citarse las diferentes tipologías o estilos de liderazgo descritos por Rotger (1982), Lorenzo Delgado (1985), Císcar y Uría (1988) reelaborando trabajos de Owens (1976), Álvarez (1992), Gairín (1992), etc.

Siguiendo a Álvarez (1989, 1994), podemos encontrar tres modelos de dirección escolar en Europa. Estos modelos se concretan en tres grandes situaciones diferentes en su relación con la Administración y diversos estamentos, sus formas de elección de los directivos y los respectivos programas de formación.

1. Modelo centralista funcionarial (propio de Francia, Bélgica, Italia y Grecia).
2. Modelo centralista participativo (como los de Portugal y España).

3. Modelo descentralizado de mercado (Inglaterra, Dinamarca, Holanda, Suecia y Alemania).

Junto a los anteriores, este autor, habla también de un nuevo **modelo de desarrollo organizativo**, en referencia a las corrientes de calidad total. Modelo emergente en países con implantación de reformas educativas. Se caracteriza por estructuras participativas que integran a profesores, padres, alumnos y administraciones locales en un proyecto pedagógico común con cierta autonomía del centro desde el punto de vista organizativo y curricular. Suecia, Holanda, España y Portugal podrían participar en este modelo emergente.

Zabalza (1994), distingue tres modelos de dirección (unipersonal o estratificada, compartida con reparto de funciones: *team approach*, colaborativa) y dos modalidades de liderazgo.

- Modelos estáticos de liderazgo:
  - basados en los rasgos del líder.
  - basados en las funciones formales.
- Modelos contextualizados de liderazgo:
  - basados en la situación interna de la escuela.
  - sistémicos (la escuela como sistema abierto).

Domínguez y otros (1993), distinguen tres estilos directivos:

- ◆ eficientista o autoritario y administrativista.
- ◆ interpretativo-simbólico, "laissez faire" o permisivo.
- ◆ socio-crítico, participativo, democrático o sociocomunicacional.

Según la naturaleza de la estructura de la autoridad y estrechamente ligado con la participación en la toma de decisiones, McMullen (1973) y Neverman (1974),

ofrecen cuatro estilos directivos bien diferenciados: autoritario-burocrático, consultivo, colegiado y participativo.

En algunos países se requiere un director fuerte con amplios poderes pedagógicos y de gestión, otros abogan por una dirección y gestión colegiadas, otros se inclinan por un control externo mediante consejos escolares, inspectores, reglas y normas de estricta aplicación (O.C.D.E., 1991). La opción por una forma u otra depende de las tradiciones políticas, educativas y culturales de cada país.

En la organización de la dirección escolar se dan tres modelos: una jerarquía piramidal, dirección colegiada o elección para un período determinado de un "primus inter pares" por los profesores o por todo el personal (el caso de España). En todo caso, según el informe de O.C.D.E. se muestra una tendencia en todos los países hacia una mayor participación de los diversos grupos de intereses dentro de la escuela. Esta tendencia va unida, en muchos de ellos, a procesos de descentralización y en otros, como en Estados Unidos, al fortalecimiento de los sistemas de educación que implican a poderes, líderes comunitarios, empresarios, etc. En la práctica no siempre es fácil integrar estas fuerzas. Unas veces pueden desempeñar un papel de fuerte apoyo externo, pero otros pueden provocar recelos en otros sectores en su intento de presionar para orientar la acción escolar en una dirección determinada. Esto hace situar a la dirección en el cruce de intereses, problemas de poder, no siempre comprendido y aceptado por la escuela y los profesores.

Pero, de ellos, ¿cuál es el modelo de dirección eficaz?. Torrington y Weightman (1987) realizaron un trabajo en 24 escuelas secundarias inglesas en las que aparecían los cuatro estilos de dirección a que dan lugar la interacción de las tensiones existentes en un centro: anarquía, prescripción, liderazgo y colegialidad. Salvo la anarquía, en cualquiera de los otros puede encontrarse una gestión eficaz. Por lo tanto, no puede hablarse de un único modelo válido en todos los contextos.

Como conclusión debemos admitir que, en general, la credibilidad del director depende de su modo de encarnar el papel y no está tanto en las funciones legales como en la forma de asumir un estilo de dirección democrática y participativa

contextualizado a las características del centro.

## **2. Procesos implicados en la función directiva**

Interpretar la función directiva no es fácil. En los distintos sistemas educativos y en los distintos contextos escolares las funciones, actividades, roles, etc., difieren; por lo que no pueden considerarse análogos los modelos de dirección, las tipologías de liderazgo, ni los problemas que afectan a la dirección (Salvador Mata, 1993).

### **2.1. Funciones directivas**

Las funciones asignadas a los directores han sido objeto de numerosas clasificaciones realizadas por diversos autores (Rotger, 1982; Císcar y Uría, 1986; Isaacs, 1987; Alvarez, 1988) en todas ellas aparecen las tradicionales funciones: planificar, organizar, coordinar, ejecutar (dirigir), controlar. En cuanto órgano unipersonal las competencias así como los procesos de elección, cese y sustitución se han ido recogiendo y desarrollando en la LODE (BOE, 4-7-1985), LOPEG y en sucesivos documentos legales emanados del estado o las correspondientes Comunidades Autónomas.

La complejidad y dificultad de las funciones a realizar por los directores y los equipos directivos se agrava en nuestro contexto por la existencia de un modelo no profesionalizado y la falta de formación de los directores en un sistema por otro lado en continuo cambio que tiende a aumentar progresivamente la autonomía de los centros (Gairín y otros, 1992). La literatura sobre el tema viene destacando la importancia de las actitudes, la clarificación de funciones, la seguridad y la confianza como factores relacionados con el éxito, la eficacia, la satisfacción en la realización de tareas directivas. Cuando se combinan de modo adecuado profesionalidad, poder y confianza se estimula la capacidad sinérgica de las organizaciones y se produce una mayor eficacia, mayor satisfacción, incremento de las decisiones creativas.

Decisiones que se tornan conflictivas cuando el poder, la falta de confianza actúan sobre la profesionalidad (Filella, 1988).

Aunque en la literatura relativa al estudio de la dirección aparecen indistintamente los términos de función y tarea, entenderemos por funciones las actividades que debería desarrollar y por tareas las que desarrolla realmente en el ejercicio de sus funciones.

Estas tareas y funciones pueden agruparse en un conjunto de roles que configuran el perfil profesional del director (Antúñez, 1991). Pero a su vez, están determinadas por un conjunto de factores condicionantes:

- ❑ **las demandas:** aquello que se le pide formal o informalmente desde la jerarquía o grupos de presión.
- ❑ **las obligaciones:** que debe atender inexcusablemente por el puesto que ocupa.
- ❑ **el conocimiento** que posee en relación a las funciones que va a desarrollar.
- ❑ **las destrezas y habilidades** para poder tomar decisiones, resolver conflictos, motivar al profesorado, dirigir reuniones, etc.
- ❑ **el contexto:** entorno escolar y social, recursos, cultura del grupo, etc.

## 2.2. Clasificación de las funciones y tareas directivas

Los múltiples estudios realizados sobre la materia no han conseguido establecer unívocamente las funciones a realizar por el director.

Para la llamada *dirección científica*, representada por Taylor (1911), los directores deben indentificar y llevar a la práctica *la mejor guía de producción*, situar a cada trabajador en la fase apropiada y evaluar e incentivar la actividad laboral; todo ello teniendo como criterio de valor la optimización de la eficacia.

Weber y los representantes de la burocracia organizacional consideran al

director como la persona que ocupa un empleo que le otorga la autoridad y el derecho a mandar y ser obedecido, dentro del marco jurídico que rige la organización. De este modo, los directores eficaces, serán profesionales con una formación y entrenamiento específicos y se seleccionarán por procedimientos objetivos que acrediten esa formación y entrenamiento.

En cuanto a la corriente científica conocida como *Departamentalización*, de la que Fayol (1961) es un miembro destacado, se centra en la preocupación constante por aumentar la eficiencia mediante una buena distribución del trabajo en la organización. Según Gulik (1937), las funciones de la dirección son: planificar, organizar, seleccionar, dirigir, coordinar, informar y presupuestar.

Para los científicos de la Escuela de Administración de Empresas de la Universidad de Harvard (E. Mayo y Roethlisberger), la efectividad laboral se explica mediante *el clima de relaciones humanas*. Para este movimiento, el paradigma de director es el que mediante el trato directo, la atención a los problemas personales, la motivación y la actuación participativa; consigue entre sus empleados un clima de satisfacción personal y social que constituye un factor de primer orden en la productividad.

En cuanto al modelo de *Recursos humanos* (Argyris, 1979; Mc Gregor, 1979; Likert, 1967, Hertzberg, 1966), lo primordial reside en crear entre los empleados las condiciones necesarias para que pongan a disposición de la empresa sus recursos intelectuales y no sólo la fuerza de trabajo de que disponen. En este ámbito, la función directiva tiene como finalidad la creación de un ambiente que anime a los miembros de la organización a liberar su potencial intelectual y creador en beneficio de la empresa.

La *Democracia organizacional* ofrece el soporte científico de los movimientos autogestionarios y cooperativos. En ella, el papel del director sería el de compartir tareas y funciones directivas con el equipo de trabajadores, saber delegar funciones y preparar a los seguidores para ser líderes transformacionales.

Los diez roles en que Mintzberg (1983) concreta la funciones directivas forman un todo integrado, no pueden dividirse, sin uno de ellos no son posibles los otros, aunque puedan agruparse en tres dimensiones:

- ▶ Roles interpersonales: cabeza visible, líder y enlace.
- ▶ Roles informativos: monitor, difusor y portavoz.
- ▶ Roles de toma de decisiones: empresario, gestor de anomalías, asignador de recursos, negociador.

Morgan y Hall (1982), elaboran una tabla que describe las 19 subtareas derivadas de las seis categorías principales:

TAREAS	SUBTAREAS
Técnicas (relacionadas con la actividad de la organización).	Objetivos, currículum, organización escolar, ethos y recursos.
Conceptuales (relacionadas con el mantenimiento y control de la organización).	Planificación, organización, coordinación y control, desarrollo del profesorado, evaluación administración y gestión de los recursos materiales.
De relaciones humanas (liderazgo y dirección de personas).	Motivación, desarrollo del profesorado, resolución de conflictos y comunicación.
De dirección externa (y relaciones con la comunidad).	Justificación o rendimiento de cuentas, relaciones con padres y comunidad escolar, relaciones externas en general.
Relativas a la dirección de sí mismo.	Autoconocimiento, autodesarrollo.
Relativas a la formación permanente.	actividades de perfeccionamiento y actualización.

Entre los análisis de la funciones directivas realizados en nuestro país podemos citar los siguientes:

Rotger (1982) agrupa las funciones del director en tres categorías:

administrativa, pedagógica y de relaciones humanas; presentando un conjunto de 29 tareas propias de la función directiva relacionadas con las funciones de planificación, organización, ejecución y control.

Isaacs (1988) considera las siguientes: analizar, enjuiciar, definir, decidir, orientar, planificar ejecutar y evaluar.

Antúnez y Gairín (1990) proponen una síntesis de los ámbitos de gestión del director en el centro escolar: ámbito pedagógico, administrativo, humano, de gobierno institucional y de servicios.

Para Císcar y Uría (1986), las fases esenciales del proceso directivo son: planificar, organizar, coordinar, orientar la ejecución, controlar e innovar.

Según Pacual y Villa (1991), las principales funciones desempeñadas por los directores en los diferentes países son:

- ▶ Ser representante del centro que dirige.
- ▶ Observación y seguimiento de la docencia del profesorado.
- ▶ Ayuda pedagógica al profesorado que lo necesite.
- ▶ Tareas administrativas: horarios, grupos de clase...
- ▶ Gestión económica del centro.
- ▶ Presidencia de los órganos de gobierno del centro.
- ▶ Poner en marcha el proyecto educativo del centro.
- ▶ Coordinar los trabajos del profesorado en orden al proyecto del centro.
- ▶ Gestión del personal (calificación y evaluación).

Antúnez (1991) recoge la enumeración de las 13 actividades directivas realizada por el National Board of Education (1989): tomar decisiones, coordinación y división del trabajo, anticipar y planificar, evaluar la eficacia de la escuela,

dirección de personal, trabajo por un mejor entorno escolar, administración, conducción activa del trabajo educativo, crear planes de la escuela, desarrollar nuevas estrategias metodológicas y de dirección, seguimiento del trabajo de los profesores, dirigir la orientación escolar, tener en cuenta la perspectiva de los alumnos.

Gómez Dacal (1992) considera tres ámbitos principales para el desempeño de las tareas directivas:

- Respecto a la dinámica interna de la organización.
- Mantener intercambios con otras organizaciones del sistema, del que la escuela es un subsistema.
- Establecer relaciones productivas con los subsistemas de su entorno (clientes, proveedores, suministradores..)

Para Beltrán (1993), las dimensiones en las que pueden resumirse los nuevos roles de la dirección son: social, curricular y profesional.

En cuanto a los ámbitos básicos de intervención de la dirección, Zabalza (1994) considera los siguientes:

- Gestión de recursos y del personal.
- Gestión del currículum.
- Optimización del clima relacional.
- Representación institucional.

En el trabajo realizado por Gimeno (1995) en el que se sometía a valoración por directores y profesores, se recogen las siguientes funciones:

CAPÍTULO 2: EL LIDERAZGO EDUCATIVO

Funciones	Actividades
Pedagógicas de asesoramiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor.</li> <li>·Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a mejorar la docencia.</li> <li>·Asesorar a cada profesor sobre cómo realizar la programación.- Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor/a.</li> <li>·Indicar al profesor/a la necesidad de apoyar a alumnos con dificultades escolares, suspensos, etc.</li> <li>·Dar a los profesores/as sugerencias sobre el trato a dispensar a los estudiantes.</li> </ul>
De coordinación	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Sugerir aspectos comunes no relacionados con el área o asignatura (hábitos de estudio, fomento de la lectura, etc.) A tener en cuenta por los profesores.- Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o signaturas.</li> <li>·Vigilar que todos los profesores/as planteen un nivel de exigencia parecido.</li> <li>·Evitar que unos profesores/as sobrecarguen mucho más que otros/as a los alumnos con tareas para casa.</li> <li>·Procurar que no coincidan o se agolpen los exámenes en unos mismos días.</li> <li>·Fomentar y estimular la realización de actividades culturales y extraescolares</li> <li>·Proponer y tomar medidas para favorecer la adaptación de los alumnos cuando acuden por primera vez al centro.</li> </ul>

## CAPÍTULO 2: EL LIDERAZGO EDUCATIVO

De clima social	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Intervenir como mediador/a cuando hay conflictos entre el/la profesor/a y sus alumnos/as.</li> <li>·Favorecer el buen clima y las relaciones entre profesores/as.</li> <li>·Ayudar a profesores/as en problemas de carácter personal si se lo solicitan.</li> <li>·Ayudar a profesores/as en problemas de carácter profesional.</li> <li>·Estimular y tener reuniones con estudiantes.</li> <li>·Ocuparse de integrar mejor a chicos y chicas, a algún alumno de otra raza y cultura, etc.</li> <li>·Mantener frecuentes y fluidas relaciones con los padres.</li> <li>·Estimular la participación y el compromiso de los estudiantes en el centro.</li> </ul>
De control	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Preocuparse y procurar que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes.</li> <li>·Procurar y vigilar la disciplina en los lugares de uso común: pasillos, patios, etc.</li> <li>·Ocuparse de que cada profesor/a cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc.</li> <li>·Ocuparse de controlar las faltas de asistencia de los alumnos.</li> <li>·Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.</li> <li>·Desarrollar algún procedimiento de evaluación de centros, de sus actividades, resultados, etc.</li> </ul>
De difusión de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Hacer llegar a cada profesor/a la información que se recibe en el centro: disposiciones, leyes, etc.</li> <li>·Informar y sugerir posibilidades de perfeccionamiento: cursos, libros, revistas interesantes a leer.</li> <li>·Transmitir información de reuniones con los padres: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc.</li> </ul>

## CAPÍTULO 2: EL LIDERAZGO EDUCATIVO

De gestión	<ul style="list-style-type: none"><li>·Ocuparse de la gestión económica.</li><li>·Preocuparse de que esté "al día" la documentación, tareas de secretaría, etc.</li><li>·Preocuparse por el logro de los recursos, aparte de los que concede la Administración.</li><li>·Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores/as de recursos y materiales para desarrollar mejor las clases.</li><li>·Preocuparse por el cuidado del centro: edificio, decoración, etc.</li></ul>
De representación	<ul style="list-style-type: none"><li>·Ocuparse de representar bien al centro en el exterior.</li><li>·Procurar la captación de alumnos para el centro en el que trabaja.</li><li>·Estar pendiente de mantener contactos con la Administración (Inspección, Dirección Provincial, etc.).</li><li>·Procurar la relación con otros centros del mismo o de distinto nivel.</li><li>·Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás.</li><li>·Mantener relaciones como Director/a con los Centros de Profesores.</li></ul>

Fuente: Gimeno (1995: 151-153).

Gómez Dacal (1996), recogiendo datos de un trabajo anterior con directores de centros de Educación Primaria y Secundaria españoles, señala las siguientes funciones:

- ▶ Relaciones humanas.
- ▶ Innovación.
- ▶ Equipamiento.
- ▶ Dirección del funcionamiento.
- ▶ Impartición de la enseñanza.

Con la promulgación de la LOPEGC (1995), cambian algunas de las funciones de los directivos que Gairín (1995), al estudiar las necesidades de formación de los

equipos directivos, recoge un análisis de lo que los directivos hacen realmente, elaborado por Antúnez (1991) con una muestra constituida por un grupo de 100 directivos de centros públicos de enseñanza primaria de Cataluña.

Funciones clásicas	Roles	Tareas	
Personal	1. Dirección de sí mismo	·Autodirección ·Uso racional del tiempo ·Autoconocimiento	Reflexión sobre la práctica Formación permanente personal
Interpersonales	2. Cabeza visible	·Representación del centro ·Firma de documentos ·Convocatoria de reuniones	Representación de la Admón. Desempeño funciones de jefe de personal
	3. Líder	·Motivación de personal ·Creación de equipo ·Estimulación, relación afectivo-positiva con los miembros ·Trabajo hacia el logro de objetivos personales con los del centro	Conducción del grupo Creación de clima positivo Resolución de conflictos Desarrollo y crecimiento del equipo
Relaciones externas	4. Enlace formal	·Portavoz de la escuela hacia el exterior ·Relaciones con las autoridades ·Relaciones entre iguales	Proyección de la vida de la escuela Enlace con los padres
	5. Negociador	·Actuaciones para pedir recursos	Negociador con el profesorado
Información y comunicación	6. Gestor de información	·Recepción-transmisión de información	
Actividades centrales de la organización	7. Técnico en organización y gestión	·Fijar y clarificar los objetivos de la organización ·Ligar los objetivos con la actividad de la vida diaria ·Distribución, asignación, coordinación de funciones	
	8. Gestor del currículo	·Elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular	

CAPÍTULO 2: EL LIDERAZGO EDUCATIVO

	9. Profesor	·Intervención directa con los alumnos ·Elaboración, aplicación y evaluación del currículo ·Relación directa con los padres	·Actuaciones propias de un componente del Claustro, ciclo, departamento, etc. ·Tareas complementarias
	10. Evaluador	·Evaluación del Proyecto curricular ·Presentación de alternativas y acciones de mejora-rectificación	·Evaluación del profesorado y la eficacia docente
Gestión de recursos	11. Materiales	·Apoyos a las actividades de supervisión, seguridad y mantenimiento de infraestructuras	
	12. Económicos	·Ejecución del presupuesto	·Control financiero
Innovación	13. Promotor del cambio	·Búsqueda, generación y promoción de nuevas ideas para el centro ·Adaptación a los cambios y nuevas condiciones ·Iniciación de planes específicos de innovación	
	14. Promotor de la cultura corporativa	·Crear, mantener y mejorar la imagen de la organización	
Contingencia	15. Gestor de anomalías e imprevistos		
	16. Subalterno administrativo	·Mantenimiento de la organización más allá de lo instructivo, formativo, orientador	

Fuente: Antúnez (1991: 624).

Estas funciones no aparecen de modo uniforme en la normativa correspondiente a las diferentes comunidades autónomas. Según el estudio realizado por el CIDE (Murillo et al. 1999) las funciones y competencias del equipo directivo en territorio MEC y las Comunidades Autónomas serían las siguientes:

CAPÍTULO 2: EL LIDERAZGO EDUCATIVO

FUNCIÓN		M	A	C	C	G	N	P	C
		E	N	A	A	A	A	A	V
		C	D	N	T	L	V	Í	A
			A	A	I	C	R	S	E
			L	R	L	C	R	V	N
			U	I	U	I	R	A	S
			C	A	Ñ	A	A	S	C
			Í	S	A			C	I
			A					O	A
									N
									A
Representación	Asumir las competencias del jefe de estudios y del secretario en los centros en los que no existan estos cargos	x	x			x			x
	Ostentar la representación oficial del centro y representarlo ante la Administración educativa competente **								
Información	Facilitar información a la comunidad escolar sobre la vida del centro								
	Proporcionar la información que le sea requerida por las autoridades educativas competentes								
	Realizar informes trimestrales de las actividades y situación del centro								
	Promover el uso vehicular y social de la lengua propia de la comunidad								
	Elevar al director territorial la memoria anual sobre el centro								
Planificación	Proponer actuaciones anuales que desarrollen las líneas básicas de su programa y presentar un informe sobre su realización								
	Elaborar, con el equipo directivo, el Reglamento del centro							x	
	Elaborar, con el equipo directivo, la programación anual y el proyecto educativo y la memoria anual							x	
Coordinación	Coordinar la elaboración del proyecto educativo y la programación anual								
	Coordinar y fomentar la participación de la comunidad escolar								
	Favorecer la convivencia interna en el centro								
Control y evaluación	Cumplir y hacer cumplir las leyes y normas en vigor **								
	Imponer las correcciones que correspondan, aplicar el régimen disciplinario								
	Controlar la asistencia al trabajo								
	Colaborar con la Administración en las evaluaciones externas								x
	Favorecer la evaluación del proyecto educativo y las actividades del centro								
	Velar por el cumplimiento del R.R.I.		x						

## CAPÍTULO 2: EL LIDERAZGO EDUCATIVO

Dirección	Dirigir y coordinar las actividades del centro **																
	Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro **																
	Designar al resto del equipo directivo y proponer su nombramiento y cese **																
	Nombrar y cesar a los coordinadores de ciclo, tutores, etc.																
	Convocar, presidir y ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados **																
	Asignar al profesorado a los cursos, ciclos y materias																
Administración y gestión	Supervisar y resolver en los asuntos relativos a la gestión del comedor, el transporte y el uso de las instalaciones del centro																
	Gestionar los medios materiales y humanos del centro																
	Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro **																
	Autorizar los gastos y ordenar los pagos **																
	Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros **																
	Promover e impulsar las relaciones con las instituciones de su entorno																
	Garantizar el derecho de reunión de los distintos sectores																
	Dinamizar la comunidad educativa, recoger y canalizar sus intereses y aportaciones y buscar cauces de comunicación y colaboración																
	Facilitar la coordinación con otros servicios educativos de la zona																
	Promover las relaciones con los centros de trabajo y firmar los convenios																
	Colaborar con órganos superiores de la Administración en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro **																
	Mantener las relaciones con la Administración																

Fuente: CIDE (Murillo et al. 1999) [(x) Competencias no citadas explícitamente entre las funciones del director, sino desprendidas del texto legal. (\*\*) Aparecen también en la LOPEG. ]

Estas tareas, roles y funciones que desempeñan los directivos escolares son, como hemos visto, de naturaleza diversa y variedad múltiple. Para poderlas llevar a cabo de forma satisfactoria se impone una formación adecuada.

### 2.3. La formación de directivos

Durante los últimos años se han desarrollado por parte de las diversas administraciones educativas e instituciones programas de formación de directores con el lema "formar para la profesión pero no hacer de la función una profesión" lo que no se sabe a ciencia cierta es el efecto de esta formación dado el carácter de provisionalidad de las personas que la reciben. Se confía, por tanto, en que la

formación de directivos redunde en la mejora de los centros y de su propia actuación; que ayude a aumentar su seguridad, satisfacción y confianza en su tarea y de esta forma proyecte una imagen positiva de su profesión.

En el trabajo antes citado de Gairín y su equipo (1992), se analizan ocho estudios a través de cuyo análisis se intenta dar respuesta a cuestiones sobre directivos tales como ¿cómo perciben el cargo?, ¿qué esperan de él?, ¿qué motivaciones le mantienen o alejan de ese ámbito de trabajo?. Todo ello en relación con el proceso de formación en el que participan.

Las reflexiones derivadas del estudio son interesantes, si bien como aclaran los autores, el modelo de dirección puede explicar alguno de los efectos de la propia formación. Y así la misma formación queda en tela de juicio al no ser requisito para el ejercicio de la función directiva. Son escasos los alicientes, la incentivación social y económica e incluso el sentido de la formación vienen condicionados por la provisionalidad, la rotación e incluso la imposición en el cargo, como viene demostrándose por el incremento de nombramientos de director por parte de la Administración.

Si se aspira a hacer de la escuela una unidad de cambio no parece que esto sea posible sin un director formado para ello, ilusionado, confiado en que puede hacerse. Capaz de motivar a otros e ilusionarles en un proyecto común, que merece la pena el esfuerzo, el tiempo, la dedicación que de todos se reclama. De aquí que sea preciso un proceso formativo que tenga en cuenta tanto una formación inicial como permanente y en todo caso tratando de aunar las conductas implícitas, expectativas, percepciones, actitudes, etc. con las prácticas y habilidades que se requieren para esta función en los distintos contextos de intervención. Los efectos tendrían, además una dimensión personal ya que, como viene demostrándose, una mejor formación redundaría en la reducción de problemas de ansiedad o estrés junto al enriquecimiento personal que supone la flexibilidad, la aceptación de la incertidumbre, el manejo de conflictos, etc.

Existen problemas en los modos de acceso a la dirección, baste con recordar

los datos aportados por el Informe del Consejo Escolar del Estado 1989-90 donde un 74,03% de directores de E.G.B. ha sido nombrado por la Dirección Provincial correspondiente. Se da bajo índice de satisfacción de tareas que consideran poco creativas y poco o mal remunerada. Los directores desean formación, ser profesionales pero sin pertenecer a un cuerpo profesional. Desean formarse en técnicas de gestión administrativa y económica, de gestión de personal y dinámica de grupos, preparación para tareas de información, comunicación formal e informal, etc. Los directores parecen identificar la profesionalización con más y mejor formación que les haga capaces de gestionar y ejercer sus funciones sin coste personal que les produzca frustración y ansiedad laboral (Álvarez, 1992).

Ahora bien, si se desea un sistema de acceso sin formación previa habrá que dotar al sistema de medios, estructuras y recursos para formarles. El problema, como apunta Alvarez se plantea en términos de eficiencia y recursos, ¿Cuántos medios se precisan para formar a un profesorado que va a realizar sus funciones como máximo durante tres años?, ¿no es un lujo cuando puede hacerlo desde otras instancias como la propia universidad?.

La situación actual con "sobrecarga" del rol de los directivos, la burocratización de su gestión, la escasez de competencias, la deficiente formación técnico-profesional, los mecanismos consensuados para su nombramiento, etc. condicionan la dinámica de su gestión, limitan sus posibilidades de actuación y restringen su esfera de autoridad (Tejada y Montero, 1993). Los procesos de innovación parecen apuntar más a un equipo preparado profesional y técnicamente que coopere con el director en las complejas tareas organizativas.

Gairín (1994) afirma que *"si hay tareas específicas, debe haber una formación específica"*. Por eso, esta necesidad es reconocida por la mayoría de los expertos.

Sobre la formación de directivos existe una experiencia contrastada que permite la coincidencia en ciertos aspectos, resumidos por Inmegart (1988) en los siguientes: la necesidad de formación de los directivos, debe haber formación inicial

y permanente y que la formación de directivos debe incluir módulos singulares.

Esta formación debe preparar para el ejercicio eficaz de las funciones y tener como referencia (Gairín, 1994):

- El modelo de organización en que actúa el directivo.
- El modelo de dirección existente.
- Los problemas habituales a los que debe enfrentarse el directivo.
- Las necesidades, actitudes y aptitudes de los directivos.
- Los modelos en España deberían considerar además: el marco de autonomía que tienen los centros, y el carácter participativo y no profesional de la dirección.

Dentro del panorama español destacan entre otras, las aportaciones realizadas por Antúnez (1990, 1991), Gairín (1988, 1990, 1994) y Lorenzo (1994) en investigaciones y experiencias realizadas en la formación de directivos.

Entre las iniciativas de las Administraciones educativas en la organización de actividades de formación destacan los *Cursos para la formación de Equipos Directivos* y los recientes *Cursos para el desempeño de la función directiva*. Estos últimos han sido organizados por primera vez en el curso 1994-95 en el territorio MEC.

En el estudio publicado por el CIDE (Murillo et al. 1999) se recogen las actividades de formación realizadas por las diferentes Comunidades Autónomas.

CAPÍTULO 2: EL LIDERAZGO EDUCATIVO

Dependencia	Denominación	Duración
Junta de Andalucía	Curso de formación para equipos directivos	100 h. (1989-90)
Consejería de Educación y Ciencia	Curso de formación para equipos directivos (plan de 42 cursos)	30-100 h. variables BOJA 19-9-89
Gobierno de Canarias	Curso de formación de equipos directivos	30 h. (1991-92) BOC 12-5-92
Consejería de Educación, Cultura y Deportes	Seminarios de Reflexión y Debate sobre la Dirección y Organización de centros públicos	70 h. BOC 20-11-96 y 10-11-97
Generalitat de Cataluña	Curso de formación para equipos directivos	102 h. (teoría) y 6 meses (práctica) (1990-91)
Departamento de Enseñanza	Curso de directores y directoras (plan de 41 cursos para primaria y 9 para secundaria)	60 h. (1994-98)
	Plan de formación de equipos directivos de centros públicos de secundaria	60 h. (1993-96)
Comunidad de Madrid	Programa Base del curso de formación de administradores	75 h. (1992-93)
Consejería de Educación y Cultura	Curso de formación para el acceso a la función directiva	80 h. (1996)
Ministerio de Educación y Cultura	Curso de formación para equipos directivos	100 h. (1990-96)
Gobierno de Navarra	Curso en materia de formación del profesorado en el ejercicio de tareas de dirección	1997-98
Departamento de Educación y FETE-UGT		
Gobierno Vasco	La gestión a medida de las comunidades educativas	90-150 h. (1990-91)
Departamento de Educación		
Gobierno Vasco	Formación de equipos directivos	96 h. y 3-5 meses (1995-98)
Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado		

Fuente: CIDE (Murillo et al., 1999)

Las universidades por su parte, han venido también realizando diferentes actividades de formación que son recogidas y analizadas por Gairín (1994) y cuya duración oscila entre las 50 horas (ICE Univ. de Las Palmas) y 500 horas (Univ. de Santiago).

En cuanto a las investigaciones realizadas en nuestro ámbito sobre la formación de directivos, son de obligada consulta las de Álvarez (1990, 1993), Sarramona, Gairín y Ferrer (1991), Ruli Gargallo (1988), Gairín y otros (1991) y Zabalza (1995)

Sobre el tipo de formación necesaria, la mayoría de autores coinciden en señalar que ésta ha de ser consecuente con el concepto de director como profesional crítico, reflexivo, colaborador e investigador en y sobre su práctica.

### 3. El papel del liderazgo

En la mayoría de los estudios realizados sobre el cambio y las reformas, se ha venido identificando al director como el protagonista principal. De acuerdo con Coronel (1996) la situación privilegiada del director con relación a los mecanismos de influencia y control organizativos, le convierte en el centro de todas las miradas.

La obsesión por demostrar que es el director el que marca las diferencias entre instituciones, lleva a proponer que la puesta en práctica de determinadas habilidades para la gestión eficaz garantiza el éxito de la escuela en su conjunto.

El marco teórico alcanzado ya sobre este tema no deja lugar a dudas sobre la situación prioritaria que los líderes ocupan siempre que se habla de calidad de educación. Una imagen destaca, los líderes poseen una **visión** de sus escuelas (imagen mental de lo que desean para ellas) que es compartida por todos dentro de una comunidad escolar y que orienta los programas de enseñanza-aprendizaje, las prioridades, planes, procedimientos, etc.

Conviene como punto de partida clarificar que se entiende por "líder" y por

"liderazgo". Como en tantos otros casos nos encontramos con la dificultad de la polisemia de estos términos. Fiedler (1967) considera el líder como la persona a quien dentro de un grupo se le asigna la dirección y coordinación de tareas relevantes. Este concepto lleva a relacionarlo con la autoridad formal e incluso con el poder que un directivo representa en una organización. Pero también con el tipo de tareas que se le asignan y con las funciones que ha de realizar: toma de decisiones, dirección y coordinación. Claro que este tipo de poder asignado puede que no coincida con una auténtica autoridad, de aquí que al ser la escuela una organización con características propias, y sobre todo por su débil articulación se piense en un director que ejerza un liderazgo con rasgos especiales. Un director que, a decir de Weick (1976: 10), influya sobre las percepciones, oriente los conceptos que los miembros utilizan para coordinar su trabajo y modele el tipo de conducta que desee obtener.

Bossert (1982: 49) piensa que *"la base más sólida de la influencia del director reside en algún tipo de combinación entre el poder y la autoridad"*. Con ello alude no sólo a las bases formales del poder y la autoridad en las organizaciones sino a aspectos informales relacionados más con sus destrezas en relaciones humanas, su autoridad como experto, etc. Se está insistiendo en que la autoridad formal no es la única fuente de poder del director, sino que ha de recurrirse a la cultura de los centros para explicar la especial forma en que los líderes contribuyen a crear las creencias compartidas sobre responsabilidades, relaciones, a lograr consenso sobre los objetivos explícitos o implícitos.

En la figura del líder se han destacado algunas dimensiones: unas características personales a modo de bagaje mental que condiciona su conducta, tales como serenidad, equilibrio, madurez, capacidad de establecer relaciones con otros, conocimiento de sí mismo; una "visión" del cambio en el que se implica a sí mismo y mueve a los demás; una serie de actuaciones en relación con la toma de decisiones, según los distintos circunstancias y con un cierto distanciamiento afectivo. Sotgdill (1981) destacó algunos rasgos que estaban presentes en los líderes efectivos: sentido de la responsabilidad, preocupación por la realización de trabajos, seguridad en sí

mismos, capacidad para influir y coordinar a otros, originalidad de planteamientos, etc. En realidad existe dificultad a la hora de delimitar los rasgos de los líderes, como se pone de manifiesto a través de los distintos estudios.

El término **liderazgo** induce a pensar en el ejercicio de la autoridad y toma de decisiones (Dubin, 1968), en la actuación de una persona para construir con otros algo en lo que cree (Greenfield, 1986) o *“en la capacidad de convencimiento para conseguir que los profesores se entusiasmen con su trabajo de profesores”* (Greenfield, 1987). En este último caso se está insistiendo en una visión dinámica de la escuela, en cuanto posibilidad de creación cultural frente a la visión estática, dada y en cierto modo irreal. También en esta visión dinámica Angus (1991) ve el liderazgo como algo interactivo que se produce en las escuelas donde el director es modelado por los profesores, por la propia historia de la escuela, por las expectativas institucionalizadas en la escuela y en la comunidad escolar ya que los líderes actúan dentro de un amplia contexto social, cultural y político .

Actualmente, frente a una concepción individualista del liderazgo, se tiene, como afirma Gairín (1998: 54), *“una visión más difusa que sitúa el liderazgo dentro del contexto de la mejora de la escuela y que implica compartir colectivamente compromisos, puntos de vista y situaciones en la idea de entender la institución como una obra colectiva”*.

En esta línea, Kouzes y Posner (1997) citados por Lorenzo (2001), llegan después de quince años de investigación sobre este tema a la siguiente conclusión:

*“Lo que hemos descubierto y vuelto a descubrir, es que el liderazgo no es una cualidad reservada a unos pocos hombres y mujeres carismáticos. Es un proceso corriente que la gente utiliza cuando saca a relucir lo mejor de sí misma y de los demás. Liberemos al líder que hay en todos, y cosas extraordinarias comenzarán a ocurrir”*.

Esta nueva forma de entender el liderazgo lleva a Apalategi (2000) a preguntarse:

- ¿El líder nace o se hace?
- ¿Cómo llega alguien a convertirse en líder?
- ¿Puede el director/a de un centro educativo ser líder?
- ¿Puede haber líderes en los centros educativos?
- ¿Puede un maestro/a o profesor/a ser director/a de un centro educativo?
- ¿Qué preparación se requiere para ejercer la dirección de un centro educativo?

Como respuesta a estas preguntas afirma que existen unas cualidades innatas a todo líder (carisma, pasión, persuasión y autoconfianza) y otras que pueden adquirirse (asumir la responsabilidad y trabajar por el grupo, trabajar en equipo, capacidad de dar y compartir información, habilidad para resolver conflictos, ser equilibrado a la hora de controlar el fracaso o el éxito, reconocer las aportaciones de los demás, definir objetivos, cuestionar los procesos buscando nuevas formas de hacer las cosas).

Estos planteamientos enlazan con el cambio del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993) que, en palabras de Gairín (1998), conlleva “*eliminar líderes para crear liderazgo*”.

De acuerdo con Álvarez (2000: 255), existe un liderazgo que se manifiesta en el espacio de poder, que va unido a la capacidad para imponer el orden a los subordinados; otro tipo lo hace en el espacio de la autoridad y nos sitúa ante el ejercicio de una clase de liderazgo que se manifiesta de dos formas:

- Liderazgo institucional, unido a la estructura formal de las organizaciones y que es ejercido por quienes han sido elegidos y/o designados para representar a la organización y dirigir formalmente a sus miembros.
- Liderazgo profesional, que es otorgado por los miembros de la institución a quien demuestra los suficientes conocimientos, experiencia y capacidad profesional para dirigir los procesos de la organización.

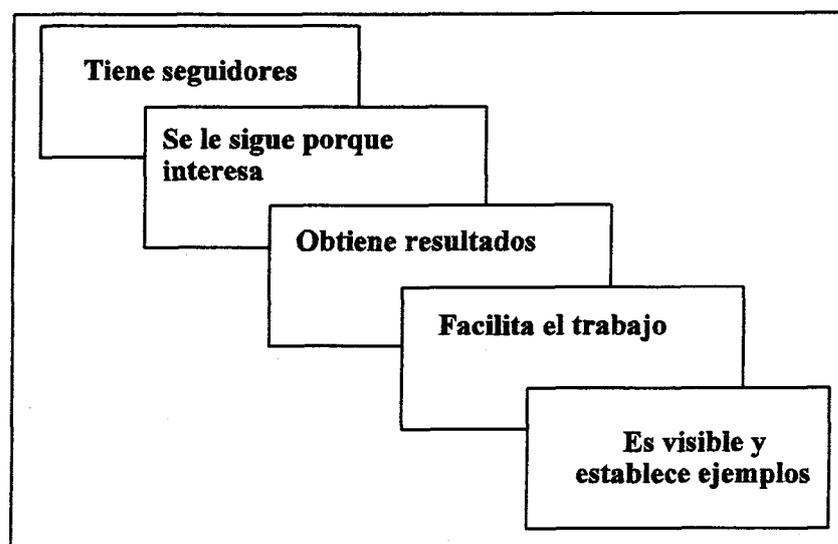
Finalmente existe un liderazgo que se ejerce en el espacio de la influencia que es donde se manifiesta el liderazgo genuino sobre el que se están centrando las investigaciones más recientes.

Hoy se considera, como afirma Lorenzo (2001), que el liderazgo es una función de influencia que resulta de la confluencia dinámica de tres variables:

- El líder o líderes del grupo con sus características.
- El grupo de seguidores y el tipo de relaciones que mantienen con el líder.
- La situación o contexto, pues como señala Crosby (1996: 3) “*los líderes crean entornos en los cuales las personas están dispuestas a dar lo mejor de sí mismas*”.

Drucher (1996), después de varios estudios sobre liderazgo de las organizaciones concluye que: no existe personalidad definida de líder, el liderazgo puede aprenderse, no existe un estilo de liderazgo definido y no existen rasgos de liderazgo.

Basándose en las conclusiones de dicho autor, Álvarez (2001) propone el siguiente gráfico sobre la definición del nuevo liderazgo:



#### 4. Dimensiones y estilos de liderazgo

En la descripción del comportamiento de los líderes la investigación ha puesto de manifiesto dos importantes dimensiones: la preocupación por el cumplimiento de las metas de la organización y por las relaciones entre las personas en ellas. Ambas dimensiones parecen necesarias para el éxito del liderazgo (Beare y otros, 1992).

Según Coronel (1996), el inicio de la investigación sobre liderazgo hay que situarlo a principios de siglo y en ella ha prevalecido un enfoque positivista. Como señala Rost (1994), en estos 90 años no han cambiado las ideas básicas sobre el liderazgo, sino que han sido recicladas en la literatura década a década.

Siguiendo a Coronel (1996), en las décadas de los años 30 y 40, se desarrolló la teoría de los rasgos. Se buscaba la personalidad ideal del líder, partiendo de la premisa de que los líderes nacen, no se hacen. Sin embargo, los estudios realizados no pudieron demostrar tal hipótesis.

No existen estas características ni siquiera existe un líder ideal, sino que éste siempre está ligado al contexto (Watkins, 1989).

A partir de este fracaso se desarrolló la teoría conductual que define el liderazgo en términos de conducta. De los trabajos realizados en esta corriente surgió la clasificación del líder autocrático, democrático y permisivo, tan utilizada y extendida, así como instrumentos para medir el liderazgo.

Una nueva corriente pretendió identificar las condiciones específicas que permiten al líder influir sobre el grupo. Aquí se enmarca la teoría de la contingencia o situacional, que aspira a prescribir un estilo de liderazgo adecuado, contingente a factores como las relaciones líder-miembros, los miembros o seguidores de sí mismos, el clima o cultura organizativa y otros factores ambientales. Coronel (1996) señala como autores más destacados de esta corriente a Fiedler (1967), Hersey y Blanchard (1987), House (1977) y Tannenbaum y Schmidt (1958).

El liderazgo está condicionado en su desarrollo por diversas variables que

pueden agruparse en tres factores (Glatter, 1990; Rull i Gargallo, 1990): características personales del líder, organización y contexto organizativo o cultura escolar.

Morris (1985) establece tres componentes en la figura del líder: componente individual ("bagaje mental"), visión de futuro ("salud mental" o procesos racionales de pensamiento y agente de cambio) y conductas (tomar decisiones para resolver necesidades sin implicarse emotivamente).

Según Bass (1988), el líder de una escuela eficaz se caracteriza por poseer los rasgos siguientes: integrar a profesorado y alumnos en un propósito común, motivar a los profesores, dar al personal una autonomía en sus roles, considerar como personas a los profesores y alumnos.

Otras características que se repiten en diferentes estudios (Davis y Thomas, 1989) son:

- Habilidades y formas de liderazgo: el liderazgo del director es el elemento singular más importante en el logro de la eficacia de la escuela.
- Capacidad de resolución de problemas.
- Habilidades sociales.
- Conocimiento y competencias profesionales.

Desde las aportaciones de las teorías de la contingencia se ha asumido que no existe una mejor forma de dirigir válida para todas las situaciones, pero en una determinada situación un método puede ser más eficaz que otro. El desafío consiste en identificar atributos del liderazgo y establecer las contingencias situacionales .

Una de las **teorías de contingencia** que más reconocimiento han tenido es la de Fiedler (1977). Para Fiedler es preciso distinguir entre estilo de liderazgo y comportamiento de liderazgo. El estilo de liderazgo es un atributo innato y relativamente estable de nuestra personalidad que aporta la motivación y la orientación en la forma en que se ejerce el liderazgo. Mientras que el comporta-

miento del liderazgo hace referencia a las acciones concretas que realizamos en función de los conocimientos y experiencia y si las juzgamos adecuadas en un momento dado. Fiedler encuentra que los líderes motivados por la tarea a realizar, tienden a encajar mejor en situaciones muy favorables o muy adversas según la estructuración de las tareas, pero con muy buenas relaciones entre el líder y los miembros. Los líderes motivados por la relación encajan mejor en situaciones favorables a esta dimensión. Se contempla en esta teoría la relación líder - situación y se anima al líder a modificar su situación para asegurar la combinación coherencia - estilo.

Burns (1978) distinguió entre **liderazgo de transformación y liderazgo transaccional**. En el caso del líder transaccional se establece un cambio de una cosa por otra, el líder político ofrece algo para que le voten, un director puede ofrecer trabajo agradable a cambio de la dirección. El líder de transformación responde a las necesidades de los miembros pero busca su implicación, con lo que se establece una relación de estímulo recíproco que transforma al líder en agente moral preocupado por valores como la libertad, la justicia o la equidad. En el caso de los líderes educativos transformadores transmiten su visión de la escuela y logran el compromiso de los otros miembros y de la comunidad para su realización.

Desde el enfoque cultural, la cultura escolar construida, condiciona a su vez a todos los miembros de la organización . También al líder. Es difícil de establecer el grado en que se comparten valores y creencias dentro de la organización, es más fácil observar algunas evidencias a través de lo que Deal (1984) denominó "formas culturales tangibles", valores compartidos que se explicitan, rituales, ceremonias, homenajes etc. todas estas formas y en general todos los resortes institucionales cargados de simbolismo y significado tienen la posibilidad de ser utilizados por el líder más que cualquier otro miembro de la organización. Como siempre la cuestión radica en el uso que se haga de esa situación de privilegio ya que con facilidad puede caerse en la manipulación o usarse como medio de consolidación de una determinada situación política .

Tampoco puede olvidarse la resistencia al cambio que ejerce la cultura escolar sobre sus miembros. Esta cultura que ofrece seguridad puede obstaculizar cualquier intento de cambio y hacer que los profesores se replieguen en su tradicional celularismo, en la defensa de su privacidad.

Es bastante frecuente en la bibliografía sobre el tema el uso equivalente de liderazgo y dirección, entendiendo la dirección en este caso como estilo de dirección o sea la forma habitual que tiene un directivo de actuar.

Tomando como criterio el liderazgo como gestión para la mejora de la escuela y como dimensiones la toma de decisiones, las metas, factores y estrategias, Leithwood (1987) establece las siguientes categorías de liderazgo:

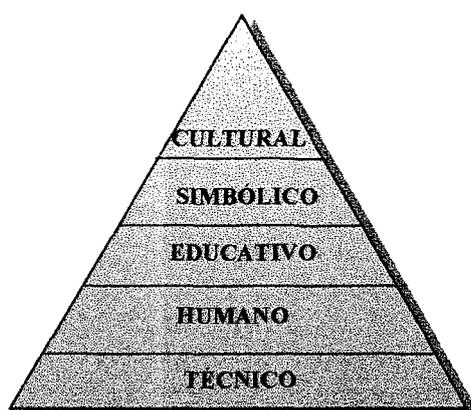
- Administrador:** preocupado porque la escuela funcione y lo haga sin problemas.
- Humanista:** centrado en la creación de un clima escolar que sea capaz de provocar el desarrollo personal.
- Ejecutor de programas:** centrado en el alumno y sus necesidades.
- Gestor de problemas:** orientado a la búsqueda de soluciones.

Sergiovanni (1984) habla de "fuerzas del liderazgo" como medios disponibles para llevar a cabo la mejora de la escuela:

- ✓ Las fuerzas del **liderazgo técnico** incluyen la capacidad para planificar organizar coordinar y programar.
- ✓ El **liderazgo humano** incluye la creación y mantenimiento de la moral, aumento de la creatividad y cuenta con la participación de todos en la toma de decisiones.
- ✓ El **liderazgo educativo** incluye la capacidad de trabajar con otros para determinar las necesidades de los estudiantes en el desarrollo del currículum y en la forma de proporcionar una supervisión adecuada.

Estas dimensiones técnicas, humanas y educativas por sí mismas pueden garantizar la efectividad de la escuela pero si se desea una mejora de la calidad educativa habría que considerar además las fuerzas simbólicas (clarificación de valores y metas) y culturales de los centros.

Sergiovanni (1984) relaciona y ordena estas "fuerzas" de liderazgo en una jerarquía, tal como aparece en el gráfico:



De ellas destaca los siguientes aspectos:

- Las fuerzas de liderazgo técnico y humanista son genéricas y, por tanto, comparten las mismas cualidades con la gestión y el liderazgo eficaz. Su presencia es importante para conseguir y mantener una competencia escolar cotidiana, pero no es suficiente para alcanzar la excelencia. Su ausencia provoca ineficacia escolar y una moral pobre de centro.
- Los liderazgos educativo, simbólico y cultural son situacionales y contextuales, y su contribución se deriva de temas específicos de educación y escolarización. Estas cualidades diferencian el liderazgo educativo, la supervisión y la administración de la gestión y el liderazgo en general.
- Los aspectos técnicos, humanos y educativos del liderazgo educativo son esenciales para un funcionamiento competente de la escuela, y su falta

contribuye a la ineficacia. Su presencia, por sí sola, no es suficiente para alcanzar la excelencia en la escuela.

- Los aspectos cultural y simbólico del liderazgo son esenciales para la eficacia escolar. Su ausencia, sin embargo, no parece afectar negativamente la competencia diaria.
- Cuanto mayor sea la presencia de un aspecto del liderazgo situado más arriba en la jerarquía, menos importantes son los aspectos situados más abajo, siempre que superen unos mínimos.

Es evidente que difícilmente puedan darse en una sola persona todas estas fuerzas. El propio Sergiovanni (1987) alude a la forma en que los líderes comporten los papeles del liderazgo. El enfoque de colaboración propiciará posiblemente la aparición de diversos líderes. Es un modelo interesante en cuanto puede dar respuesta desde una perspectiva a mi juicio integradora de los procesos que tienen lugar en los centros educativos.

Desde la perspectiva política analizada por Ball (1989), se describen los siguientes estilos de liderazgo:

- Estilo interpersonal** basado en las actitudes humanas positivas de las relaciones interpersonales y en uso de las fuerzas "ocultas" del poder.
- Estilo administrativo** coincide con el director ejecutivo dentro de una estructura formal. Como representante legal de la organización convoca reuniones, elabora documentos, controla la información, toma decisiones con su equipo.
- El **estilo político** reconoce la existencia en los centros de grupos ideológicos y de intereses distintos. Pueden surgir dos formas: en el estilo político-antagónico el director reconoce la existencia de grupos de ideología distintos al que él pertenece, pero cuenta con ellos para las decisiones formales y utiliza la persuasión el compromiso o el consenso como forma de

actuación. El político autoritario reconoce la existencia de otros grupos pero tratará de imponerse mediante la manipulación o la amenaza.

El “nuevo liderazgo” es el encargado de articular la realidad de la organización en torno a unas metas que sean resultado de la reflexión colegiada de todos sus miembros. En este sentido se pronuncia Bolívar (2001):

*“De ahí incluso que se hayan vuelto estrechas formulaciones estrictamente pedagógicas (liderazgo instructivo) para exigir ahora dimensiones transformadoras. El liderazgo empieza a verse como una tarea distribuida, más democrática, ‘dispersada’ en el conjunto de la organización, en lugar de algo exclusivo de los líderes formales”.*

#### **4.1. El liderazgo Instructivo**

La falta de consenso sobre el concepto de liderazgo fue puesta de relieve por Morris (1985) que, en revisiones de la literatura sobre el tema, comprobó la polisemia del término.

La expresión "liderazgo instructivo" integra aquel tipo de acciones que tienden a ejercer su influencia en los ámbitos de adquisiciones más directamente relacionadas con los procesos educativos. El liderazgo instructivo viene a redefinir el papel del director y su relación con los aspectos pedagógicos o proceso de enseñanza-aprendizaje, que forman parte de sus funciones junto con las vertientes técnica y administrativa. Desde esta perspectiva quizás habría que hablar más de "liderazgo educativo" otros hablan de liderazgo pedagógico (López, 1992) o incluso de "liderazgo directivo" (Borrell, 1992).

Es importante y posiblemente parezca paradójico insistir en esta dimensión que ha debido ser siempre la razón primera y última de las actividades de los centros. La dispersión de funciones a realizar por los directores, los diversos análisis realizados sobre las organizaciones y de modo más concreto la tendencia tradicional

a identificar la dirección con los procesos de administración y gestión han difuminado esta función básica, pero con tantas aristas en la actual organización de nuestros centros.

Sin embargo, debemos tener en cuenta las limitaciones de la corriente de las escuelas eficaces al conceptualizar el liderazgo (Achilles, 1987; Bossert, 1986; Burligame, 1987; Deal, 1987; Hallinger y Murphy, 1987; Heck, Larsen y Marcoulides, 1990; Lee, 1991).

Como señala Coronel (1992), en este concepto se puede observar la:

- adopción del modelo arriba-abajo.
- ignorancia del contexto cultural y del papel e influencia de los otros contextos en la configuración del liderazgo.
- escasa información sobre el modo en que pueden contribuir los directores al logro de los objetivos.
- no especificación de la relación causal entre los resultados escolares y el liderazgo del director.
- empleo de una población muy determinada para valorar la eficacia organizativa.
- naturaleza ambigua del director en relación al liderazgo instructivo.

En cuanto líder instruccional, Hansen y Smith (1989) piensan que el director cumple las siguientes funciones:

- ✓ Se preocupa por el desarrollo del **equipo de profesores** se integra como compañero, ayuda y participa en la implementación del programa en las aulas.
- ✓ Planifica actividades de formación y asesoramiento de los profesores orientadas a llevar a cabo el **proceso curricular**.
- ✓ Proporciona posibilidades de **experiencia compartida** entre director y

profesores mediante "coaching" actúa como compañero.

- ✓ Actúa en los procesos de **evaluación y asesoramiento**, recogiendo información, prestando retroalimentación al proceso.

De Vicente (1996), siguiendo a Ogawa y Bossert (1989), considera cuatro factores que conjuntamente pueden proporcionar una visión integrada de la dirección y liderazgo:

*"a) la función del liderazgo organizacional consiste en influir en las mentes y conductas de los participantes y sobre la actuación organizativa en su conjunto.*

*b)...el liderazgo no es totalmente independiente del cargo formal en la organización, ya que las personas que ocupan altos cargos tienen acceso a informaciones y a recursos de los que no pueden disponer los subordinados.*

*c) los líderes poseen ciertos atributos y actúan de unas determinadas formas o ambas cosas a la vez.*

*d) un último supuesto sitúa al liderazgo en un contexto cultural y a los líderes como actores que construyen las culturas organizativas".*

Greenfield (1987) establece tres dimensiones de este liderazgo: definir la misión de la escuela, gestionar el programa instructivo (coordinación curricular y atención a las variables organizativas) y promover un clima favorable al aprendizaje; definiendo el liderazgo instructivo como:

*"las acciones iniciadas con la intención de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores y condiciones y resultados de aprendizaje deseables para los alumnos" (Greenfield, 1987: 60).*

González (1990) siguiendo a Hallinger y Murphy (1985, 1987) agrupa en tres grandes dimensiones (que coinciden con las anteriores de Greenfield) la actividad de

los líderes instructivos:

1. Definir la misión de la escuela. Se trata de construir " *una visión colectiva de la escuela establecer y clarificar metas referidas a la enseñanza y realizar acciones que aseguren que todos y cada uno comprendan y compartan las metas*" (González, 1990: 40).
2. Gestionar la instrucción. Tiene que ver con las acciones encaminadas a apoyar los procesos de enseñanza en las aulas. Ello supone coordinación de actuaciones encaminadas a la puesta en marcha y ejecución de los procesos curriculares. Presta atención a variables organizativas tales como horarios, agrupamiento de alumnos, equipos de profesores, procesos de evaluación y promoción. Intenta llevar a cabo la misión de la escuela.
3. Promover un clima de aprendizaje positivo. Pretende promover la participación del profesorado. La literatura sobre este tema insiste en la delegación de autoridad, en la toma de decisiones compartida, en el buen funcionamiento de los equipos de profesores, en la motivación del profesorado, en la construcción de relaciones interpersonales positivas, en la difusión de la información, en la promoción del desarrollo profesional de todos los profesores, etc.

Una síntesis de las características del liderazgo instruccional nos la ofrece el propio Murphy (1990) en la siguiente tabla:

CAPÍTULO 2: EL LIDERAZGO EDUCATIVO

Dimensiones	Actividades
Establecimiento de la misión y metas	Centrando las metas escolares Comunicando las metas escolares
Gestión de la función de producción educativa	Promocionando la calidad en la instrucción Supervisando y evaluando la instrucción Asignando y protegiendo el tiempo instruccional Coordinando el currículum Controlando el progreso de los alumnos
Favorecimiento de un clima académico de aprendizaje	Estableciendo estándares y expectativas positivas Manteniendo una alta presencia visible Proporcionando incentivos a los profesores y alumnos Impulsando el desarrollo profesional
Desarrollo de un entorno positivo de trabajo	Creando un entorno de aprendizaje ordenado y seguro Proporcionando oportunidades para una implicación significativa del estudiante Desarrollando la cohesión y colaboración entre el profesorado Asegurando recursos externos para ayudar a las metas del centro Fraguando vínculos entre el hogar y la escuela

Fuente: Murphy (1990: 169).

Se trata en último termino de la promoción de un liderazgo abierto y colaborativo, quizás como apuntó González no una panacea para todos los problemas organizativos, pero importante en la medida, como decíamos al principio, que centra su atención en el sentido ultimo de la escuela. Hoy por hoy, en la realidad de nuestros

centros, no deja de ser un ideal que debe orientar la construcción de una auténtica cultura participativa. La visión desde las escuelas suele ser bastante más pesimista.

*"por mucho que los tratados sobre modos de dirigir centros se empeñen en apuntar técnicas de dirección aplicadas a la educación, la realidad es que las leyes tienden a enfocar la figura del director de un colegio, no como la de un técnico pedagogo, sino más bien, bajo un prisma gerencial; como un servidor de la Administración más que de un centro escolar específico, y siempre dispuesto o responder política o burocráticamente a los mandatos de la superioridad de turno, así como a desarrollar las tareas administrativas que le sean encomendadas y que, por cierto, suelen ocupar la mayor parte de su tiempo de trabajo" (Sancho Tejedor, 1987:15).*

Una definición empírica de liderazgo instructivo estaría formada, según Lorenzo Delgado (1994), por las siguientes actividades:

- plantear el trabajo escolar.
- clarificar el trabajo a realizar.
- actuar como promotores de ese trabajo.
- crear consenso y compromiso.
- respetar las aportaciones de cada miembro.
- influir en la constitución de los grupos de trabajo de profesores.

En la búsqueda de un modelo contextualizado de liderazgo pedagógico San Fabián y Gago (1990) sugieren algunos aspectos que a su juicio pueden favorecer su implantación en los centros escolares:

- a) Presencia de un proyecto educativo elaborado, adaptado, compartido por toda la comunidad.

- b) Un currículo realmente abierto, que dé auténtica autonomía a los equipos y a los profesores que les lleve a implicarse en el proyecto.
- c) Autonomía real de los centros, para realizar diseños, organizar tiempos, compartir experiencias, etc.
- d) Potenciar la función directiva como una tarea de equipo.
- e) Potenciar y clarificar las funciones no solo de jefe de estudios y seminario, sino de coordinadores de equipos, seminarios.
- f) Cierta estabilidad en los equipos docentes.
- g) Política de desarrollo profesional que vincule la promoción del profesorado con su formación y perfeccionamiento en el centro.
- h) Un sistema de formación permanente del profesorado que forma parte de los equipos directivos.
- i) Alto grado de preocupación de los padres por los problemas educativos.
- j) Descarga de tareas administrativas y rutinarias en personal no docente.
- k) Apoyo técnico a los equipos directivos por parte de la Administración.

Hoy por hoy esta propuesta no deja de ser un ideal. Implica una reforma global que afecte a la política educativa y también a los hábitos, actitudes, tradiciones arraigadas, a los centros y a las personas. Ha de surgir del desarrollo de una cultura participativa en la que el profesorado perciba que está recuperando su prestigio profesional y su dignificación social.

Para Álvarez (2001) los líderes que deben dinamizar la escuela en el futuro deberán centrarse más en lo educativo que en lo burocrático. Su primera preocupación será el desarrollo de la organización y para ello habrán de apoyar el crecimiento profesional de sus colaboradores.

Según este autor, *“el director educacional es aquel que verdaderamente ama*

*a sus alumnos por encima de otras instancias que orientan a todo director. Sin amor a los alumnos, no hay perfil de liderazgo educacional”.*

Más tarde (op. cit.p. 265) apunta que, aunque nuestra cultura organizativa no promueve este tipo de director, la mayoría de los autores: Pascual y Villa (1993), Lorenzo Delgado (1994), Gairín (1995), Álvarez (1996) o Gorrochategui (1997) coinciden en señalar que este tipo de dirección representa el perfil más adecuado para una escuela de calidad.

#### **4.2. Hacia el liderazgo Transformacional**

Cuando al final de la década de los 70 surge el concepto de liderazgo instruccional, los directores y directoras se consideraban eficaces si promovían cambios en la escuela generando expectativas claras, manteniendo una disciplina firme y consiguiendo resultados elevados. Esta visión jerárquica del liderazgo, dependía en último término de que los directivos ejercieran firmemente su autoridad sobre los subordinados.

Pero, como las escuelas no se transforman fácilmente por simples prescripciones, los investigadores comenzaron a buscar otras concepciones de liderazgo más sofisticadas (Lashway, 1995).

En la misma línea apunta San Fabián (1997) cuando afirma:

*“ Las reformas educativas y, en general, las políticas educativas tienen un relativo impacto en los centros y en las aulas debido a su autonomía estructural respecto a las instituciones políticas y legislativas. Los cambios formales no aseguran que las reformas oficiales tengan una incidencia en la práctica docente en el sentido deseado”.*

Por este motivo y a la vez, debido a la influencia de las nuevas corrientes empresariales, se ha puesto cada vez más atención a los modelos de liderazgo transaccional y transformacional (Leithwood, 1994), que enfatizan la colaboración

y la distribución del poder.

Según Pascual, Villa y Sánchez (1990), si se resumiera toda la investigación de liderazgo realizada habría que llamarla transaccional o de intercambio, que fue analizado por Bass (1985) y cuyas notas esenciales son:

- ✓ La dirección por contingencia, que supone la clarificación por parte del líder del trabajo a realizar por los subordinados y las recompensas que recibirían si cumpliesen lo pactado.
- ✓ La dirección por excepción, basada en la intervención del director únicamente cuando cuando el funcionamiento no sea el adecuado. Esta filosofía se corresponde con la figura del director-controlador.

Como puede apreciarse, esta forma de liderazgo se basa en el intercambio de premios y/o castigos que pueden llegar a convertir el centro escolar en un espacio de “mercadeo”.

Ante las deficiencias de este tipo de liderazgo, la mayoría de los autores coinciden en señalar al liderazgo del futuro como transformacional.

El término *liderazgo transformacional*, en palabras de Murillo et al (1999) implica una cualidad personal, una habilidad para inspirar a los miembros de la organización para mirar más allá de sus propios intereses y centrarse en metas de toda la institución.

Pero estas nuevas demandas que se plantean al directivo, que priorizan la cultura organizativa sobre las tareas clásicas, dan lugar a un dilema: por un lado, los enfoques más participativos conllevan la promesa de transformar la enseñanza y el aprendizaje en fines últimos; por otro, los directivos se enfrentan a exigencias diarias de acción inmediata. En definitiva, deben elegir entre resultados a corto y largo plazo (Lashway, 1995).

Sin embargo, Prager (1993) considera que esta elección es una falsa dicotomía y sostiene que la solución óptima consiste en apoyar procesos colegiados y de

distribución del poder inspirados por fines educativos.

Las investigaciones sobre este tipo de liderazgo van unidas con las realizadas sobre calidad y mejora de la escuela. Entre las más recientes podemos señalar las de Bass y Avolio (1992), Kirbi, Paradise y King (1992) y Pascual, Villa y Auzmendi (1993).

En la investigación realizada por Bass y Avolio sobre 679 profesores y 256 escuelas, en la que estudian durante cinco años el perfil de los líderes, señalan como características del liderazgo transformacional las siguientes:

- Carisma. Supone en el que lo posee la capacidad para solucionar los problemas.
- Consideración individual. Consiste en dedicar tiempo y atención a las necesidades de los profesores.
- Estimulación intelectual. Consiste en la capacidad del líder de proporcionar a los profesores modos y razones para innovar y cambiar como elementos claves para conseguir objetivos de calidad.
- Capacidad para construir un liderazgo compartido. Supone fomentar la participación, creando las condiciones para que colaboren con él en la definición de la misión de la escuela.
- Fomento del trabajo en equipo, como estrategia que ayuda a conseguir mejores resultados.
- Inspiración. Consiste en la capacidad de innovación y creatividad. Supone reflexión, aceptación del cambio y asunción del riesgo.
- Tolerancia psicológica. Implica la capacidad para atemperar y relativizar las situaciones de conflicto y tensión.

Este liderazgo transformacional supone según Bolívar (2001) el desarrollo, por parte de Burns o Bass desde el campo no educativo, de un estadio superior al

transaccional, mientras que en el ámbito educativo, Leithwood y su equipo lo presentan como superación del liderazgo instructivo.

Las características que este último autor asigna a este tipo de liderazgo serían las siguientes:

Dimensiones	Actuaciones
Propósitos	Desarrolla una visión que es ampliamente compartida por la escuela Establece el consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela Tiene expectativas de una excelente actuación
Personas	Presta apoyo individual Presta estímulo intelectual Ofrece modelos de buen ejercicio profesional
Estructura	Distribuye la responsabilidad y comparte la autoridad del liderazgo Concede a los profesores (individuales y grupos) autonomía en sus decisiones Posibilita tiempo para la planificación colegiada
Cultura	Fortalece la cultura de la escuela Favorece el trabajo en colaboración Entabla comunicación directa y frecuente Comparte la autoridad y la responsabilidad Utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales

Fuente: Leithwood (1994).

El cambio hacia una escuela más eficaz es a veces difícil por factores de

resistencia y de falta de consenso. Hay varias razones que, de momento, no facilitan este cambio (Villa y Villardón, 1998):

- ❑ La falta de formación técnica en ámbitos como el currículo y la enseñanza.
- ❑ La naturaleza del currículo y la enseñanza: no hay tradición en los niveles macropolíticos del centro de preocuparse por estas cuestiones, hay una falta de conocimiento sobre cómo aprenden los alumnos y sobre los efectos del profesorado en su aprendizaje, está muy acentuada la autonomía del profesor en el aula y, además, la administración escolar y los departamentos que trabajan aspectos curriculares funcionan con frecuencia en los centros como unidades separadas.
- ❑ La profesionalidad que se les supone a los profesores hace pensar que sean ellos quienes toman las decisiones en el ámbito curricular y docente. Se confunde profesionalismo con independencia, y autonomía con aislamiento.
- ❑ Si la inspección y las administraciones educativas no conceden importancia a este tipo de tareas, el director se centrará en otros ámbitos que son evaluados de forma preferente (gestión del personal y del centro en general).
- ❑ La tradición lleva a que se espere del director una mayor dedicación a cuestiones administrativas. Por otro lado, la falta de tiempo y de control produce a veces el desentendimiento de actividades que generan resultados a más largo plazo.

Por consiguiente, aunque el ejercicio de la función directiva implique ciertas actividades de gestión, es necesario que el director centre su actuación en aquellas tareas dirigidas a mejorar el aprendizaje de los alumnos y a cumplir el proyecto educativo que determine la comunidad escolar (Findley y Findley, 1992). Es ahí donde puede contribuir a facilitar el proceso, compartiendo las responsabilidades y potenciando las capacidades personales y materiales de los profesores.

## 5. Influencia del liderazgo en la escuela

Como acabamos de ver, el liderazgo ha dejado de ser considerado como una cualidad personal que poseen determinados individuos para dirigir a sus subordinados. En la actualidad se considera como un elemento más de las organizaciones que contribuirá a promover la excelencia en los centros educativos a través de una buena dirección y aunque sea encarnado, en última instancia, por una persona, la concepción actual de liderazgo compartido hace que no se centre exclusivamente en ella. Estos futuros líderes serán especialmente aplicables en las “organizaciones que aprenden”.

En palabras de Marcelo y Estebaranz (1999), *“ el liderazgo no tiene por qué ser un rol que se ejerce de forma unipersonal, y en ese sentido el liderazgo compartido por Equipos Directivos o por equipos de gestión, como el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica puede tener una gran influencia a efectos de la mejora global de la enseñanza. Lo cual no quiere decir, como apunta Escudero (1997), que estos equipos sean el órgano que dirige a otros, ni el propietario de las iniciativas de mejora”*.

La influencia que estos líderes están llamados a ejercer en sus respectivas instituciones se produce, entre otras, en varias dimensiones relacionadas con los procesos de innovación y cambio, la cultura escolar, el desarrollo profesional del docente y el éxito de los alumnos.

### 5.1. Liderazgo y procesos de innovación y cambio

Para Antúnez (1993: 200), *“los cambios y las innovaciones son respuestas a una necesidad adaptativa de los centros escolares a las exigencias de los elementos externos: personales, institucionales, sociales..., a las demandas de los alumnos y alumnas cuyas características no son tampoco permanentes o estáticas; y al crecimiento: en edad, en tamaño, en complejidad, etc. del propio centro. No hay crecimiento sin cambios”*.

La importancia del director en el cambio educativo es puesta de relieve, entre otros, por Saranson (1982) al señalar que el aspecto más importante cuando se habla del director es su relación con el cambio.

En España se han realizado algunos trabajos que demuestran empíricamente la importancia de la dirección en la eficacia y calidad educativa y en el cambio y mejora de las escuelas (Coronel, 1992; CSIC, 1981; Muñoz-Repiso et al., 1995).

La implicación de los directores en los procesos de innovación y cambio responde al papel central que ocupan en el proceso organizativo, admitido en los diversos enfoques tanto tecnocráticos como culturales o sociocríticos.

Aunque es posible que ocurra el cambio al margen del director, no sería difícil registrar un conjunto de 100 investigaciones que muestran que cuando el director es un facilitador activo de un plan de cambio, su éxito resulta mucho más probable (Fullan, 1985).

Pero a pesar de lo anterior, existen una serie de obstáculos para una eficaz dirección del cambio, que según Tejada y Montero (1993) son: el modo de elección del directivo, su preparación inicial, la escasa autonomía de los centros y la burocratización de la función directiva.

A lo anterior habría que añadir las dificultades inherentes al propio cambio, que supone ansiedad e incertidumbre para los implicados y el desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos y creencias si tiene éxito (Fullan, 1990).

En opinión de Villa y Villardón (1998: 98), el director tiene un papel primordial en las tareas que ayudan a vencer las resistencias, siendo estas:

- Énfasis en los procesos informativos. Para ello deberá justificar la necesidad de innovación a través de entrevistas, reuniones, circulares...
- Participación. Es difícil resistirse a una decisión de cambio cuando se ha participado en ella.

- ❑ Facilitación y apoyo. Algunas de las formas de sentirse apoyado en una experiencia de innovación son la formación permanente, en condiciones favorables para el profesorado, el fomento del trabajo en equipo, el intercambio de experiencias...
- ❑ Negociación para distribuir de forma equitativa las cargas de trabajo entre los miembros de la organización.

En la investigación de Pole y Chawla-Duggan, sobre las nuevas culturas del trabajo de la escuela secundaria (1996), encuentran que los roles de los directores van cambiando, preocupándose actualmente más que por las rutinas y el cumplimiento de las responsabilidades diarias, por mantener e impulsar los ciclos de planificación del currículum, mantenerse informados de la implantación de los cambios propuestos, y con la coordinación y provisión de los recursos necesarios.

Estas actitudes que favorecen la innovación y el cambio son para Leithwood et al (1995) las siguientes:

- ✓ Apoyo hacia la asunción de riesgos.
- ✓ Motivación a la discusión abierta de las dificultades.
- ✓ Delegación de la autoridad de toma de decisiones a los comités escolares.
- ✓ Libertad (y estimulación) para probar nuevas estrategias dentro de la propia aula del profesor.
- ✓ Observar nuevas prácticas en otros centros.
- ✓ Utilizar literatura profesional para estimular el desarrollo profesional y personal.
- ✓ Ofrecer apoyo técnico para instituir nuevas prácticas.

## 5.2. Liderazgo y cultura escolar

Otra de las funciones importantes del director es la de *culturizar* la comunidad educativa que, como animador de dicha comunidad debe ser un creador de relaciones y estructuras de comunicación.

Para Dominique Julia (1995), la cultura de la escuela es un conjunto de saberes, normas y prácticas que definen comportamientos en los procesos de socialización escolar. Esta cultura es definida por Depaepe y Simon (1995) de un modo más gráfico al calificarla de “caja negra” en la que se oculta el desconocido agujero de lo cotidiano de la escuela.

Las teorías sobre liderazgo más recientes destacan que la actuación de los líderes afecta al ambiente y la cultura de la organización escolar, y que ésta modela el sentido que los miembros del centro dan a su trabajo y su predisposición hacia el cambio y la mejora (Bolman y Deal, 1992; Leithwood, 1994; Ogawa y Bossert, 1995). De tal forma, los directores influyen en determinados aspectos (procesos de comunicación, formación, expectativas, valores, colaboración, etc.) que permiten modificar la cultura y el clima del centro, el cual, a su vez, incide en la reestructuración y mejora de los resultados de los programas, los profesores y, por supuesto, los alumnos.

Para Schein (1987), la única cosa importante es que los líderes creen y dirijan cultura. Por ello, el director sería un “*creador de significados, imágenes y mitos*” (Glatter, 1993: 525).

Sin embargo, esta influencia se ejerce de modo bidireccional, pues como apunta Escolano (2001), “*la génesis, configuración y dinámica del liderazgo educativo vienen condicionados por toda esta cultura de la escuela, que los políticos y los teóricos muchas veces desconocen o subestiman, y que determina sin duda el éxito/fracaso de las innovaciones en las aulas, en los sistemas y en la sociedad*”.

Esta importancia del clima es señalada por Martín Bris (2000: 116), cuando afirma que “*desde una perspectiva multidimensional y dinámica, puede ser*

*considerado como uno de los elementos fundamentales de las organizaciones capaces de aprender y, con ello, responder a los retos que, en el ámbito social y educativo, tienen planteadas las instituciones y las organizaciones”.*

Sobre este clima influyen para este autor: la comunicación, motivación, participación, confianza, planificación, liderazgo y la creatividad; siendo el liderazgo “*el motor de esa construcción histórica, social y cultural que llamamos ‘centros educativos’ y ‘organización’ en sentido más general”.*

Como resumen, se puede afirmar de acuerdo con Lorenzo (2001) que:

*“La situación crea los líderes, dicen Bolman y Deal (1945: 401). Pero también su contrario puede ser cierto, es decir, el líder puede crear y transformar las situaciones, como señala Crosby (1996: 3): Los líderes crean entornos en los cuales las personas están dispuestas a dar lo mejor de sí mismos”.*

### **5.3. Liderazgo y desarrollo profesional**

Los directores ejercen su liderazgo a través de actividades diarias y rutinarias, algunas de las cuales son: informar sobre oportunidades profesionales, difundir materiales profesionales, centrar la atención en temas específicos, pedir la opinión de los profesores sobre temas profesionales, fomentar el entusiasmo por técnicas innovadoras y reconocer los progresos de cada profesor.

Las líneas básicas de actuación del director para influir en el desarrollo profesional del docente serían (Leithwood, 1990): tratar al profesor como una persona total, establecer una cultura escolar, diagnosticar el punto de partida para el desarrollo del profesor, fusionar las actividades burocráticas con las más potentes para el desarrollo del profesor.

El marco del trabajo sobre el curriculum y la elaboración de proyectos y programaciones en el contexto de la Reforma, es donde se puede concretar el

compromiso entre la dirección y el desarrollo profesional de los docentes.

Según Pallarés y Rincón (1995: 292/12), *“la formación de los profesionales de la enseñanza adquiere día a día mayor importancia debido a diferentes factores, entre ellos la entrada en vigor de una nueva normativa en el ámbito educativo”*.

La influencia del liderazgo en estos procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes es puesta de manifiesto por Villa y Villardón (1998: 100) cuando afirman que el papel del director como agente impulsor es crucial en la selección del modelo más conveniente para el centro, en función de las necesidades y los recursos.

#### **5.4. Liderazgo y éxito de los alumnos**

Como afirman Leithwood y Montgomery (1982), la influencia del director en el aprendizaje de los alumnos se establece fundamentalmente a través de variables mediadoras. Es por eso que Short y Spencer (1989) exponen la dificultad de establecer una relación causa-efecto entre el liderazgo instructivo del director y el éxito de los alumnos.

Estas relaciones indirectas entre el liderazgo instructivo de los directores y su influencia en los resultados escolares se establecen según Heck, Larsen y Marcoulides (1990):

- \* gestionando las relaciones políticas de la escuela con el medio externo.
- \* supervisando la organización de la enseñanza.
- \* construyendo un clima positivo para el aprendizaje.

Para Bossert y otros (1982) la estrategia del director para influir en los factores que afectan al aprendizaje es el trabajo continuo con el profesor en orden a analizar problemas de la clase y prescribir cambios en aquellos apartados de la Organización que puedan mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Una línea, fundamentada principalmente en la investigación sobre eficacia escolar, sugiere que la mejora en el rendimiento de los alumnos tiende a producirse más en escuelas que son relativamente autónomas, que poseen capacidad para resolver sus propios problemas y en las que es característico un fuerte liderazgo, especialmente ejercido por el director.

Esta línea está muy relacionada con el movimiento de Gestión por Proyectos o Gestión para la Calidad Total -Total Quality Management- (Álvarez y Santos, 1996; Gento, 1995; Mascort, 1987; Murgatroyd y Morgan, 1993). Esta tendencia proviene del mundo empresarial, en el que se ha identificado el funcionamiento mediante proyectos como sinónimo de búsqueda de la excelencia (Álvarez, 1996). Excelencia que, en palabras del autor (p. 12), supone:

- ✓ la puesta en evidencia de los valores de la organización como elementos de identificación;
- ✓ el desarrollo de la innovación, el espíritu de iniciativa y la creatividad;
- ✓ la lucha, el respeto y la atención al cliente;
- ✓ los cambios de las estructuras que permiten organizaciones más flexibles; y
- ✓ la mejora de la calidad de los resultados apoyándose en la motivación individual de los protagonistas del trabajo.

## **6. Dirección, liderazgo y calidad de la educación**

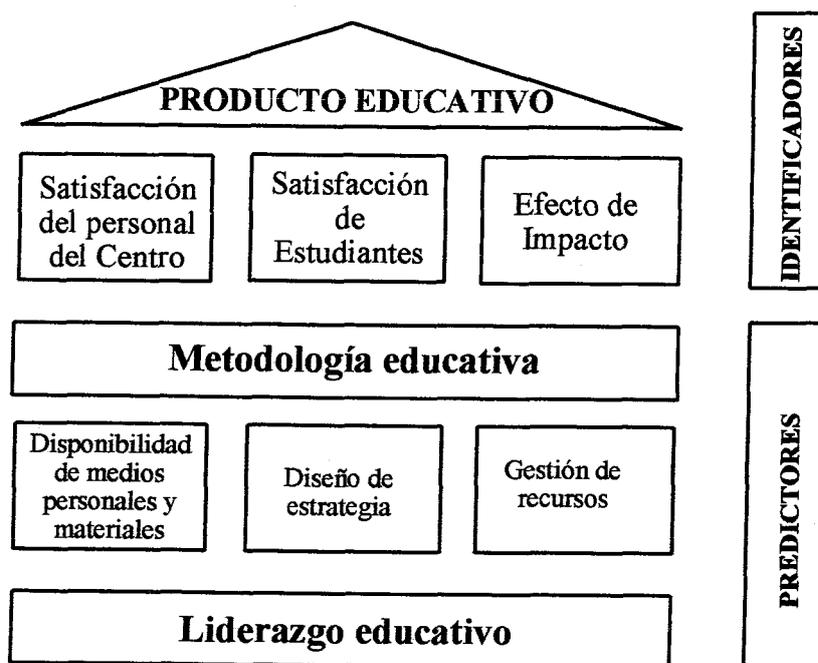
En los apartados anteriores se ha venido comentando la influencia del liderazgo en varias dimensiones de la escuela: los procesos de innovación y cambio, la cultura escolar, el desarrollo profesional del docente y el éxito de los alumnos que, por otra parte, son componentes esenciales de una educación de calidad.

Para Álvarez (2001), todos los modelos de gestión de calidad: modelo Deming (Japón), Modelo Baldrige (EEUU), Modelo EFQM (Europa), etc. consideran el

ejercicio de un cierto tipo de liderazgo como un factor básico de la calidad.

El propio Bernard Bass, en su investigación descubre que la pieza clave del éxito de un centro docente es el liderazgo. Concluye que el liderazgo más eficaz es el transformacional, que será el modelo de liderazgo del futuro y asumirá la transformación de las organizaciones. Dicho trabajo nos lleva a que este tipo de liderazgo va unido consecuentemente a las investigaciones sobre calidad y mejora continua aplicadas a la educación.

En el modelo elaborado por Gento (1996), el liderazgo ocupa el lugar de los cimientos sobre los que se sustenta toda la calidad pedagógica. Para ello acude a una representación arquitectónica con dos grandes bloques de elementos constituyentes: los predictores y los identificadores de dicha calidad. El gráfico correspondiente es el que aparece a continuación:



De acuerdo con Jiménez Eguizábal (2001: 28), *“llegados a este punto, nos interesa subrayar, respetando las diferencias entre gestión y liderazgo, el estrecho paralelismo y lógica compatibilidad que puede establecerse entre las propuestas generadas a partir de la gestión de calidad total con las comunidades de liderazgo propuestas por Peter Senge (1996) para las organizaciones que aprenden”*.

Esta íntima relación entre liderazgo y calidad de la educación es señalada por Lorenzo (1997) cuando afirma que : *“la ingente literatura de investigación sobre la innovación y el cambio escolar o sobre las escuelas eficaces justifica ‘de sobra’ que al factor liderazgo se le dé también una elevada ponderación cuantitativa en la consecución de la calidad pedagógica”*.

En nuestro país se está planteando en la actualidad, renovar la dirección escolar. Por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2001) se afirma que:

*“Como en toda organización que aprende, los docentes tienen que aprender a serlo, tanto en su formación inicial como a lo largo de su vida profesional, y además en equipo, asumiendo responsabilidades conjuntas de mejora científica, académica, pedagógica e incluso de gestión”*.

*“Un centro educativo no puede funcionar hoy sin un equipo bien liderado, capaz de desarrollar sus funciones con eficacia y eficiencia. Esto lleva a la necesidad de una profunda revisión y de un sosegado análisis de todos los problemas que surgen en la dirección de los centros”*.

Fruto de esta inquietud ministerial es la celebración, entre los días 20 a 22 de abril de 2001, del Congreso Nacional: **“En \_clave de calidad: la dirección escolar”**, al que asistieron más de 600 directores de centros escolares. Las consideraciones y propuestas que se recogen en las conclusiones del mismo son:

- El buen funcionamiento de los centros escolares requiere una gestión eficaz por parte del director, que debe conocer la realidad educativa y haber ejercido la docencia con anterioridad.

- Los posibles candidatos a la función directiva deberían reunir los siguientes requisitos:
  - Amplia experiencia docente
  - Experiencia previa en cargos directivos o de coordinación didáctica.
- Dado que los anteriores requisitos no son suficientes para garantizar una labor directiva de calidad, se propone:
  - Formación inicial en estrategias de dirección, gestión administrativa y de recursos humanos.
  - Formación continua durante los años de ejercicio del cargo.
- Se debe reforzar la figura del director con una adecuada profesionalización.
- Para paliar el absentismo en la presentación de candidatos se propone prestigiar la función directiva.
- En la elección del director se debe conjugar la participación con la valoración de los méritos académicos y profesionales de los candidatos.
- Se considera imprescindible el reconocimiento de la función directiva como un mérito dentro de la carrera profesional.
- Dadas las dificultades derivadas del ejercicio de esta función, parece oportuno facilitarles (al finalizar su mandato) la posibilidad de realizar otras funciones fuera de su centro.
- Para potenciar el prestigio del director y estimular el cumplimiento profesional de sus tareas, se considera imprescindible incentivar la función directiva.
- Para favorecer el clima de convivencia que estimula el aprendizaje y el estudio se aconseja reforzar su autoridad a fin de facilitar la toma de decisiones.

- La variedad de tareas que implica la función administrativa aconseja aumentar la autonomía de gestión, de recursos y de relaciones con la Administración.
- Para hacer frente a los riesgos que conlleva la actividad en un centro docente, se considera urgente el establecimiento de cauces adecuados para la cobertura de la responsabilidad civil del director y demás miembros de la comunidad educativa.

## 7. Recapitulación

A lo largo del presente capítulo dedicado al liderazgo educativo, se ha tratado de clarificar uno de los temas que, en palabras de González (1997: 11), “*resultan más controvertidos, confusos y al mismo tiempo disperso, en el campo de la elaboración teórica, en el de las políticas educativas y prácticas concernientes a la organización de las instituciones educativas*”.

Aunque este liderazgo pueda ser encarnado (como afirman muchos estudiosos del tema) por cualquier profesor del centro, no es menos cierto que la responsabilidad de su ejercicio suele recaer sobre el director.

Por ese motivo se ha considerado necesario comenzar el capítulo hablando de la dirección en las escuelas. Para ello se ha realizado una aproximación histórica al ejercicio de esta función (cuyos primeros referentes legales datan de 1898) hasta llegar a la situación actual en España.

Una vez establecido el marco que regula esta figura, que todos coinciden en relacionar con la eficacia de la escuela y la calidad de la educación, se analizan las funciones y tareas que los directores deben asumir, cuya complejidad y dificultad se agrava en nuestro país por la existencia de un modelo no profesionalizado y la falta de formación (Gairín, 1992).

Ahora bien, si como parece que se pretende, se aspira a hacer de la escuela una unidad de cambio; no parece que esto sea posible sin un director formado para

ello. De aquí que sea preciso un proceso formativo que tenga en cuenta tanto la vertiente inicial de la misma como la permanente durante los años de ejercicio del cargo. Sin embargo, a pesar de estar admitida por todos esas necesidades formativas, la no profesionalización de esta figura lleva algunos autores como Álvarez (1992) a preguntarse: ¿cuántos medios se precisan para formar a un profesorado que va a realizar sus funciones durante unos pocos años?

En cualquier caso, la mayoría de los autores coinciden en señalar que ésta habrá de ser consecuente con el concepto de director como profesional crítico, reflexivo, colaborador e investigador en y sobre su práctica.

De acuerdo con Coronel (1996) la situación privilegiada del director con relación a los mecanismos de influencia y control organizativos, le convierte en el centro de todas las miradas, siendo ese el motivo por el que se le suele identificar con el líder (o al menos se espera de él que lo sea).

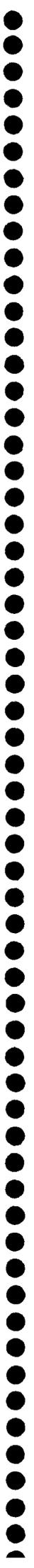
Sobre el papel del liderazgo y sus dimensiones, no parece que exista un consenso total, aunque sí bastante amplio. Algunos autores como Fiedler (1967) identifican al líder con la persona a la que se le asigna la dirección y coordinación de un grupo, mientras que otros (Gairín, 1998) sostienen una visión más difusa que sitúa al liderazgo como algo compartido, al entender la institución como una obra colectiva.

Al analizar los diferentes estilos de liderazgo se ha podido comprobar que desde la década de los setenta en que surge el concepto de liderazgo instruccional, se ha pasado a otros modelos que enfatizan la colaboración y la distribución de poder, propias de los modelos transaccional y transformacional; siendo este último el que la mayoría de los autores coinciden en señalar como el liderazgo del futuro.

Aunque no resulte, a estas alturas, necesaria la justificación de la influencia ejercida por el liderazgo sobre la escuela; sí ha parecido adecuado comentar de qué modo se ejerce dicha influencia sobre los procesos de innovación y cambio, el desarrollo profesional de los profesores, la cultura y el clima escolar o el rendimiento

de los alumnos.

Al ser estos últimos factores que determinan la calidad de la enseñanza y de las escuelas, se ha concluido este capítulo abordando la íntima relación existente entre los conceptos fundamentales que se han venido barajando: **dirección, liderazgo y calidad.**





## **CAPÍTULO 3**

# **LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**



### CAPÍTULO 3

## LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

---

En los últimos años, los movimientos migratorios y los cambios sociales han modificado profundamente la composición de las sociedades europeas y, más concretamente, de la española.

En este contexto, las cuestiones referidas a la interculturalidad se han convertido últimamente en el centro del debate académico, siendo uno de los postulados más admitidos el de la necesidad de establecer un diálogo entre los miembros de las distintas culturas para, a partir de él, crear una ciudadanía común que sea compatible con los postulados de una sociedad democrática.

Sin embargo, no existe consenso sobre cuáles deben ser las reglas del juego sobre el que se construya dicho diálogo en esta sociedad pluricultural y las posibilidades reales de participación de cada cultura en la misma.

Es por eso que Aguado y otros (1999: 9) apuntan que *“a pesar de la creciente popularización de los temas referidos a la diversidad cultural, frecuentemente*

*asociados a propuestas de educación multi/intercultural, sólo de forma parcial y superficial se han ido dando respuesta a las nuevas necesidades y conflictos derivados de estos cambios”.*

Los problemas que a diario salen a la luz pública con el flujo incesante de inmigrantes ilegales (entre ellos el de la llegada masiva de pateras o las manifestaciones encaminadas a conseguir regularizar la situación de estos colectivos) sólo representan la punta de un iceberg que al final termina repercutiendo en las escuelas.

Algo parecido sostiene Franzé (1999) cuando afirma que los fenómenos migratorios de la década de los noventa, que tuvieron a España como destino, unidos a los procesos de reagrupamiento familiar y los posteriores nacimientos han ocasionado el aumento de niños extranjeros en nuestras aulas y *“de todos los colectivos asentados en nuestro territorio, procedentes de los más variados orígenes, sin duda alguna destaca el magrebi”.*

Esta situación, que está comenzando a ser tema de actualidad en nuestro país, hace años que se viene dando en Ceuta, cuyas fronteras con Marruecos han sido tradicionalmente más permeables que la barrera geográfica establecida por El Estrecho.

A causa de lo anterior, la presencia de alumnos de otras culturas en las escuelas de nuestra ciudad que alcanza en la actualidad porcentajes cercanos al 50%, constituye una particularidad del funcionamiento de los centros que conviene considerar a la hora de analizar la influencia del liderazgo sobre la eficacia de la escuela.

Por este motivo, la educación multicultural (objeto de este capítulo) constituye el tercer pilar en el que se apoya esta tesis sobre las percepciones que los directores tienen acerca del liderazgo.

## **1. Del hecho multicultural a la educación intercultural**

Según García Castaño (1999), la evidencia de los datos muestran que *“la imposibilidad de ocultar más la realidad diversa ha llevado a la aparición de la*

*educación multicultural*". De este modo, la educación intercultural surge como consecuencia de una serie de motivos de tipo social, ideológico o cultural y cuando, posteriormente, el problema se traslada a las escuelas se les pide a éstas que ofrezcan una respuesta educativa a una población heterogénea en sus patrones culturales y por consiguiente, en su concepción de la vida.

Teniendo en cuenta la característica de la cultura de manifestarse en el tiempo y en el espacio, debemos admitir la posibilidad de confluencia en una misma época y en un mismo lugar de dos o más culturas diferentes, surgiendo así el hecho multicultural y consecuentemente, el concepto de multiculturalidad; con el que nos referimos a los procesos interactivos que tienen lugar cuando confluyen en un mismo ámbito espacial grupos humanos de diversa procedencia.

Como consecuencia de lo anterior, la escuela que deba atender los procesos educativos de estas personas puede adoptar con respecto a la cultura particular de los diferentes grupos que a ella acuden, muchas y muy variadas posturas.

Sin embargo, antes de continuar conviene realizar algunas precisiones conceptuales.

### **1.1. Concepto de cultura**

El concepto de cultura adolece de una gran polisemia, razón por la cual podemos estar varias personas hablando de cosas diferentes mientras usamos el mismo término. Por consiguiente se impone que quede explicitado el significado que damos a este término, o al menos en qué sentido lo estamos utilizando. Si nos preocupa la problemática de la educación multicultural, como aquella que se desarrolla en ámbitos en los que confluyen dos o más culturas, debemos comenzar por definir este último término.

Parece ser que la época donde existió un mayor grado de consenso entre los antropólogos culturales fue a finales del siglo XIX, pues la mayoría de ellos

mantenían la concepción expresada por E.B.Tylor (1871) que afirmaba:

*"Cultura... es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad".*

Posteriormente, han surgido diversas corrientes que han dado a la cultura significados a veces contrapuestos. Baste recordar las posturas de Kluckhohn y Kroeber que entienden la cultura como abstracción frente a la de los defensores de la cultura como reificación.

Para nosotros resulta perfectamente válida la postura unificadora de L. White (1975), según la cual las cosas y acontecimientos que comprende la cultura se manifiestan en el tiempo y en el espacio en:

- a) los organismos humanos, en forma de creencias, conceptos, emociones, aptitudes.
- b) el proceso de interacción social entre los seres humanos.
- c) los objetos materiales (hachas, fábricas, cuencos de cerámica...) que rodean a los organismos humanos integrados en las pautas de interacción social.

Actualmente, tienen más aceptación los conceptos formales de cultura, pues de acuerdo con Mauviel (1982), desde Kant a Mead se ha venido insistiendo en que la percepción del mundo real es indirecta; es decir, los miembros de cada grupo tienden a percibir la realidad a través de una serie de representaciones mentales colectivas que tienen su origen en la cotidianidad de cada comunidad.

Una definición de cultura en esta línea podría ser la de Camilleri:

*"Cultura es el conjunto de significaciones persistentes y compartidas, adquiridas mediante la filiación a un grupo social concreto, que llevan a interpretar los estímulos del entorno según actitudes,*

*representaciones y comportamientos valorados por esa comunidad; significados que tienden a proyectarse en producciones y conductas coherentes con ellos" (Camilleri: 1989: 25).*

Sin embargo, en el contexto en el que nos movemos (el de la multiculturalidad); resulta especialmente interesante la conceptualización realizada por Jordán (1997) al afirmar que cuando una serie de elementos significativos del "ambiente" cambian, se producen desadaptaciones temporales del *programa cultural* que esté en vigor para pasar a otro renovado mediante los oportunos mecanismos de reequilibración.

En este sentido, (Lipiansky: 1989) considera que en nuestras sociedades complejas y cambiantes, el dinamismo multicultural está llegando a ser una parte constitutiva de lo cultural en su sentido más usual.

De todos modos, parece demostrado que cuanto más se encierra una sociedad en sí misma, más empobrecida queda su cultura. Por lo tanto, una concepción dinámica de la cultura resulta interesante tanto a las culturas mayoritarias como a las minoritarias.

Esta concepción pluralista de la cultura es destacada por Sartori (2001: 31) al afirmar que:

*"... ésta es más genuina cuanto más se afianza en sus antecedentes históricos y, por tanto, en el principio de la tolerancia. Que la variedad y no la uniformidad, el discrepar y no la unanimidad, el cambiar y el inmovilismo, sean ' cosas buenas ', éstas son las creencias de valor que emergen con la tolerancia, que se adscriben al contexto cultural del pluralismo y que tiene que expresar una cultura pluralista que haga honor a su nombre. Y éstas son las premisas a partir de las que debemos valorar el llamado 'multiculturalismo' de nuestros días".*

## 1.2. Los fenómenos migratorios

Aunque en mayor o menor medida, todas las sociedades han sido siempre multiculturales, actualmente, esta heterogeneidad se ha multiplicado debido a las corrientes migratorias. Entre las razones por las que se produce dicha emigración se suelen citar las siguientes:

- Económicas y laborales.
- Políticas.
- Académicas.
- Reunificación familiar.
- Afán de aventura.

Ahora bien, a diferencia de los fenómenos migratorios de otras épocas, en la actualidad las migraciones se caracterizan según García Martínez (1998) por dos rasgos esenciales:

- ✓ El haberse convertido en un hecho de tipo estructural que impide ser considerado únicamente en su dimensión económica.
- ✓ La tendencia a fijar la residencia con carácter definitivo en el país de acogida.

El primero de ellos es apuntado por Lucas (1994: 129) cuando afirma que la emigración “... constituye un proceso social complejo que da lugar a modificaciones y a problemas que afectan a muy diversos órdenes en la sociedad que la recibe” y algo más adelante señala que “desde el punto de vista internacional es casi un nuevo estadio de la población mundial [...] que afecta de forma cada vez mayor a la geopolítica mundial y a la economía internacional”.

En cuanto al segundo rasgo, el Informe de Expertos para la Comisión de las Comunidades Europeas (1990: 5) sostiene que:

*“La inmigración se ha hecho en gran medida permanente o de larga*

*duración, lo que ha dado lugar, entre otras cosas, a una segunda y a una tercera generación de inmigrantes y ha creado perspectivas, exigencias y problemas nuevos frente a los cuales la aceptación de la sociedad y la preparación de las instituciones no siempre han sido rápidas y adecuadas”.*

Según Galino (1992), toda la problemática de la educación multicultural como consecuencia de las relaciones entre culturas, se ha planteado en Europa con toda su agudeza a partir de los movimientos migratorios que siguieron a la segunda guerra mundial.

En estos momentos, según los datos manejados por Jordán (1997), un 3% de la población total de Europa se compone de ciudadanos extracomunitarios; siendo la cifra total de inmigrantes de unos 15 millones.

En el caso concreto de España, la cifra global de inmigrantes a principios de los 90 era de 835.000, de los que 435.000 pertenecen al Tercer Mundo. Si a estas cifras unimos los datos correspondientes a la población gitana, la población *étnicamente diferente*, ascendería a 1.300.000.

En cuanto a las características de la inmigración podemos señalar, siguiendo a Muñoz (1997: 15), las siguientes:

- ❑ Procedencia mayoritaria del tercer mundo. Se constata que las dos terceras partes de los inmigrantes extracomunitarios proceden de zonas subdesarrolladas.
- ❑ Cambios producidos en la demanda laboral. En este contexto, los inmigrantes se dedican a los empleos *socialmente indeseables* (Böhning, 1973).
- ❑ Crecimiento de la inmigración ilegal. De acuerdo con el informe Salt: 1991: 138), los nuevos inmigrantes *"tienden a situarse al margen del mercado de trabajo, especialmente, y esto es más grave, en mercados paralelos que escapan a todo control y no comparten ningún sistema de negociación colectiva"*. De este modo se deteriora aún más la precaria situación laboral de

estos colectivos.

- ❑ La inmigración se ha convertido en permanente. Habiéndose abandonado el mito del retorno, actualmente se ha intensificado la tendencia al reagrupamiento familiar.
- ❑ Fuerte concentración en núcleos urbanos delimitados. Actualmente nos encontramos en la mayoría de las grandes ciudades verdaderos guetos de inmigración que, una vez surgidos, actúan como focos de atracción de nuevos inmigrantes. En estos ámbitos, los lazos de parentesco y/o amistad y las redes informales de transmisión de mensajes actúan como determinantes de las decisiones individuales de inmigrar.

### **1.3. Las relaciones entre culturas y la identidad cultural**

Pero no son los anteriores fenómenos migratorios los únicos causantes del hecho multicultural, pues actualmente, asistimos a un derrumbe de las fronteras culturales propiciado por:

- las modernas redes de comunicación informática (las famosas autopistas de la comunicación que, en un principio permitían el intercambio de información entre centros universitarios, están al alcance de un número cada vez mayor de personas). La "world wide web" funciona como una gigantesca tela de araña a través de cuyos hilos circula todo tipo de información.
- La interdependencia económica entre los diferentes países dificulta el aislacionismo y favorece la relaciones entre diferentes grupos humanos.
- La interdependencia ecológica (pensemos en los movimientos surgidos últimamente en defensa de la capa de ozono) condiciona los modos de vida y nos une cada vez más en la defensa del planeta que habrán de heredar las futuras generaciones.

- La interdependencia política, que propicia las intervenciones en determinados ámbitos geográficos en conflicto, diluye el encierro en sí mismas de las culturas de estos países.

En este estado de cosas, de acuerdo con Jordán, *"está claro que este conocimiento de otras culturas, así como el contacto directo con otros modos de vida por un número cada vez mayor de personas que practica la movilidad internacional, está dando lugar a una homogeneización y uniformización en el plano cultural, indeseada en muchos aspectos: desde la anomia cultural que sigue a la pérdida de fuertes enraizamientos con comunidades humanas concretas, hasta el peligro de una colonización cultural universal por parte de sociedades que gozan de un mayor poder a nivel planetario"*. (Jordán: 1997, p. 14).

Cuando varios grupos étnicos comparten un mismo territorio las relaciones entre sus culturas de origen suelen ser disímiles y este pluralismo convivencial puede ser según Janson (1984) de varios tipos:

- \* Pluralismo de tolerancia, donde el grupo dominante respeta a los demás pero con una cierta dosis de desaprobación.
- \* Pluralismo de neutralidad, en el que el ejercicio de las diversas opciones queda relegado a la privacidad o individualidad.
- \* Pluralismo de igualdad en la diferencia, que puede ser plurilingüe o plurirreligiosa.

Ahora bien, el análisis de las relaciones entre culturas puede abordarse desde el punto de vista de las prácticas reales (etic) o desde las formas en que los diversos grupos representan simbólicamente dichas prácticas (emic). En cualquier caso, tanto las minorías como las mayorías elaboran simbólicamente las prácticas de exclusión/marginación mediante representaciones que tienen como finalidad encubrir o justificar dichas prácticas.

En cuanto a la identidad cultural, hemos de tener en cuenta que el niño se

socializa dentro de una cultura. En ella aprende unos comportamientos, normas, valores, símbolos, etc. y de este modo, la cultura configura un modo de vida. Aunque muchos usos culturales no pasan de ser hábitos periféricos, otros rasgos culturales penetran más, configurando la personalidad del individuo.

En las situaciones de heterogeneidad cultural, Camilleri (1989), señala un elemento común en la gestación de la identidad y es el intento de establecer una coherencia subjetiva cuyo efecto es ocultar la contradicción objetiva.

Esta coherencia puede ser simple, cuando supone la asunción total de un sistema cultural acompañado del rechazo total del otro (el caso de los fundamentalistas); o bien compleja, cuando no rechazan la contradicción objetiva de ambas culturas y se esfuerzan por elaborar una síntesis que les dé la impresión interna de coherencia.

En este último caso, como señala Muñoz (1997), pueden darse varias situaciones:

- Junto al rechazo interno total de uno de los sistemas, se "juega" externamente, adoptando gestos o señales del sistema rehusado.
- Se aprovechan las ventajas del nuevo sistema cultural, sin aceptar simultáneamente las obligaciones correspondientes.
- Se admiten los valores o normas en la expresión oral, pero se considera que no se pueden aplicar en la situación concreta en que se vive.
- Se practica una alternancia conyuntural de los códigos que se traduce en un oportunismo casi total, realizando el polo simétrico opuesto al fundamentalismo.

Tratando de definir las líneas maestras que deben guiar a los países europeos en su atención a la multiculturalidad, Muñoz (1997), recogiendo las aportaciones de Etxeberria (1992) y las recomendaciones del Consejo de Europa, señala lo siguiente:

1. *Se constata que las sociedades se han hecho multiculturales.*
2. *Igualmente, que el multiculturalismo puede ser fuente de riqueza potencial para la sociedad.*
3. *Se afirma que cada cultura tiene sus especificidades respetables.*
4. *El interculturalismo no es sólo un objetivo, sino un instrumento para promover la igualdad de oportunidades y una óptima inserción social de las minorías étnicas y sociales.*
5. *No se trata de tender hacia el mestizaje cultural, sino de promover el conocimiento de los puntos de vista recíprocos y favorecer la aceptación del otro.*
6. *Este tipo de propuestas tiene repercusiones en choques y conflictos, dependiendo de las diferencias culturales. Pero, en todo caso, la solución deberá venir del diálogo entre ambas partes.*
7. *El interculturalismo es sobre todo una elección de una sociedad humana que se orienta hacia la interdependencia. No afecta sólo a los inmigrantes, sino a toda la sociedad en general.*

## **2. Concepto de educación intercultural**

Aunque los términos multicultural/intercultural, suelen aparecer con frecuencia usados indistintamente en algunos ámbitos como es el caso de Estados Unidos (García Garrido: 1998), requieren una precisión conceptual que nos permita situarnos en el espacio terminológico adecuado. Para este autor:

- *“al definir sus propios rasgos culturales, los americanos del Norte suelen acudir a la imagen del melting pot en la que se ha conseguido mezclar culturas diferentes para acabar produciendo una distinta. Lo que es verdadero sólo hasta cierto punto”*

- *“... el multiculturalismo vendría a reconocer la existencia de esa sociedad plural y diferenciada y la necesidad de actuar respetuosa e inteligentemente para que tal pluralidad no provoque conflictos”.*
- *“... el interculturalismo supone una clara superación tanto del multiculturalismo como del melting pot, pues no intenta diluir las culturas diversificadas en un auténtico way of life ... reducir las culturas a un mero modo de vivir es empobrecer definitivamente las culturas; es, en suma, el menos cultural de los enfoques”.*

En cualquier caso, debemos señalar que dichos conceptos cobran especial relevancia en aquellos lugares donde confluyen individuos de culturas diversas y ante los que el sistema educativo tiene que ofrecer una respuesta adecuada.

En primer lugar, se suele aplicar el concepto de educación multicultural en aquellas sociedades con varios grupos étnicos, establecida sobre cierto número de valores que aseguran el mantenimiento de la suficiente cohesión. El término intercultural se reserva para la educación entendida y enfocada para el conjunto de la comunidad, que incluye no sólo a los miembros de la cultura mayoritaria dominante, sino también las minorías de procedencia extranjera. La política de integración alcanza significado positivo cuando promueve el intercambio que hace posible la cooperación en beneficio de ambas culturas o etnias.

Algo más de precisión introducen Devalle y Vega (1998) en el discurso al distinguir entre educación pluricultural, transcultural, multicultural e intercultural.

- Con respecto a la educación pluricultural, estas autoras la sitúan en la década de los 60 y entre sus realizaciones se cuentan los programas de compensación diseñados para los alumnos culturalmente diferentes.
- En la visión transcultural se persiguen los siguientes objetivos:
  - desarrollar una actitud de empatía con los otros
  - conocer las razones de los conflictos entre seres humanos

- desarrollar un compromiso para combatir los prejuicios
  - internalizar normas morales de comportamiento
  - desarrollar la comprensión de la interdependencia
  - adquirir habilidades prácticas
  - desarrollar capacidades de imaginación para comportarse responsablemente.
- Cuando la educación se sustenta sobre unos pilares que suponen no jerarquización de las culturas, hablar de diferencias y no de desigualdades y valorar las diferentes culturas como fuente de enriquecimiento, se cambia el nombre por el de intercultural.
- De este modo, con el prefijo inter se destaca la interacción y el intercambio que rompe el aislamiento, la reciprocidad y la solidaridad. Por su parte, el término cultura se concibe en un sentido amplio que reconoce la diversidad de valores, de modos de vida, simbolizaciones y la cosmovisión de los individuos.

Con estos antecedentes, plantean que:

*“El objetivo de la educación intercultural es la pedagogía centrada en el que aprende, así como en la formación del que enseña, con capacidad para no generar segregaciones institucionales. La clase escolar es concebida en su diversidad y considerada como el espacio privilegiado por excelencia para la expresión y el desarrollo plenos de la educación con, en y para la diversidad”.*

Sin embargo, no siempre se ha actuado del mismo modo y con igual intensidad, pues dentro del conjunto de respuestas que el sistema educativo ha dado al pluralismo cultural pueden distinguirse varias etapas diferenciadas:

- ⇒ Etapa **asimilacionista**, donde la preocupación principal reside en que los

grupos minoritarios aprendan lo antes posible la lengua mayoritaria, con el fin de incorporarse a la cultura dominante.

- ⇒ Etapa **compensatoria**, pretende ayudar a los alumnos de otras culturas a superar las lagunas o deficiencias derivadas de su origen étnico.
- ⇒ Etapa **correctiva**, donde el planteamiento educacional trata de eliminar los casos de discriminación y prejuicios negativos reflejados en las escuelas, programas y textos escolares.
- ⇒ Etapa **multicultural**, en ella se reconoce a las culturas minoritarias unos derechos iguales a los del grupo mayoritario. Se busca la no jerarquización de las mismas y el situarlas en plano de igualdad, propugnando su completo desarrollo.
- ⇒ Etapa **intercultural**, supone un paso más donde la cultura de las minorías no sólo recibe un tratamiento igualitario, sino que se propicia un intercambio de valores, vivencias, etc.

Ahora bien, aunque actualmente nos encontramos inmersos en el debate de los postulados que sustentan una educación intercultural, debemos decir que en algunos contextos, todavía no se han superado algunas de las etapas anteriores.

Por ese motivo, cuando Aguado (1998) se refiere a la investigación en este campo se hace las siguientes preguntas: “*investigar ¿qué?, ¿sobre qué?, ¿qué es educación intercultural?*”. Como respuesta a las anteriores preguntas plantea que se debe adoptar un enfoque que considere la diversidad más allá de los límites establecidos por razas, grupos étnicos o nacionales y en interacción con otras variables de intervención educativa en contextos formales y no formales. De este modo llega a la siguiente definición:

*“Enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado,*

*que configura todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y la competencia interculturales”.*

Seguidamente hemos elaborado un cuadro que contiene, siguiendo a Etxeberria (1992), las notas definitorias de las dos últimas etapas por ser las que van a fundamentar nuestras reflexiones posteriores.

EDUCACIÓN MULTICULTURAL	EDUCACIÓN INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se refiere a una situación existente.</li> <li>- Constata la existencia de culturas diferentes.</li> <li>- Acepta el mosaico cultural.</li> <li>- Valora positivamente todas las culturas.</li> <li>- Procura el desarrollo cultural de los diversos grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cree en el diálogo entre las culturas.</li> <li>- Aparece como un proyecto a realizar.</li> <li>- Es más ideológica, situada en posturas éticas.</li> <li>- Intenta superar la mera coexistencia de las culturas.</li> <li>- Significa intercambio, solidaridad.</li> <li>- Va dirigida a todo el mundo.</li> <li>- Denota un componente metodológico de encuentro, comunicación.</li> <li>- Más que por el objeto se define por la modalidad de análisis de la situación pluralista.</li> </ul>

Como vemos, la educación intercultural no se queda en el reconocimiento de culturas diferentes que coexisten en un momento determinado, sino que trata de situarse en un espacio de encuentro e intercambio entre las diferentes culturas.

Por tal motivo, si el niño está imbuído en un contexto en donde se posibilita

ajustadamente su desarrollo madurativo y personal, y en donde los mensajes y valores de solidaridad, cooperación y comprensión están presentes en el discurso y en la práctica pedagógica cotidiana, no hay duda que, al menos sobre el papel, estaremos preparando para la interculturalidad.

En este sentido, Escámez (1992) señala que la comunicación intercultural tiene que ser postulada como una posibilidad de enriquecimiento mutuo, ya que si cada cultura tiene un valor en sí misma, el conocimiento y comprensión de los otros, nos puede conducir a otras formas de ver y actuar que son complementarias de los modos de conocer la realidad y orientar nuestras acciones.

Partiendo de estos supuestos podemos afirmar con Schramm (1994, 930) "*que una educación intercultural debería promover al menos aquellos valores éticos que gozan del reconocimiento universal*". Estos valores son los siguientes:

- ⇒ la dignidad de la persona humana.
- ⇒ el respeto a la persona y a los pueblos.
- ⇒ el conocimiento mutuo, la apertura y el diálogo.
- ⇒ la libertad de las personas y los pueblos.
- ⇒ la justicia y la paz.
- ⇒ la cooperación y solidaridad.
- ⇒ la conciencia de ciudadanía del mundo.

Otra conceptualización interesante de lo que es la educación intercultural nos la ofrece Jordán (1997, pp. 25 y ss.); para ello comienza por establecer **lo que no es**:

- "*No es un simple ideal pedagógico humanista*", puesto si que si la entendemos de este modo, podría reducirse a la puesta en marcha de un conjunto de actividades añadidas al curriculum ordinario de la escuela.
- "*Tampoco consiste en un conjunto de actividades pensadas y dirigidas de*

*forma exclusiva para los alumnos culturalmente minoritarios". En este supuesto estaríamos limitándonos a ofrecer una educación compensatoria.*

- *"No puede reservarse tampoco su radio de acción a determinadas áreas curriculares". Generalmente suele limitarse a aquellas que tienen unos contenidos de carácter más humanista, pero "¿es que acaso las otras áreas son neutras desde la perspectiva cultural?"*
- *"Finalmente, sería un error creer que sólo tiene sentido en aquellos centros en los que haya un número significativo de alumnos minoritarios". No podemos olvidar que si la sociedad es multicultural, la escuela como institución debe preparar a sus alumnos para integrarse en dicha sociedad; y esta preparación afecta a todos los colegios, porque todos pertenecen a la misma sociedad.*

Como consecuencia de lo anterior, este autor considera que la educación intercultural debe ir encaminada a:

*"... conseguir en todos los alumnos, de todos los centros, a través de cualquier área y ámbito curricular, una sólida **competencia cultural**; es decir, una serie de aptitudes y actitudes que capaciten a todos los alumnos para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües".*

Pero por otra parte, tampoco podemos olvidar que la educación intercultural suministra una gran dosis de incertidumbre al quehacer de los maestros, que tienen que enfrentarse a una realidad muy compleja, con pocos medios y poca (¿o tal vez ninguna?) formación específica. En definitiva, el maestro tiene que cambiar sus hábitos de trabajo, su estilo docente y su metodología.

### 3. Modelos y programas de educación intercultural

Los modelos y programas de educación intercultural se pueden considerar guías de orientación para el desarrollo de prácticas escolares.

Como no podría ser de otro modo, las distintas propuestas que han surgido en el campo de la educación intercultural, se pueden encuadrar dentro de los grandes modelos de conocimiento (tecnológico, hermenéutico y crítico).

Para el primero de ellos, los problemas que la interculturalidad plantea en el terreno educativo se centran en la adquisición de destrezas por los alumnos y de ese modo, el objetivo principal sería el de compensar los déficits de las culturas minoritarias.

De este modo, lo que se defiende es la integración por asimilación, y ésto significa un proceso de aculturación que implica la pérdida de los referentes culturales de origen. Con ello se reduce el conocimiento del interculturalismo a una perspectiva unidimensional, pretendiendo el mantenimiento del *statu quo* existente en la sociedad mayoritaria.

Con este enfoque etnocéntrico se niega la igualdad en la relación intercultural y se reduce la cultura a un tipo único y universalmente válido.

A diferencia del anterior, en el modelo interpretativo la educación intercultural propugna un proceso gradual de reconocimiento de la diversidad de tal modo que se adapta a las circunstancias y genera nuevas expectativas que trascienden la simple comprensión y aceptación de la diversidad cultural. En este modelo cobra una importancia capital la interacción que es consustancial al proceso educativo y que era olvidada en el modelo anterior.

Sin embargo, aunque cuestiona el objetivismo del modelo tecnocrático al poner de manifiesto la importancia de los elementos subjetivos en el proceso educativo, se queda al margen y no interviene sobre las condiciones sociales que subyacen a las interpretaciones distorsionadas, renunciando a contribuir explícita-

mente a su transformación.

Un paso más en este proceso lo representan las propuestas de educación intercultural basadas en el modelo sociocrítico que plantean la modificación del currículo para adaptarlo a las exigencias de una democracia moral contraria a la dominación cultural de unos grupos humanos sobre otros.

Su punto de partida es el reconocimiento de la igualdad entre los individuos sin atribuirse ninguna supremacía o mérito por pertenecer a una u otra cultura. Con ello se establece una relación intercultural abierta y sin presupuestos previos de sus posibilidades futuras.

Esta orientación crítica de la educación intercultural no se limita a la transmisión y adquisición de un determinado bagaje de conocimientos, sino que actúa como una guía para el desarrollo de actitudes vitales y valores capaces de contribuir a la construcción de una sociedad cada vez más democrática.

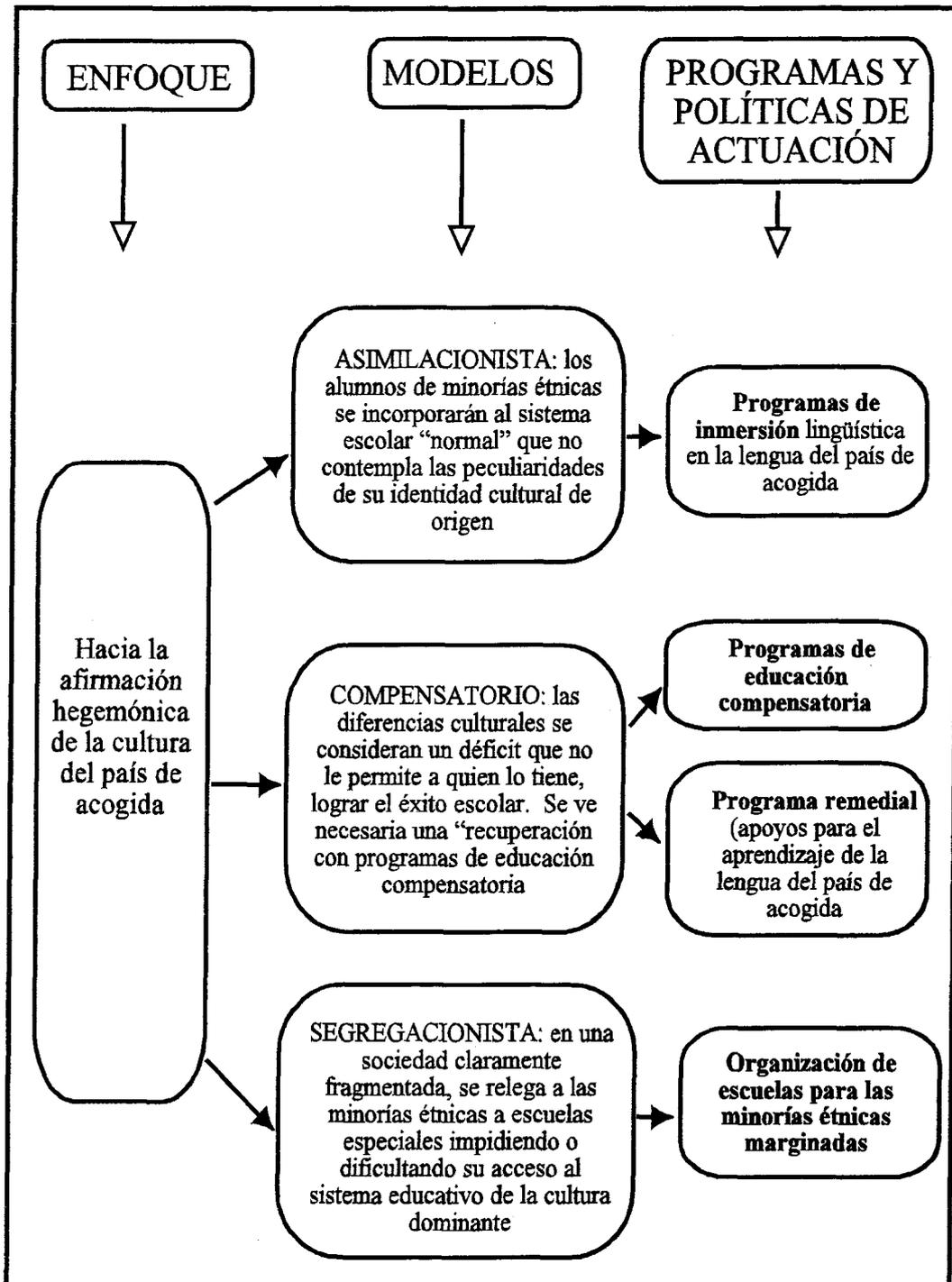
En este modelo la educación intercultural es para Etxebarria (1992) la nueva forma que tiene la ideología burguesa de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas y de su dimensión de poder.

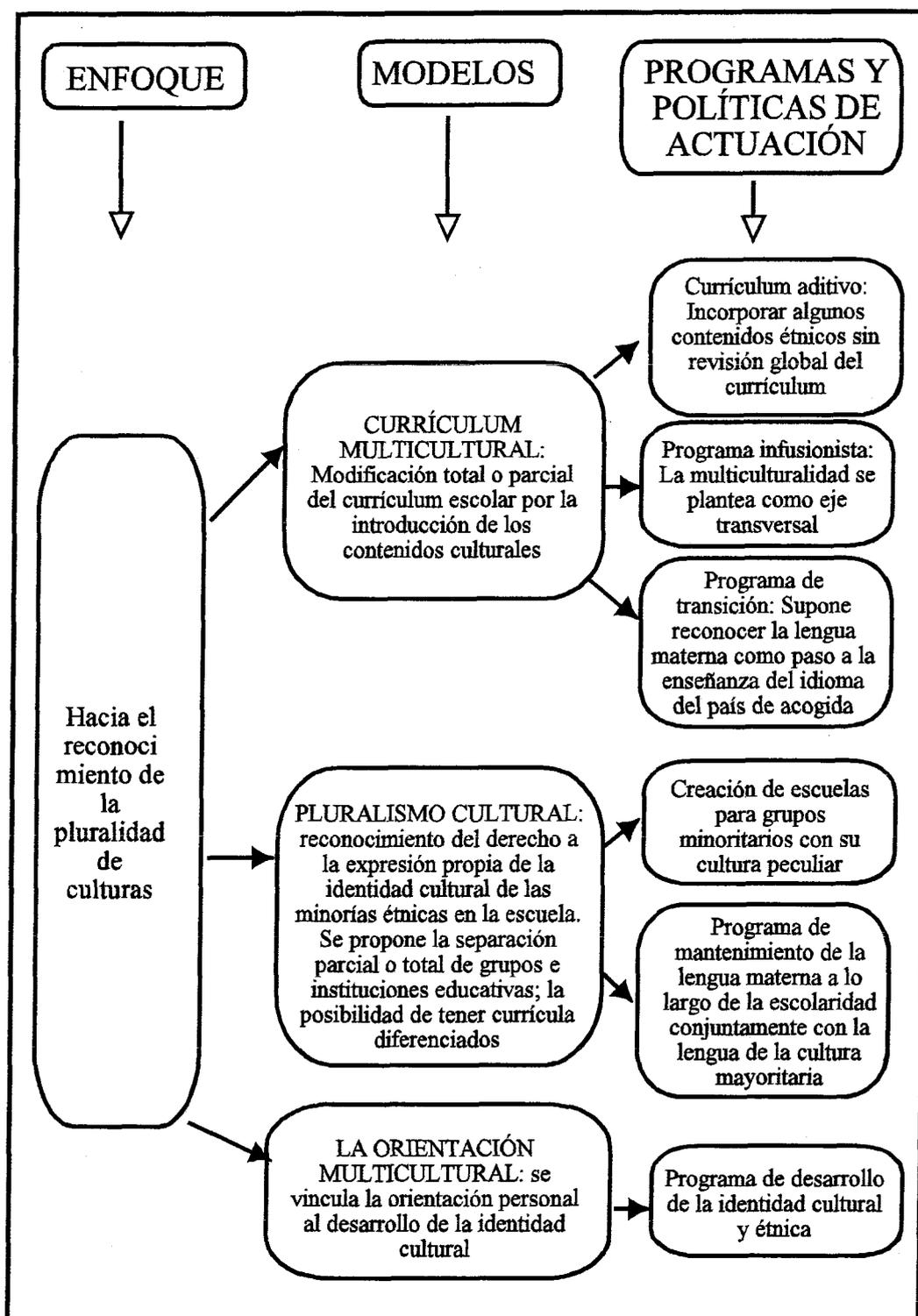
Para Aguado (1999) son nueve los grandes paradigmas definidos en función de sus valores, metas, concepto y funciones del conocimiento, interpretación de la sociedad y comprensión de los temas referidos al control social. Estos serían:

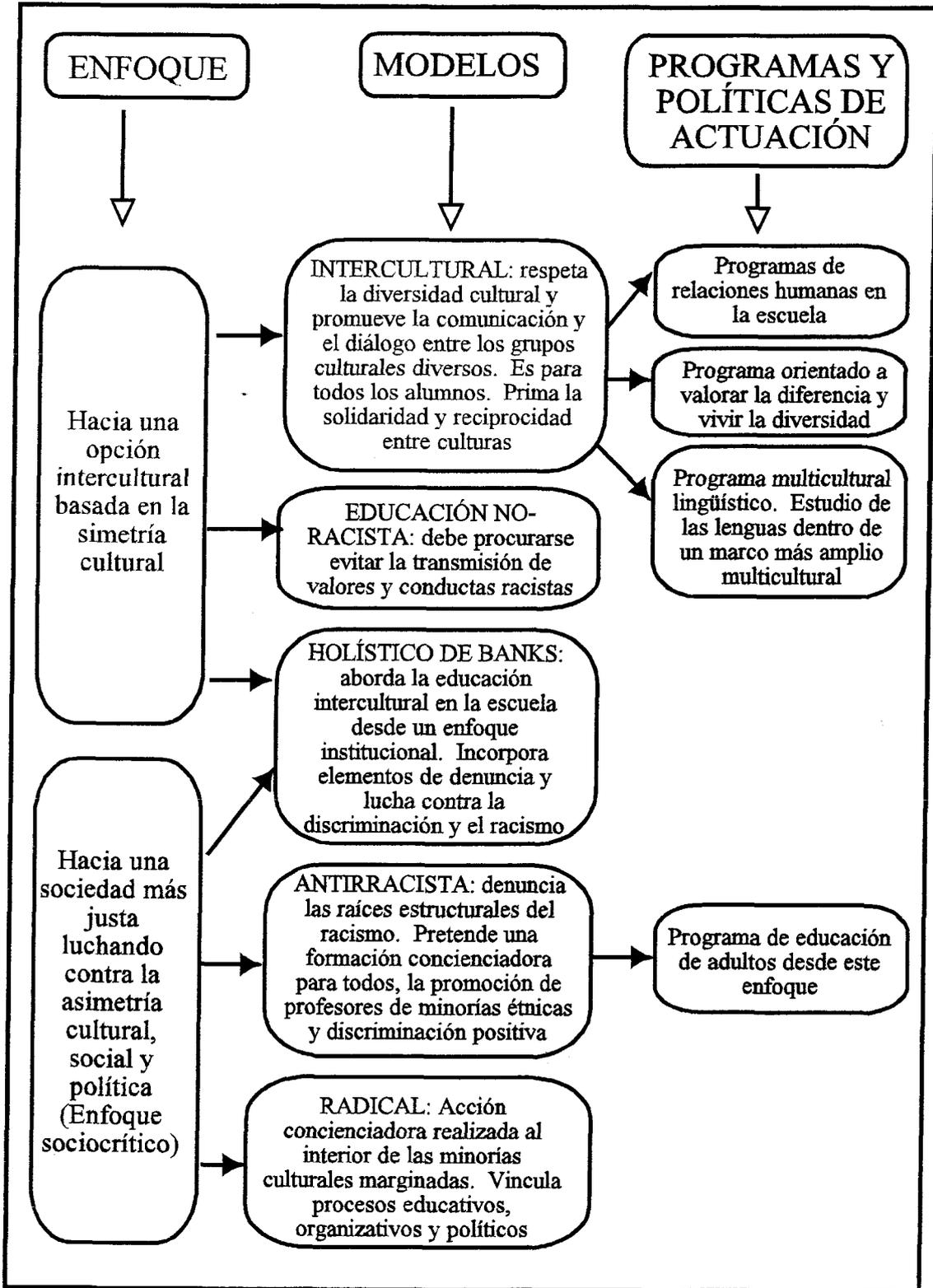
- ✓ Adición étnica y estudios etnoculturales
- ✓ Relaciones humanas e identidad cultural positiva.
- ✓ Paradigma lingüístico.
- ✓ Educación Multicultural.
- ✓ Educación Antirracista.

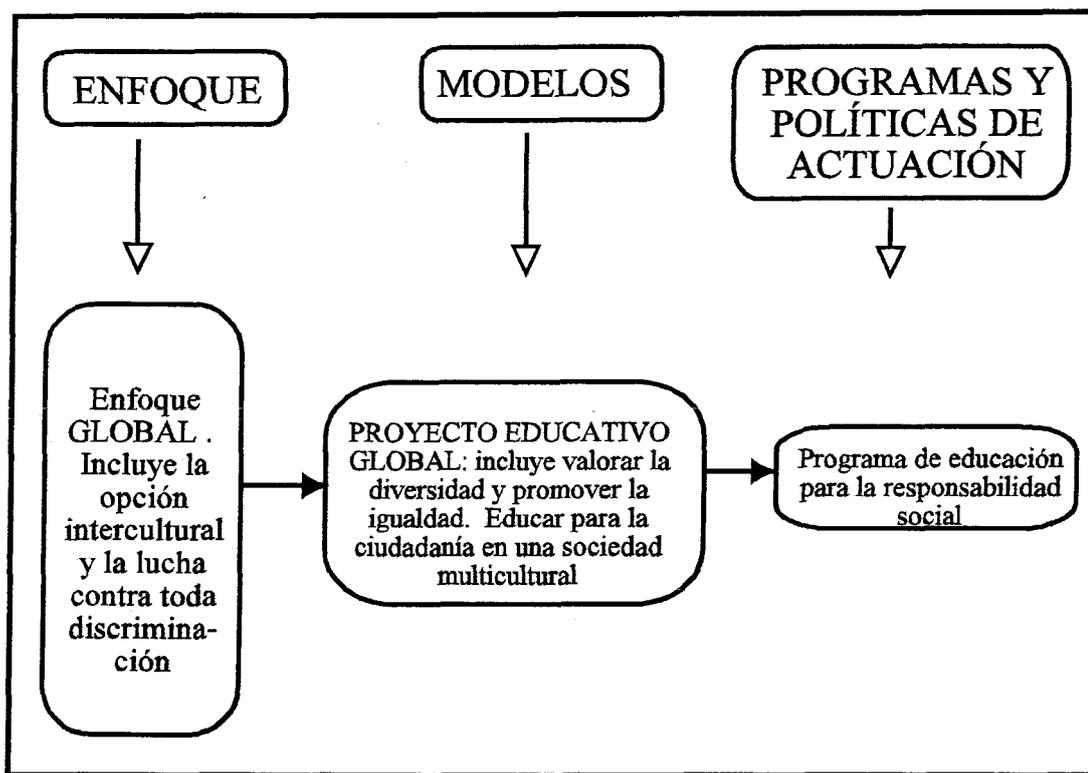
- ✓ Deprivación cultural.
- ✓ Genético.
- ✓ Radical.
- ✓ Asimilacionista.

Entre los análisis realizados en nuestro país sobre los modelos de educación multi/intercultural se pueden citar el que hace Zabalza (1992) para quien la escuela ha pasado por diferentes etapas (asimilación, diferenciación, integración, educación igual para todos), el efectuado por Villar (1992) que considera la asimilación del diferente, el fomento del pluralismo cultural, la lucha contra la desigualdad de la estructura social y las propuestas de diversidad cultural y finalmente, la síntesis de Bartolomé (1994) que por su interés y claridad reproducimos seguidamente:









Basándose en estas aportaciones, Arroyo (1998) identifica cinco niveles de los cuales sólo los dos últimos se corresponden con un currículum intercultural. Dichos niveles son:

- ⇒ El primero persigue una finalidad de asimilación, adaptación y compensación.
- ⇒ El segundo reconoce la diversidad persiguiendo la segregación de grupos minoritarios.
- ⇒ El tercero supone la integración a partir de la igualdad de derechos.
- ⇒ El cuarto establece el reconocimiento de la diversidad como un elemento enriquecedor.
- ⇒ El quinto busca preservar, restaurar y extender el pluralismo cultural.

Finalmente añade un sexto nivel que promueve la adquisición de competencias culturales que permitan al individuo utilizarlos en contextos culturales diversos.

Una propuesta interesante la constituye la formulada por García y Sáez (1998). En ella proponen un ejemplo adaptado y resumido, a partir de las propuestas de Banks y otros (1976) y de la reformulación de Lynch (1986), de las líneas básicas que deberían estar presentes en todo proceso educativo intercultural de corte crítico.

- Todo el entorno escolar debe estar impregnado por el pluralismo de grupos y culturas.
- Las políticas escolares han de fomentar la interacción y comprensión entre grupos y culturas.
- La escuela debe reflejar el pluralismo de la sociedad.
- Los programas escolares deben estar sometidos a un desarrollo continuado.
- El currículo debe contemplar los estilos de aprendizajes de los estudiantes.
- Se deben proporcionar oportunidades para desarrollar una mejor percepción de sí mismos.
- Se deben explorar las alternativas y opciones culturales y vitales más significativas de las que existen en la sociedad.
- Han de promoverse los valores, actitudes y conductas que apoyen el pluralismo cultural.
- En la elaboración del currículo debe realizarse una aproximación multidisciplinar.
- Se debe adoptar una postura comparativista en el estudio de los grupos.
- Se promoverá el estudio de las lenguas como sistemas legítimos de comunicación.

- Se deben utilizar al máximo los recursos disponibles.
- Se realizará una evaluación continua de los fines, métodos y materiales formativos utilizados.

#### 4. Principios básicos y objetivos de la educación intercultural

La educación intercultural, si quiere ser efectiva, deberá plantearse una serie de objetivos que resulten realistas y, por consiguiente, posibles de alcanzar. En este sentido, debemos ofrecer a los alumnos un currículum contextualizado, donde sus características sean tenidas en cuenta.

Pero la selección de objetivos y, consecuentemente, los contenidos que se van a trabajar, no se realiza en el vacío, de forma aséptica. No es una decisión neutra y desprovista de cualquier contaminación ideológica, sino que supone una opción que el centro debe realizar. Es por eso que Bolívar y Fernández (1994: 17) afirman que:

*"las actitudes y valores tienen que ser los principios inherentes a los procedimientos metodológicos y de relación social empleados en la escuela".*

Ello supone atender a una serie de criterios epistemológicos, sociológicos y pedagógicos que, en el caso concreto de un centro multicultural, serían siguiendo a Jordán (1997, pp 28 y ss.):

- ◆ *Se debe armonizar el respeto a la diversidad cultural con la legítima aspiración a la igualdad de consideración y posibilidades de todos los alumnos.*
- ◆ *Epistemológicamente y éticamente, no todos los elementos de las culturas tienen el mismo valor.*
- ◆ *Hay contenidos y actividades que tienen más resonancia en la cultura mayoritaria y deberán tener cierta preferencia, aunque no exclusividad,*

*curricular.*

- ◆ *Existen una serie de reglas y valores básicos que sustentan el funcionamiento social y escolar.*
- ◆ *Una serie de principios pedagógicos (mejora del autoconcepto, potenciación de actitudes positivas, facilitación de la convivencia...) habrán de modular los demás criterios.*

En cuanto a los objetivos que la educación intercultural debe plantearse, De Miguel (1992) señala los siguientes:

1. *Fomentar el respeto y comprensión entre los individuos, los pueblos y las culturas a fin de cambiar el etnocentrismo que preside las relaciones actuales por actitudes de encuentro, diálogo y colaboración.*
2. *Facilitar los cauces y medios a través de los cuales los individuos pertenecientes a minorías puedan alcanzar su identidad cultural.*
3. *Asumir como un principio básico educativo el respeto por los derechos del hombre ante cualquier tipo de violación.*
4. *Formar en los hombres y en los pueblos una conciencia social justa y solidaria.*
5. *Integrar en el sistema escolar la educación de los sujetos con necesidades educativas especiales.*
6. *Contrarrestar los efectos que el progreso y el desarrollo tecnológico producen sobre determinados grupos humanos minoritarios.*

Según la propuesta de Quintana (1992: 76) "*las características principales de la Educación Multicultural son: dificultad, humanismo, madurez humana individual y social, diálogo, compromiso, formación especial de los docentes, cooperación internacional y nueva forma de ser, pensar y actuar*". Para ello habría que conseguir los siguientes objetivos:

1. Contribuir a edificar una sociedad multicultural.
2. Ayudar a suprimir los conflictos entre culturas.
3. Favorecer la formación de una identidad personal y cultural de las minorías.
4. Desarrollar la capacidad humana de aceptación y relación social.
5. Superar las dificultades propias del bilingüismo.
6. Empleo de una metodología apropiada.
7. Generación de un ambiente psico-pedago-sociológico multicultural social.
8. El multiculturalismo ha de concebirse como "aditivo" como medio de superar ese biculturalismo "sustractivo" que han debido soportar las culturas minoritarias.

De cara a la realización del proyecto educativo, McCarthy (1994) señala las siguientes orientaciones:

- Necesidad de adoptar una mayor sensibilidad hacia las diferencias existentes entre los alumnos.
- Desarrollar competencias biculturales y bilíngües de modo que los valores propios del pluralismo cultural formen parte central del currículo formativo.
- Procurar la emancipación cultural y social de las minorías a través de su capacitación formativa y de su autopercepción positiva.

Algo parecido señala Jordán (1997) cuando, en consonancia con los criterios señalados anteriormente, afirma que los objetivos que debe perseguir la educación intercultural son:

- En primer lugar el cultivo de actitudes interculturales positivas. Esto supone la superación de prejuicios, el respeto y la tolerancia, el análisis crítico de la propia cultura y el fomento de la apertura que facilite el enriquecimiento

personal.

- ❑ La mejora del autoconcepto personal, cultural y académico de los alumnos. Para ello habría que incidir especialmente en lo que supone la consideración del alumno en cuanto persona, y no como miembro estereotipado de un grupo cultural concreto.
- ❑ Potenciar la convivencia y la cooperación entre alumnos culturalmente diferentes, dentro y fuera de la escuela.
- ❑ Potenciar la igualdad de oportunidades académicas en todos los alumnos. Esto supone tener en cuenta las diferencias culturales de los alumnos a la hora de elaborar los proyectos curriculares y planificar las adaptaciones curriculares necesarias como medio de conseguir el máximo rendimiento escolar de todos los alumnos.

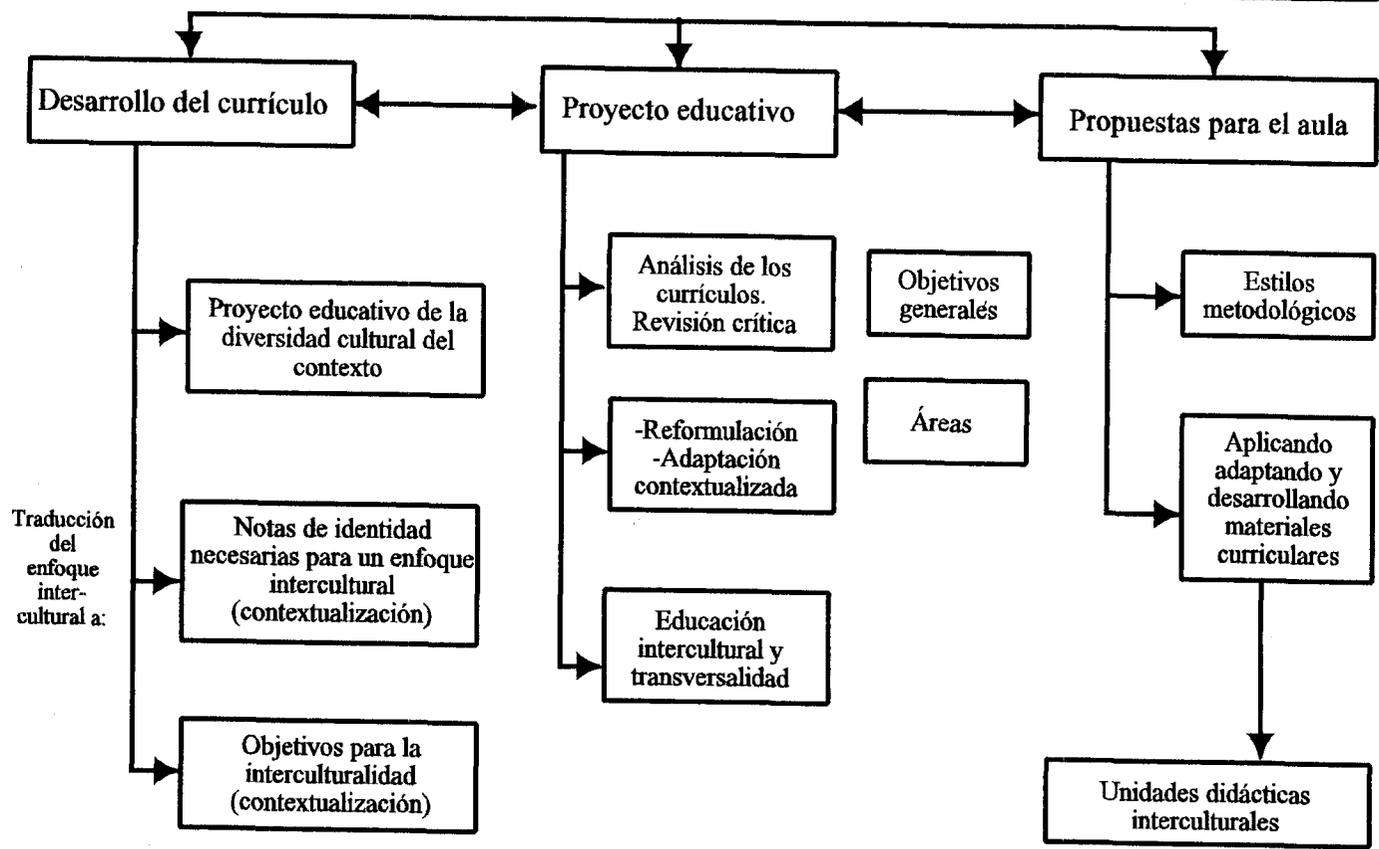
Finalmente, Aguado (1999) refundiendo las propuestas de Galino y Escribano (1990), Grant y Sleeter (1989) y Nieto (1992) propone los siguientes:

- ⇒ Reconocer y aceptar la diversidad y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos.
- ⇒ Aplicar los principios de justicia social favoreciendo la participación democrática.
- ⇒ Analizar las desigualdades sociales de los alumnos.
- ⇒ Facilitar el éxito académico proporcionando una educación igual y equitativa.
- ⇒ Ofrecer a los alumnos la oportunidad de ser críticos.
- ⇒ Promover la acción social frente al racismo.
- ⇒ Valorar y aceptar la diversidad cultural como un elemento positivo para todos.
- ⇒ Facilitar las interacciones entre grupos diversos dentro y fuera de la escuela.

- ⇒ Apoyar cambios ideológicos, políticos, económicos y educativos.
- ⇒ Propiciar la adquisición de estrategias interculturales en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- ⇒ Extender la propuesta a todos los ámbitos sociales y a todos y cada uno de los participantes en la educación.
- ⇒ Atender preferentemente a la calidad de las relaciones más que a los medios puestos en juego.
- ⇒ Introducir nuevas estrategias en el aula, metodologías, formación del profesorado, así como el clima escolar y en las relaciones con los padres y la comunidad.

Para ello, una de las opciones posibles sería dar a la educación intercultural la consideración de tema transversal o bien, formar parte de otros temas transversales como la Educación Moral y Cívica o la Educación para la Paz (Muñoz: 1997). A propósito de lo anterior, el MEC (1996: 57) propone tres posibles líneas de trabajo.

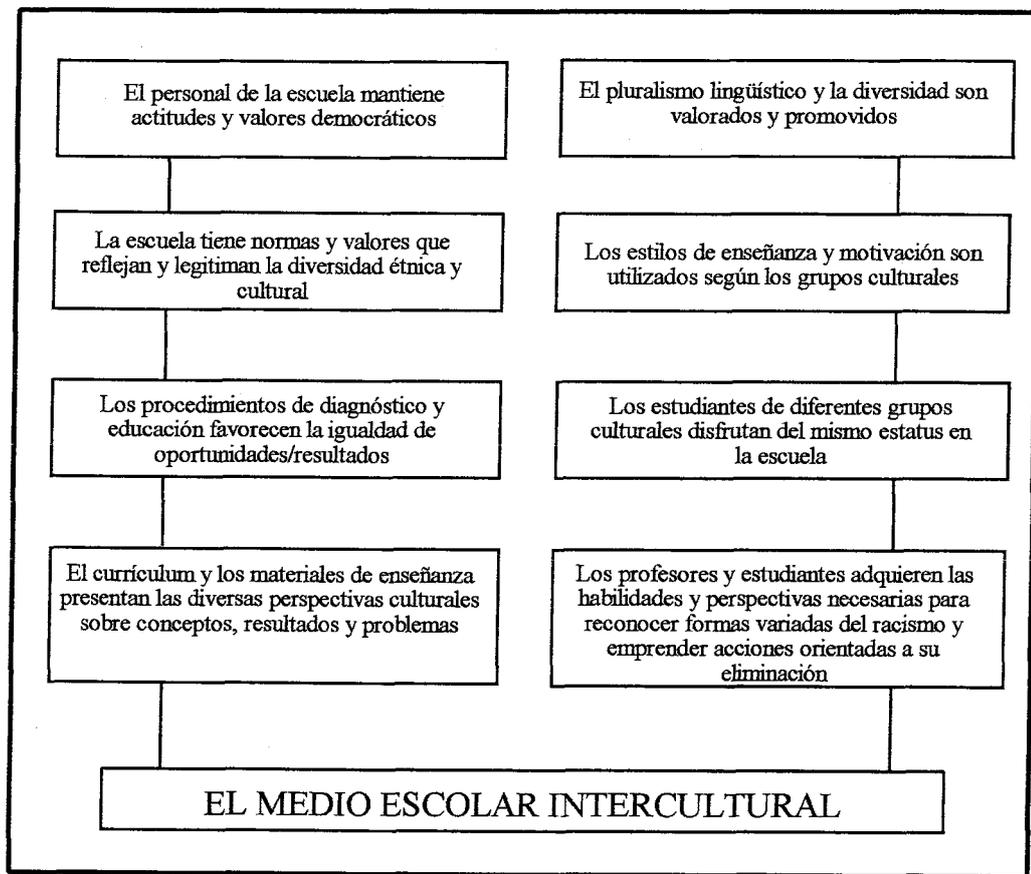
# EDUCACIÓN INTERCULTURAL: TRES POSIBLES LÍNEAS DE TRABAJO



### 5. Dimensiones y variables del medio escolar intercultural

Hasta aquí se ha venido analizando el concepto, los modelos, programas, principios básicos y objetivos de la educación intercultural; pero ésta no se desarrolla en el ambiente aséptico de un laboratorio, sino que se materializa en un contexto escolar concreto. Por ese motivo resulta de especial interés considerar las principales dimensiones y variables que inciden en el mismo.

Las características de un medio escolar en el que se propugne la interculturalidad serían según Aguado (1999) las siguientes:



En este medio, los profesores y alumnos deberían asimilar algunos de los puntos de vista del otro como fruto de la interacción entre ellos que incidirá,

especialmente, en cuatro variables escolares: clima, currículum, evaluación y resultados.

### **5.1. El clima en un centro intercultural**

En las escuelas donde confluyen diversos grupos culturales, generalmente los actos de indisciplina surgen como consecuencia de un intento de reforzar la propia identidad por parte de algunos alumnos del grupo minoritario. Esta “rebeldía cultural” rechaza la norma, no por ser intrínsecamente contraria a los propios planteamientos, sino por surgir de la imposición del “otro”.

Por eso, la mayoría de las investigaciones coinciden en señalar que los niveles más bajos de conducta antisocial se dan en aquellos centros que practican una filosofía intercultural, mientras que en los que practican el asimilacionismo cultural es más frecuente la formación de “bandas étnicas”.

Las grandes dimensiones sobre las que se ha centrado la evaluación del clima intercultural son principalmente:

- ✓ Calidad global del medio educativo y del programa intercultural.
- ✓ Actitudes de los estudiantes y de los profesores.
- ✓ Participación de las familias y de la comunidad.

Estas variables han sido consideradas en la segunda parte de esta tesis a propósito de la evaluación del clima escolar de los centros de Ceuta, en los que como podrá verse más adelante se sigue realizando una práctica educativa bastante próxima al asimilacionismo.

### **5.2. El currículum oculto**

De todos es sabido que la educación no es, ni puede ser, neutra ni neutral. Por

ese motivo, el currículum que se transmite en la escuela está impregnado de una serie de principios filosóficos, psicológicos y sociológicos que lo sustenta y surgen dentro de un determinado ámbito cultural.

En este sentido, uno de los temas más conflictivos es el que hace referencia a la transmisión de valores sobre los que Díaz (1998), al analizar la educación en Ceuta, señala que:

*“... algunos aparecen reflejados de forma explícita en el diseño curricular. Otros configuran lo que se ha dado en llamar el currículum oculto. Con relación a este último, no podemos olvidar que el profesor tiene interiorizada su propia jerarquía axiológica y algunos principios, que en su cultura resultan valiosos, pueden presentar puntos de fricción con los planteamientos de la otra cultura. ¿Qué hacer en estos casos?, ¿hasta qué punto es lícito tratar de inculcarlos a los alumnos? O, en caso contrario, ¿hasta qué punto es conveniente hacer renuncia de su tratamiento en la escuela?”.*

Sin embargo, estos aspectos más profundos del currículum no son señalados en otras investigaciones al centrarse en determinadas actuaciones favorecedoras de las desigualdades sociales. En ellas se considera al currículum oculto como la enseñanza tácita de normas que regulan de forma más o menos encubierta las prácticas escolares. Entre ellas, Oakes (1985) señala:

- La clasificación y el agrupamiento en grupos homogéneos.
- El diagnóstico y evaluación realizados mediante pruebas con un alto contenido verbal.
- La metodología poco ajustada a los estilos de aprendizaje de los alumnos.
- La organización espacio-temporal mediante horarios poco flexibles y poco adaptados a las rutinas y hábitos de los alumnos.
- La escasa implicación de los padres y la ausencia de lazos con la comunidad.

A propósito de lo anterior, debe decirse que el punto más problemático tal vez sea el que se refiere a las pruebas de evaluación que exigen un dominio del idioma bastante elevado y que los alumnos habrán tenido que adquirir. Sin embargo, cuando se trate de determinar la capacidad intelectual de los alumnos puede acudirse al empleo de tests manipulativos en vez de hacerlo mediante pruebas con alto contenido verbal.

### **5.3. La evaluación de los alumnos**

Para que el medio escolar pueda considerarse realmente intercultural, un aspecto que no debe olvidarse es el relativo a la evaluación, ya que de nada serviría la implementación de un currículum intercultural y la adopción de unas prácticas educativas que fomentaran el intercambio entre grupos culturales basadas en la igualdad si, al final del proceso, no se tuvieron en cuenta las características culturales de los grupos minoritarios.

Por esa razón, la evaluación de los alumnos debería permitir la distinción entre rendimiento suficiente/insuficiente y a la vez entre satisfactorio/insatisfactorio. Sin embargo, todos sabemos que en nuestro sistema educativo no es posible referirse a los resultados de los alumnos en términos de satisfactoriedad y por eso debería tenerse en cuenta, a la hora de diseñar los instrumentos de evaluación, que éstos estuviesen realmente en consonancia con lo realizado en el aula.

De nada sirve la contextualización del currículum y la consideración de los estilos de aprendizaje de los alumnos como medida de atención a la diversidad si la evaluación no considera las anteriores variables. La rigidez con la que se plantea la promoción de los alumnos en las diferentes etapas educativas tal vez debería ser replanteada y al mismo tiempo, la existencia de pruebas de tipo general (aplicadas a todos los alumnos) no parece el procedimiento más adecuado para considerar las características de las minorías. Junto a una personalización de la educación, se hace más indispensable si cabe, la que se refiere a la evaluación.

#### **5.4. Los resultados de la aplicación de programas específicos**

De los múltiples estudios realizados en contextos donde se implantan programas multiculturales se pueden derivar una serie de conclusiones relacionadas con la adopción de determinadas medidas que Aguado (1999) resume en las siguientes:

- ✓ Consejos de orientación multicultural en todos los niveles .
- ✓ Implicación de todos los estudiantes en la elaboración del Reglamento de Régimen Interior.
- ✓ Fomentar la participación en actividades extraescolares.
- ✓ Revisión de materiales y recursos didácticos utilizados.
- ✓ Formación de profesores.
- ✓ Encuentros con las familias.
- ✓ Participación de profesores de grupos minoritarios.
- ✓ Medidas especiales para favorecer la participación y liderazgo de los estudiantes de minorías culturales.

A las anteriores habría que añadir (Díaz: 1998):

- Definición del límite de flexibilización curricular.
- Establecimiento de las características que configuran el perfil de educador multi/intercultural.
- Articulación de la formación del profesorado en ejercicio.
- Revisión del sistema de adscripción del profesorado a los centros.
- Revisión de los criterios de admisión de alumnos.

En definitiva, en un centro intercultural se trataría de enseñar de otra manera

a todos los estudiantes y no sólo de compensar a los que pertenezcan a una minoría y para ello el diseño educativo deberá tener en cuenta el contexto cultural que resulta significativo para el alumno y el contexto social en el que se desarrolla el aprendizaje (Del Río: 1990).

## **6. La Unión Europea: hacia una cultura europea**

Según Marín (1994), Europa es el continente más políglota, comparando el número de lenguas habladas con su extensión. Está dominado por el gran tronco de lenguas indoeuropeas: románicas (francés, italiano, castellano, gallego-portugués, rumano, catalán, occitano, sardo); germánicas (alemán, neerlandés, frisón, inglés, sueco, noruego, islandés); eslavas (ruso, ucraniano, bielorruso, polaco, checo, eslovaco, servo-croata, esloveno, búlgaro-macedonio); bálticas (letón, lituano); helénicas (griego); ilíricas (albanés); armenio. Entre las no indoeuropeas se encuentran: las uroaltaicas (magiar, finlandés, lapón, estonio, turco, mongólicas); caucásicas; camitosemíticas y la vasca.

A las anteriores hemos de añadir las que aportan los colectivos inmigrantes que en los últimos años se están asentando en Europa.

Por otra parte, en el proceso de unificación europea se están comenzando ya a observar una serie de efectos que, aunque en principio surgen como una consecuencia de la unidad económica, al final terminan repercutiendo en la escuela.

El libre tránsito de profesionales entre los diferentes países miembros exige un gran esfuerzo a los respectivos sistemas para ofrecer una educación de calidad que permita a sus ciudadanos ser profesionalmente competitivos y poder ejercer en cualquier punto de Europa.

Pero, al mismo tiempo, este intercambio de profesionales supone el tránsito de familias y consiguientemente de alumnos que serán escolarizados en el país de destino. Para ello, los sistemas educativos deberán dar preferencia a formas y

contenidos de educación europea en vez de seguir anclados en nacionalismos trasnochados. Esto supone una unidad educativa que permita acabar con las dificultades que encuentran los padres para que sus hijos cursen una parte de su escolaridad en otro país europeo.

A propósito de lo anterior se pueden recordar las palabras premonitorias de Marín (1992: 21):

*“Está próximo 1993. La libre circulación de bienes, servicios y profesionales multiplicará los contactos entre lenguas y culturas antes separadas y alejadas y obligará a instaurar la educación multicultural para atender a los hijos de los profesionales que se desplacen”.*

En este estado de cosas es fácil comprender la necesidad de construir una "cultura europea" como eje aglutinador de una Europa verdaderamente unida (no sólo en lo económico).

Pero además de lo anterior, en la actualidad nos encontramos con un importante colectivo de ciudadanos extracomunitarios que acuden buscando mejores condiciones de vida y cuyos patrones culturales resultan bastante distantes de los europeos (tal es el caso de los inmigrantes magrebíes, subsaharianos o asiáticos). En estos casos, la homologación de los sistemas educativos europeos no resuelve el problema pues sólo da respuesta a los movimientos intracomunitarios.

Como consecuencia de lo anterior, se han tenido que superar los programas de educación multicultural que nacieron para atender escolarmente a los inmigrantes y de este modo se llega a plantear la educación intercultural como un ideal que debería conseguirse para toda la población.

En esta línea se sitúa la Resolución sobre la "dimensión europea de la educación", que adoptaba el Consejo de Ministros comunitario en 1988. En ella se establece que los alumnos deberán adquirir (Marcelo: 1992):

- Conocimiento acerca de la Unión Europea.

- Conocimiento sobre la integración europea.
- Conocimiento de los aspectos históricos, culturales, económicos y sociales de los Estados miembros.
- Conocimiento de los modos de vida en otros países comunitarios.
- Conocimiento del significado de la cooperación entre los países miembros y con terceros países.
- Tomar conciencia de las ventajas que representa la Unión Europea.
- Un fuerte sentido de identidad cultural.
- Una clara comprensión de los fundamentos en los cuales los europeos intentan basar su desarrollo (democracia, justicia social y respeto a los derechos humanos).

Esta concepción educativa supranacional pretende lograr una conciencia europea basada en la defensa de los valores colectivos y de identidades específicas. De este modo se podría formar la imagen de un ciudadano con varias identidades concéntricas interdependientes, pues de acuerdo con Jordán (1995), esto no supone la negación de la filiación y el compromiso psicosocial con otros niveles comunitarios menos amplios (comunidades locales, regionales, nacionales).

En esta línea apunta el profesor de la Orden (1992, p.10-11) cuando afirma:

*"Partir del multiculturalismo no supone para la educación una vía única de acercamiento al problema y su solución. La respuesta a la diversidad cultural, al ser percibida realmente como una característica o rasgo esencial de la sociedad europea contemporánea, puede ser a su vez diversa. [...] La educación será intercultural, es decir, debe potenciar la interrelación entre las diversas culturas en orden a garantizar un espacio cultural común -nadie puede sentirse extranjero- sin renuncia a su identidad original. [...] En todo caso, la educación intercultural supone preparar adecuadamente a los*

*educandos para vivir las realidades sociales, políticas y económicas que los europeos necesariamente encontrarán y experimentarán en el contexto culturalmente diverso y complejo que aparece como horizonte de Europa".*

Este objetivo supone una serie de tareas que, de acuerdo con la propuesta de García Garrido (1992), son:

- ◆ Formación inicial y reciclaje de los profesores.
- ◆ Movilidad intraeuropea de los profesionales de todos los niveles de enseñanza.
- ◆ Revisión del curriculum escolar, en especial sus contenidos humanísticos.
- ◆ Reforma radical de la enseñanza de la historia.
- ◆ Refuerzo de la enseñanza de las lenguas europeas.
- ◆ Conocimiento profundo del entorno natural y social más cercano al estudiante, cuidando que no se produzca el desarraigo.
- ◆ Colaboración de múltiples instancias y agentes sociales, especialmente de los medios de comunicación.
- ◆ Redescubrimiento y fortalecimiento de los valores europeos, que han pasado a ser patrimonio de la humanidad.
- ◆ Establecimiento de objetivos de cultura y civilización que rebasen los propios confines de una Europa unida para conseguir que los ciudadanos europeos se sientan a la vez, ciudadanos del mundo.

Para ello habría que evitar que "la educación europea" se convirtiera en una nueva asignatura o en una "materia transversal" en vez de constituir un nuevo enfoque o estilo de educación, pues el principal reto que se le plantea es de carácter intercultural.

Por lo tanto esta educación europea debería plantearse sobre una serie de

supuestos que para García (1998) son:

- ❑ *No es posible una educación europea sin educadores europeos.* Esto supone que la formación inicial (excesivamente doméstica en la actualidad) se base más en los programas de intercambio que posibilitan el conocimiento de otras culturas, otros sistemas y otros métodos de enseñanza. Pero junto a esta formación inicial, los profesionales en ejercicio deberán tener acceso a los mencionados programas de intercambio.
- ❑ *Es necesario reformar la enseñanza de la historia.* Con ello se evitaría que resultara impresentable para algunos países europeos lo que de ellos se dice en los libros de historia del país vecino. Una prueba de lo anterior, aunque en un ámbito más reducido, lo constituye la polémica suscitada en nuestro país en los últimos tiempos a propósito de lo que se enseña en las diferentes comunidades autónomas.
- ❑ *La educación europea no sólo compete a la escuela.* En este sentido, el papel que deben asumir los medios de comunicación en el acercamiento de la realidad de otros países, es sumamente importante.
- ❑ *La educación europea entraña el conocimiento y el cultivo de los valores.* Dado que muchos de los que hoy se consideran universalmente válidos han impregnado la historia de nuestro continente, sería un contrasentido no tenerlos en cuenta. Esto supone el respeto hacia lo que otros pueblos consideran como valores propios, entre ellos las creencias religiosas. Pero esto no significa la adopción de un relativismo moral, ya que la moral natural está en el fondo de toda cultura propiamente dicha.
- ❑ *La educación europea debe tender a objetivos de cultura y de civilización mundial.* Ello significa que debe trascender sus propios límites para conseguir verdaderos “ciudadanos del mundo” que aunque parezca utópico ya fue formulada por Séneca en el primer siglo de nuestra era.

Sin embargo, a pesar de todas estas reflexiones y, lo que es más grave, de las

resoluciones y recomendaciones de la propia Comunidad Europea, el Parlamento Europeo en su Resolución A3-0399/92 admite que después de diez años de haberse publicado la directiva sobre diversidad cultural y problemas asociados con la educación de los hijos de inmigrantes no se ha visto reflejada en la política de los diferentes gobiernos comunitarios.

De este modo, los principales retos a los que deben hacer frente las políticas educativas de los diferentes países tienen que ver (Aguado: 1999) con:

- ✓ Garantizar la igualdad de oportunidades.
- ✓ Promover la educación intercultural para todos los alumnos.
- ✓ Flexibilizar los sistemas de enseñanza.
- ✓ Estimular la cooperación entre los centros escolares y su entorno.
- ✓ Estimular la transferencia de experiencias entre países y regiones.
- ✓ Frenar el avance del racismo y la xenofobia.

Pero como, a fin de cuentas, es más fácil formular declaraciones de intenciones que producir modelos y materiales de educación intercultural, la situación actual se caracteriza por la falta de coordinación derivada de la persistencia de programas obsoletos que no atienden esta dimensión intercultural, la discrepancia entre las propuestas y los recursos facilitados y la marginalización de las iniciativas de tratamiento de la diversidad cultural.

### **7. Desafíos de la educación intercultural**

La educación intercultural, que debe plantearse para todos los alumnos, se encuentra en determinados contextos multiétnicos y multiculturales con una serie de problemas muy concretos que debe abordar.

En estos ámbitos, los principales desafíos tienen que ver con el uso de la

lengua (problemática del bilingüismo), la adaptación e integración social (superación de prejuicios, estereotipos y situaciones de discriminación), el escaso rendimiento escolar de los más desfavorecidos y, finalmente, la formación de los maestros para la educación intercultural.

### 7.1. Las interferencias lingüísticas: el problema del bilingüismo

Según Dubois (1986), *"se dice que hay interferencia cuando un sujeto bilingüe utiliza en una lengua-meta A un rasgo fonético, morfológico, léxico o sintáctico característico de la lengua B"*.

Otros autores consideran la interferencia lingüística como una influencia perturbadora (puesto que lleva a cometer faltas en la lengua término) de la estructura de una lengua natural (esto es, la lengua origen) sobre otra lengua (la lengua término) en todos los planos lingüísticos de las lenguas en contacto. Pero este concepto de interferencia se puede ampliar alcanzando otras áreas del comportamiento bilingüe, así en el campo de la semántica, las asociaciones que las palabras producen en el bilingüe no coinciden necesariamente con las del monolingüe debido a que el primero tiene dos sistemas semánticos en contacto. Cuando se utilizan regularmente los elementos de una lengua en otra, se prefiere hablar de integración.

Este concepto de interferencia lingüística plantea otro problema que es el decidir cuándo el uso de elementos de otra lengua deja de ser una interferencia para pasar a ser una alternancia de código. En general se suele decir que la interferencia viene condicionada por factores lingüísticos internos y la alternancia de código por factores extralingüísticos.

Otro de los problemas a considerar hace referencia al origen de estas interferencias, puesto que algunos hablan de bilingüismo y otros de diglosia. Fishman (1967), afirma que: *"el bilingüismo es una caracterización de la conducta lingüística individual, mientras que la diglosia caracteriza la organización lingüística en el plano sociocultural"*. Sin embargo, en los estudios que se han

ocupado de la situación de las lenguas en contacto en España; normalmente se habla de **ilingüismo** siempre que se dé uso de dos lenguas, hablando tanto de bilingüismo individual como social; y **diglosia** siempre que la utilización de una y otra lengua dependa de circunstancias establecidas por la sociedad.

Según Hernández (2001), las situaciones que se pueden dar con relación a diglosia y bilingüismo son:

- ✓ Bilingüismo y diglosia. Correspondería al caso de Paraguay, en el que se utiliza el español para las funciones formales del lenguaje (educación, gobierno, cultura...) Y el guaraní que es utilizado en las informales (hogar, amigos...).
- ✓ Diglosia sin bilingüismo. Como en el caso de Esuskadi y en menor medida Cataluña y Galicia.
- ✓ Bilingüismo sin diglosia que se da entre emigrantes que sienten la vejación de adquirir mal la lengua dominante.
- ✓ Ni diglosia ni bilingüismo. Sería una situación muy poco frecuente que sólo podría darse en comunidades muy pequeñas y primitivas.

En el caso de Ceuta, la situación se complica porque las dos lenguas en contacto (español y árabe) son en realidad español-andaluz y dariya magribiya.

Los tipos de interferencia que suelen aparecer pueden agruparse del siguiente modo:

- Interferencia fónica, que supone la sustitución de un fonema que no existe en la lengua materna por otro afín que sí existe y cuya realización suena de modo parecido.
- Interferencia léxica y semántica, que implica el uso de significantes y/o significados de voces de la lengua origen en la lengua destino.
- Interferencia morfosintáctica, que consiste en la sustitución de una estructura

morfosintáctica de la lengua destino, inexistente en la lengua de origen, por la más próxima correspondiente de la lengua materna.

Pero por otra parte, debemos decir que a los problemas de tipo lingüístico que presentan estos alumnos hay que añadir aquellos que se derivan de sus características socio-culturales. Por este motivo debemos compartir *la hipótesis de la "discontinuidad lingüística", fundamentada en dos supuestos: 1) Incompatibilidad entre el lenguaje del hogar y el de la Escuela; 2) Esta incompatibilidad es el factor fundamental que explica el fracaso escolar de los niños de clase baja.* (Salvador Mata: 1996).

En este sentido apunta el trabajo de Eckstrand (1984: 201-202) entre cuyas conclusiones destacamos las siguientes:

1. A los niños inmigrantes de todas las clases sociales les resulta perfectamente posible llegar a ser bilingües. Si los bilingües llegan a experimentar problemas de desarrollo lingüístico habrá que buscar las razones en factores situacionales y sociales.
2. A estos alumnos les resulta perfectamente posible alcanzar buenos resultados escolares aunque quepa esperar, las habituales diferencias entre estratos socioeconómicos.
3. Es esencial mantener en ellos el desarrollo de la lengua materna, aunque no quepa esperar un nivel totalmente igual al de los nativos.
4. Es igualmente importante que consigan un temprano dominio de la lengua y de la cultura del país receptor.
5. La realidad de ser diferente supone un precio que hay que pagar.
6. El bilingüismo temprano no es nocivo, sino que resulta ventajoso y deseable.
7. Aunque en muchos casos el modelo escolar no resulte en relación con los logros escolares tan crucial como pueda aparecer en el debate, debe tenderse

a una educación verdaderamente bilingüe y bicultural, que lleva consigo otros muchos aspectos positivos. Por otra parte, una educación segregada puede contribuir al surgimiento de tensiones entre diferentes grupos minoritarios así como, entre éstos y la mayoría.

8. Es posible encontrar modelos escolares que abarquen tanto a los alumnos de la mayoría como a los de las minorías, tal como ocurre en las clases mixtas de Suecia. Por tanto, una educación verdaderamente multicultural no constituye una utopía, sino algo perfectamente posible.
9. Hace falta mucho tiempo para automatizar la lengua hasta un nivel elevado de funcionamiento rápido.
10. Las funciones lingüísticas dependen del apoyo sociocultural. Si éste es débil, la lengua no se desarrollará al máximo o se deteriorará.

Por lo tanto, la escuela debe considerar estas situaciones de déficit como una necesidad educativa especial a la que debe dar respuesta desde el propio curriculum. Ahora bien, las adaptaciones que se realicen no deben suponer una mutilación del propio curriculum hasta el punto de hacer inviable la continuidad de estos alumnos en otras etapas superiores del sistema educativo. Tal vez sería más aconsejable centrar los esfuerzos en acciones de refuerzo que les ayuden a compensar las dificultades de partida. En caso contrario, habría que asumir las conclusiones del informe Coleman y admitir que la escuela perpetúa las deficiencias que portan los alumnos en el momento de su ingreso en ella.

## **7.2. La adaptación e integración social: prejuicios, estereotipos y discriminación**

La integración social supone la superación de actitudes estereotipadas que conducen a fomentar los prejuicios que desembocan irremediamente en una situación de discriminación.

Etimológicamente, prejuicio equivale a la realización de un juicio apriorístico

que se hace sin la consideración de las premisas necesarias. Como categoría de pensamiento y, consecuentemente, del comportamiento; los prejuicios están presentes en la vida cotidiana.

Según Heller (1977), *“el prejuicio puede ser individual o social [...] la mayoría de los prejuicios, aunque no todos, son producto de las clases dominantes, incluso cuando éstas pretenden, en la esfera del para-sí, contar con una imagen del mundo relativamente exenta de prejuicios [...] el desprecio del otro, la antipatía al diferente son tan antiguos como la humanidad misma. Pero hasta la sociedad burguesa no fue un fenómeno típico la movilización de sociedades enteras contra otras sociedades por medio de sistemas de prejuicios”*.

Con la finalidad de medir los prejuicios étnicos se han elaborado diferentes instrumentos que, actualmente, utilizan una o varias de las técnicas siguientes (Díaz Aguado y otros: 1992):

- Diferencial semántico, destinado a medir el componente cognitivo-evaluativo de las actitudes interétnicas. Consiste en una serie de adjetivos bipolares (bueno/malo, valiente/cobarde, etc) presentados en una escala generalmente de siete grados. Su aplicación se realiza bajo dos formatos: uno referido a actitudes hacia el grupo mayoritario y el otro hacia los miembros del grupo minoritario.
- Escalas de disposición conductual, que pretenden medir la disposición de los miembros de un grupo étnico a participar con el otro en una serie de actividades (visitar la casa, jugar en el recreo, sentarse juntos, etc.). También se aplica bajo dos formatos.
- Técnica sociométrica (especialmente la de *nominaciones*). Consiste en pedir que nombren a un número limitado de compañeros en función de la preferencia personal para realizar con ellos determinadas actividades básicas. Estas preguntas pretenden determinar si existen determinadas agrupaciones étnicas dentro del aula.

Los críticos de la evaluación de prejuicios señalan como efectos negativos los siguientes:

- Deseabilidad social, como tendencia a contestar a las pruebas en función de lo que se considera socialmente adecuado para ganar la aprobación del experimentador (Rosenberg: 1969; Pettigrew: 1977).
- Problemas éticos derivados de la suposición que las escalas de actitudes pueden activar sentimientos hostiles y estereotipos negativos entre los estudiantes.
- Falta de sensibilidad para evaluar cambios en las interacciones sociales, puesto que resulta difícil apreciar estos cambios.

Algunos autores reservan la palabra prejuicio para referirse a su dimensión afectiva o emocional, mientras que utilizan la palabra discriminación para referirse al componente conativo o comportamental del prejuicio negativo.

Los estereotipos, que pueden ser positivos, neutros o negativos; se caracterizan por:

- ⇒ Su resistencia al cambio. Se mantienen aún cuando haya evidencias en contra.
- ⇒ Generalizan y simplifican la realidad.
- ⇒ Completan la información cuando ésta es ambigua.
- ⇒ Orientan las expectativas.
- ⇒ Recuerdan con más facilidad la información que es congruente con el estereotipo.

Por lo tanto, siguiendo al Colectivo Amani (1994), podemos definir los estereotipos de las siguientes formas:

- ◆ Rasgos que se atribuyen a un grupo.

- ◆ Imagen mental simplificada de los miembros de un grupo compartida socialmente.
- ◆ Creencias que atribuyen características a los miembros de un grupo.

Esto nos lleva a pensar que los estereotipos se forman como resultado de tres procesos cognitivos:

- **categorización** que permite generar, modificar y utilizar los conceptos para dar respuestas adaptativas a través de dos procesos básicos: generalización (a qué familia pertenece el nuevo objeto) y discriminación (cuáles son sus rasgos distintivos del resto de su familia).
- **comparación** que surge como consecuencia de las relaciones que se establecen entre las diferentes categorías sociales.
- **atribución** de características a cada categoría, pasando de ser receptores de la información a generadores de conductas (comportamientos).

Pero los estereotipos no se deben exclusivamente a procesos individuales, puesto que el peso de lo social, como conciencia colectiva marca definitivamente esa tendencia. Algunos autores sostienen que detrás de los estereotipos están los valores que intenta transmitir cada grupo cultural. Esto es así porque los estereotipos se alimentan de valores socialmente compartidos.

Del mismo modo que vamos conformando nuestro autoconcepto, adquirimos una identidad social derivada del conocimiento de pertenencia a un grupo social determinado, junto con un significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia.

Como medio de mejorar las relaciones entre grupos y facilitar la integración social de las minorías; la mayoría de las investigaciones se basan en la llamada *hipótesis de contacto*, especialmente en que el comportamiento y las actitudes del individuo hacia los miembros de una categoría social marginada se vuelve más positiva después de una acción recíproca directa e interpersonal con ellos. Esto,

desde el punto de vista de la educación intercultural, supone que un mayor contacto en las aulas determina un mejor conocimiento mutuo; lo que a su vez, origina una disminución del prejuicio y la discriminación.

### 7.3. El fracaso escolar

Otro de los aspectos, que con excesiva frecuencia aparece asociado en estas situaciones multiculturales, es el del fracaso escolar. Parece como si de una forma irremediable, los niños de las minorías estuvieran abocados al fracaso. De este modo, *"la escuela como instancia socializadora básica, o no existe para este tipo de alumnos, o sus efectos son muy negativos, profundizando aún más la separación entre el inadaptado y su entorno social. El resultado será en muchos casos la alteración del comportamiento por aburrimiento"* (Cuadrado: 1986).

En muchas de las investigaciones realizadas se ha tratado de explicar por qué las desigualdades sociales aumentan entre los que configuran las minorías étnicas, a pesar de las políticas activas de promoción de las minorías adoptadas en numerosos países.

En dichas investigaciones se llega a comprobar que la pertenencia a uno de estos colectivos influye en las posibilidades de éxito o de fracaso escolar.

Miedena (1992: 173) constata en Holanda que:

*"En algunas materias como lengua y escritura, los alumnos africanos y las minorías étnicas están hasta dos años atrasados con respecto a la media nacional. El porcentaje de abandono de los estudios en estos grupos es mucho más alto que en los principales grupos sociales europeos, mientras que la asignación de los niños a las minorías étnicas a la educación especial, se da también en porcentajes desproporcionados"*.

Otra investigación que denuncia este problema es la de Kozol (1990) recogida por Juliano (1993). En ella se constata que en el nivel de párvulos, el 75% de los

niños parecían estar al mismo nivel que la media nacional. En el tercer curso, el porcentaje de niños no blancos que se situaban por debajo de la media excedía en cinco puntos al de los blancos. En quinto, la diferencia se situaba en 10,8 puntos y en noveno, las diferencias resultaron abismales: el 38% de los niños blancos de dicho lugar estaba por debajo de la media nacional, mientras que en el grupo de los no blancos se situaba en el 60,5%. De este modo evidenciaba que los blancos parecían finalizar casi del mismo modo que empezaron, mientras que los negros fueron del éxito al fracaso. A estas diferencias añade que mientras un 25% los blancos abandonaron, en la población negra este porcentaje se situó en el 42%.

Esto viene a demostrar que éxito o fracaso depende del cruce de múltiples factores como el contexto sociopolítico y ambiental, las características de los alumnos y del currículo así como las condiciones didácticas y organizativas de la institución escolar.

Algunos creen que la simple declaración de la obligatoriedad de la enseñanza es suficiente para acabar con la desigualdad de oportunidades (impidiendo que las clases más desfavorecidas utilicen a sus hijos como mano de obra infantil), pero aunque todos vayan a la escuela, no todos llegan en las mismas condiciones.

Un factor importante en la génesis del fracaso escolar es, como se viene comentando, la relación entre cultura escolar y cultura familiar.

La primera presupone la homogeneidad del grupo, ya que para la mayoría de los alumnos, la escuela es una prolongación del hogar. En ella realizan tareas y se encuentran con materiales que ya conocen pero, para otros (precisamente los que más necesitan de la escuela) se produce una brusca ruptura entre lo que viven en sus hogares y lo que se encuentran en el aula: las normas de comportamiento, el uso del lenguaje y a veces la escala de valores poco o nada tiene que ver con lo que ellos conocen.

Por ese motivo, para interpretar el fracaso escolar hay que adoptar un enfoque holístico que, en vez de limitarse a la consideración exclusiva de la aptitud, preste

atención a las relaciones de los alumnos con el mundo social y escolar, pues como afirma Lus (1995) *“los aprendizajes escolares son sensibles a la presión del contexto social que actúa facilitándolo o entorpeciendo”*, aunque también habría que considerar, de acuerdo con Pérez Juste (1988), el contexto escolar:

*“Los programas se desarrollan en contextos que pueden resultar facilitadores, indiferentes u obstaculizadores de los logros programados”.*

Por ello, una de las formas de impedir este determinismo consiste en ofrecer a los alumnos un currículum contextualizado, donde las características de los alumnos sean tenidas en cuenta.

En aquellas situaciones de educación multicultural en la que los alumnos tienen una cultura diferente a la “oficial”, debemos tener en cuenta una serie de elementos para evitar el fracaso escolar; pues como afirma Gagliardi (1998) aunque los programas, los métodos y las ayudas didácticas deben estar adaptados a las necesidades de los alumnos, *“todos estos elementos no son suficientes si el maestro no tiene la capacidad de adaptarse a las características de los alumnos, a su cultura, a sus problemas, a su modo de comunicarse”*.

Sin embargo, en una escuela competitiva, basada en la evaluación continua del escolar (que supone una comparación y un enfrentamiento permanente entre compañeros) no se cumple la función social de la escuela y, además, los menos dotados o los menos favorecidos desarrollarán una frustración basada en el fracaso que les va a impedir sentirse miembros de ese grupo social. Por otra parte, las expectativas del maestro sobre el rendimiento escolar actúan a modo de una profecía que se cumple (Rosenthal y Jacobson (1980).

De este modo, la escuela llega a convertirse en fuente de un número importante de inadaptaciones al abandonar a aquellos muchachos que no se adaptan al sistema de relaciones institucionalizadas en ella (interrelación con los compañeros y con el maestro) o a sus contenidos educativos (materias, motivación, competitividad, capacidad de diferir gratificaciones, etc.).

Para que la relación escuela-niño tenga posibilidades de convertirse en algo gratificante para el alumno, éste tiene que:

1. Haber llegado claramente al principio de la realidad.
2. Haber superado la fase egocéntrica y ser capaz de sentirse miembro de un grupo con objetos colectivos (ser sociable).
3. Haber alcanzado un mínimo de desarrollo intelectual que le permita acceder a los planteamientos escolares.
4. Tener un lenguaje formalizado.

Pero generalmente, el niño procedente de un entorno familiar y social carencial, no suele poseer estas condiciones y por ello resulta casi utópico plantearse la posibilidad de hallar una relación escolar gratificante y útil para su desarrollo personal y, mucho menos, pueden plantearse las perspectivas de éxito académico.

Sin embargo, aunque lo anterior sea cierto, no debemos adoptar una postura pesimista. La familia y la escuela deben ayudar a estos niños. La escuela debe asegurarse que sus programas tienen en cuenta la cultura propia, la lengua y los acontecimientos familiares, participar en el desarrollo de estas comunidades extranjeras en el país, favorecer las zonas de intercambios, la participación en los grupos que van a servir de mediadores entre las estructuras familiares y la sociedad. La familia sólida sobre sus bases culturales y abierta al mismo tiempo puede permitir negociaciones que salvaguarden lo esencial: así el niño podrá encontrar su individualidad.

#### **7.4. La formación de maestros para la educación intercultural**

Junto al resto de problemas que se han esbozado en los apartados anteriores, quizás sea la formación de los maestros una de las claves que permitan avanzar en la buena dirección para conseguir una verdadera educación intercultural.

Las posibilidades que tienen los profesionales de la educación de modificar los procesos de producción de desigualdades ligadas a la diversidad cultural o, a cualquier otra variable: de clase, de género, etc.; están limitadas, ya que la escolarización y sus mecanismos no conforman un mundo aparte, sino que se encuentran inmersos en los entramados de cualquier tipo de sociedad. Por lo que la escuela, por sí sola, no puede encabezar un cambio social, pero sí puede dar un primer paso para promoverlo. Para lo cual, los maestros tienen que superar esa resistencia a transformar sus concepciones sobre la escuela y la educación, siendo la formación del profesorado en educación intercultural un elemento fundamental para el éxito de la educación.

A propósito de esta formación, Gagliardi (1998) se pregunta:

- ✓ *¿Cuál es la mejor formación para maestros en situación multicultural?*
- ✓ *¿Cuáles son las cualidades que debe poseer un maestro en situación multicultural?*
- ✓ *¿Qué diferencias tiene su actividad con la de un maestro en situación de homogeneidad cultural?*

La respuesta a estas preguntas, como puede suponerse, no es simple pero debe contemplar el respeto por la diversidad como un requisito previo, necesario pero no suficiente.

En este sentido, McDiarmid (1992) esboza una serie de indicaciones acerca de las actitudes que debe desarrollar un maestro que trabaja en un contexto multicultural. Estas serían:

- Aceptar y respetar a los estudiantes cuyos valores, lenguaje, costumbres... son diferentes a los suyos.
- Incluir en la enseñanza información referente sobre el papel y la contribución de individuos y/o grupos históricamente sub-representados en el currículo.

- No juzgar las capacidades de los estudiantes por su pertenencia a un grupo étnico.
- Conocer la historia, costumbres, organización familiar, valores, etc. de los grupos presentes en la clase, para poder enseñar mejor a los estudiantes de dichos grupos.

Al mismo tiempo, deberían ser formados en los métodos para analizar las concepciones de los alumnos y sus obstáculos de aprendizaje.

Pero, como todo ello fracasaría con docentes etnocéntricos, habría que incluir actividades para que analizaran sus concepciones y actitudes y para superar su etnocentrismo.

El problema puede solucionarse si los docentes tienen la capacidad para analizar a sus alumnos como una actividad permanente y pueden adaptar la enseñanza analizando los obstáculos al aprendizaje de sus alumnos y utilizar estrategias, métodos y contenidos adaptados a esos obstáculos.

*“Los docentes en contextos multiculturales no sólo deben ser capaces de establecer buena comunicación con sus alumnos. También deben ser capaces de tener una ‘mente abierta’ y un ‘enfoque científico de la enseñanza’ [...] La experiencia también indica que una enseñanza centrada en la investigación de los obstáculos al aprendizaje da muy buenos resultados, pues permite concentrar las actividades en clase en las dificultades de los alumnos ayudándolos a resolverlas”. (Gagliardi, 1998: 163)*

La mayoría de los trabajos coinciden en que un programa de formación intercultural para maestros debe atender a tres ámbitos importantes (Marcelo: 1992):

- Conocimientos amplios sobre la realidad en la que viven los profesores a través de diferentes dimensiones: cultural, social, económica, ambiental, etc.
- Dominio de destrezas básicas que les capaciten para el desarrollo de unidades didácticas y proyectos curriculares en los que se integre la dimensión

intercultural.

- ❑ Compromiso con actitudes de respeto y desarrollo de la diversidad étnica, sexual, religiosa, socioeconómica, etc.

Para Jordán (1992) el modelo de formación del profesorado debe contemplar:

- Competencia cognitiva en teoría de la Educación Multicultural.
- Conocimiento y compromiso respecto de una Filosofía de la Educación Multicultural.
- Conocimiento de las culturas en contacto.
- Competencia pedagógica.

Como se acaba de ver, aunque la respuesta a las preguntas de Raúl Gagliardi no es tarea fácil, la mayoría de los autores coinciden al realizar propuestas semejantes. Sin embargo, queremos incluir unos elementos de reflexión a lo anterior.

- ⇒ ¿Cómo se articularía esta formación con el profesorado en ejercicio?
- ⇒ ¿En qué horario se realizarían estas actividades formativas?
- ⇒ ¿Cómo se destinaría a los maestros a los centros con minorías étnicas?
- ⇒ ¿Se seguiría utilizando el procedimiento del concurso de traslados (basado en la antigüedad)?
- ⇒ ¿Se tendría en cuenta la formación intercultural de los maestros en el momento de asignar vacantes?

Estas preguntas tal vez sean más fáciles de responder si se conoce cómo funciona nuestro sistema educativo y el sistema de provisión de vacantes, pero tal vez, dicha respuesta resulte más frustrante.

## 8. La situación de la educación intercultural en España

Al igual que ocurre en los demás países europeos, las autoridades responsables de la política educativa en España no han atendido a razones científicas o académicas para planificar el tratamiento de la diversidad cultural, sino a razones sociopolíticas.

Es por eso que Aguado (1999: 68) hace la siguiente denuncia:

*“No parece que hoy por hoy tengamos razones suficientes para pensar que el tratamiento dado a la diversidad cultural sea el más adecuado; en cualquier caso, está bastante alejado de los que se ha delimitado como educación intercultural”.*

*“... la atención educativa a las diferencias culturales en nuestro país está en el presente ineludiblemente asociada al incremento de la presencia de inmigrantes extranjeros en las escuelas”.*

Parece que, a pesar de los múltiples trabajos realizados en nuestro país, la situación real ha cambiado poco. Entre ellos podemos recordar los siguientes congresos:

- ⇒ Congreso Internacional de Educación Multicultural e Intercultural (Ceuta-1991).
- ⇒ Congreso Nacional de Pedagogía “La Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida” (Salamanca-1992).
- ⇒ Congreso Internacional de Educación Intercultural para la Paz (Ceuta-1995).
- ⇒ Primeras Jornadas de Atención a la Diversidad en Contextos Multiculturales (Ceuta-2000).

Entre sus principales aportaciones se encuentra el haber constituido las primeras referencias teóricas sobre este campo de estudio en nuestro país o haber planteado la educación multicultural dentro del ámbito de la atención a la diversidad.

Junto a lo anterior cabe citar los trabajos de Aguado (1991), Abad y otros (1993), Brotons (1994), Creus (1994), Casiello y Nieza (1995), Rodríguez Rojo (1995) y Carbonell (1995). En ellos se insiste en el reto que tienen frente a sí las instituciones educativas para llevar a cabo la educación intercultural mediante el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural.

También debe destacarse que este interés se ha visto reflejado en las Convocatorias de Ayudas a la Investigación Educativa de 1988, 1991, 1994 y 1995 y en los Concursos Nacionales de Proyectos de Investigación Educativa de 1992, 1996 y 1998 en el que obtuvo el primer premio el trabajo de Aguado (1999) citado en esta tesis.

Estas investigaciones financiadas por el CIDE giran en torno a cuatro ejes principales:

- ◆ Una aproximación descriptiva a la situación escolar de las minorías.
- ◆ Cultura de origen y cultura escolar.
- ◆ La aceptación/rechazo de las minorías étnicas y culturales.
- ◆ El profesorado como principal agente de la intervención educativa.

Pero a pesar de haberse constituido un corpus teórico bastante aceptable en nuestro país sobre educación intercultural, *“el tratamiento de la diversidad cultural pasa por su legitimación y explicitación en el sistema escolar y exige sacarla de su confinamiento como parte del currículum oculto, optando por la flexibilidad curricular, la elaboración de materiales apropiados, la acción pedagógica integral y la formación inicial y permanente del profesorado”* (Aguado:1999).

Hasta ahora, podemos decir que las actuaciones de la institución escolar se han ubicado en el campo de la asimilación o de la segregación. De tal manera que la primera respuesta que se ha dado en nuestro entorno escolar a los problemas derivados de las diferencias culturales se sitúa en el ámbito de la educación compensatoria que tiene su origen en la asociación de la diferencia minoritaria a una

situación de handicap sociocultural. Ello sucede porque, según De Miguel (1992: 41):

*“La hipótesis de que los alumnos procedentes de sectores deprimidos tienen deficiente preparación para la escuela, y sus familias adolecen del bagaje necesario para lograr cierta calidad de vida, parte de una idea estereotipada de las posibilidades del niño ‘pobre’ que pertenece a una ‘minoría étnica’, que no siempre se corresponde con la realidad. Normalmente, se efectúa partiendo de una concepción sesgada del ‘déficit’ que se apoya, de una parte, en un diagnóstico ‘precipitado’ de los potenciales para la educación del sujeto desfavorecido y, de otra, en una infravaloración absoluta de la cultura de su entorno. Una evaluación más realista de sus capacidades y necesidades, así como de las características del medio familiar, permitiría eliminar muchos de los prejuicios sobre las desventajas de la cultura de la pobreza - con que habitualmente se les caracteriza - y consecuentemente alcanzar mayores logros educativos”.*

Las principales iniciativas llevadas a cabo en este campo han sido promovidas por el MEC a través de la Unidad de Educación Compensatoria e Intercultural así como desde organismos autonómicos y locales cuyas actuaciones se han desarrollado en aquellos ámbitos geográficos donde abundaba más la presencia de inmigrantes. Entre ellas se pueden citar las llevadas a cabo en la zona del Maresme catalán, el programa hispano-portugués desarrollado en la provincia de León así como el Programa de Educación Compensatoria que se viene desarrollando en determinados centros de Ceuta.

Una vía para atender las diferencias culturales en consonancia con lo dispuesto en nuestro sistema educativo estaría en relación con las adaptaciones curriculares que surgen de la consideración de la cultura como una necesidad educativa especial, ya que en la actualidad no cabe hablar de alumnos diferentes, sino de alumnos con necesidades educativas diferentes.

De este modo, *“la atención se focaliza en el currículum y el centro en vez de*

*hacerlo en el alumno [...] no basta con determinar lo que el alumno no es capaz de hacer, sino que hay que realizar una evaluación positiva, determinando lo que sí es capaz de hacer y qué tipo de ayudas necesitaría para ello. Es lo que se conoce como nivel de competencia curricular”, (Díaz 2001).*

En este sentido se pronuncia Lorenzo (1998) cuando afirma que “*la escuela posee un instrumento de primer orden para poder atender a la compleja diversidad de los sujetos. Es el currículum, herramienta pedagógica a través de la cual la escuela adapta y sistematiza el conocimiento acumulado por los grupos humanos -excesivamente complejo para los niños en su estado puro- para que pueda ser asimilado desde una gama diversa de capacidades y potencialidades de los alumnos*”.

## **9. La educación intercultural en Ceuta**

Como se puede comprobar por lo apuntado en el apartado anterior, las actuaciones en el contexto multicultural de la ciudad de Ceuta difieren poco de lo que sucede en el ámbito nacional, a pesar de constituir un “laboratorio natural” en el que experimentar diferentes tipos de programas interculturales.

En el campo teórico deben señalarse por su importancia los dos congresos internacionales celebrados en nuestra ciudad dedicados a la educación multicultural, intercultural y para la paz, que contaron con la presencia de destacados expertos nacionales e internacionales.

Como fruto de las conclusiones del primer congreso, celebrado en 1991, se formaron varios grupos de trabajo en diferentes colegios de Ceuta encaminados a experimentar algunos de los postulados de la educación multicultural.

Este proyecto de investigación coordinado por el profesor Marín Ibáñez tuvo su proyección en los trabajos presentados en el segundo congreso celebrado en 1995, cuyas aportaciones no se publicaron hasta 1998.

Posteriormente se han realizado algunas actividades relacionadas con la interculturalidad y coordinadas por el Centro de Profesores y Recursos, hasta que el pasado año se organizaron desde el Departamento de Didáctica y Organización Escolar las Primeras Jornadas de Atención a la Diversidad en Contextos Multiculturales cuya organización presidió la autora de esta tesis; estando previsto para noviembre de 2001 la realización de un Congreso Nacional sobre Atención a la Diversidad y Calidad Educativa.

Entre los trabajos realizados dentro del ámbito académico se pueden citar las aportaciones realizadas en diferentes congresos nacionales y otros foros académicos por la autora de esta tesis así como por parte de otros compañeros del Departamento en los que se han planteado algunos aspectos relacionados con la educación multicultural en Ceuta.

Pero como puede comprobarse en esta investigación, no dejan de ser actuaciones centradas en el ámbito científico y académico cuya repercusión final en el aula ha resultado más bien escasa o casi nula.

En nuestra ciudad, se sigue participando en el Programa de Educación Compensatoria y aunque algunos centros han realizado determinadas actuaciones encaminadas a contextualizar sus Proyectos Educativo y Curricular o a elaborar materiales relacionados con la enseñanza del lenguaje, no se ha avanzado nada en la elaboración de lo que se entiende por currículum intercultural.

La explicación habría que buscarla a través de muy variadas razones entre las que se pueden señalar las especiales características sociopolíticas de la ciudad sobre la que pesan reivindicaciones territoriales por parte de Marruecos y que vienen a complicar la consideración de la interculturalidad como una propuesta educativa que deba tenerse en cuenta sin que peligre la integridad territorial de la ciudad.

Al mismo tiempo, las resistencias del profesorado y la ausencia de una política decidida sobre la atención a esta diversidad cultural suponen un freno a cualquier intento de elaborar propuestas innovadoras que puedan ser aplicadas en los

centros.

## 10. Recapitulación

Aunque la problemática de la educación multicultural se ha planteado en Europa a partir de los movimientos migratorios que siguieron a la segunda guerra mundial, es ante la fuerte presión de los movimientos migratorios que se está viviendo en los últimos tiempos cuando está cobrando especial relevancia, ya que como afirma García Castaño (1999) *“la imposibilidad de ocultar más la realidad diversa ha llevado a la aparición de la educación multicultural”*

Pero estos movimientos migratorios presentan como características diferentes de los que se han dado en otras épocas: el haberse convertido en un hecho de tipo estructural y la tendencia a fijar la residencia con carácter definitivo en el país de acogida.

En esta situación, cuando varios grupos étnicos comparten un mismo territorio las relaciones entre sus culturas de origen suelen ser disímiles y este pluralismo convivencial puede ser de varios tipos: de tolerancia de neutralidad o de igualdad en la diferencia, que puede ser plurilingüe o plurirreligiosa.

En cuanto a las respuestas que el sistema educativo ha dado al pluralismo cultural se pueden distinguir varias etapas: asimilacionista, compensatoria, correctiva, multicultural e intercultural

Ahora bien, aunque actualmente nos encontramos inmersos en el debate de los postulados que sustentan una educación intercultural, debemos decir que en algunos contextos, todavía no se han superado algunas de las etapas anteriores.

En líneas generales se puede afirmar que los modelos y programas de educación intercultural se pueden adscribir a alguno de los modelos de conocimiento (tecnológico, hermenéutico y crítico). Para el primero, el objetivo principal sería el de compensar los déficits de las culturas minoritarias. En el hermenéutico cobra especial importancia la interacción que es consustancial al proceso educativo y que

era olvidada en el modelo anterior. Finalmente, en el crítico se plantea la modificación del currículo para adaptarlo a las exigencias de una democracia moral contraria a la dominación cultural de unos grupos humanos sobre otros.

En cualquier caso, la educación intercultural, si quiere ser efectiva, deberá plantearse una serie de objetivos que resulten realistas y por consiguiente, posibles de alcanzar. En este sentido, debemos ofrecer a los alumnos un currículum contextualizado, donde sus características sean tenidas en cuenta.

Ello supone, siguiendo a Jordán (1997): el respeto a la diversidad cultural pero teniendo en cuenta que epistemológicamente y éticamente, no todos los elementos de las culturas tienen el mismo valor, que hay contenidos y actividades que tienen más resonancia en la cultura mayoritaria y deberán tener cierta preferencia, aunque no exclusividad, curricular y finalmente, que existen una serie de reglas y valores básicos que sustentan el funcionamiento social y escolar.

Al mismo tiempo, debe tenerse presente que la educación intercultural no se desarrolla en el ambiente aséptico de un laboratorio, sino que se materializa en un contexto escolar concreto. Por ese motivo resulta de especial interés considerar las principales dimensiones y variables que inciden en el mismo. Entre ellas tienen especial importancia el clima, el currículum oculto, la evaluación de los alumnos y el resultado de la aplicación de programas específicos

En cuanto a la dimensión europea de la educación debe partirse de la base que intercambio de profesionales supone el tránsito de familias y consiguientemente de alumnos que serán escolarizados en el país de destino. Para ello, los sistemas educativos deberán dar preferencia a formas y contenidos de educación europea en vez de seguir anclados en nacionalismos trasnochados. En este estado de cosas es fácil comprender la necesidad de construir una "cultura europea" como eje aglutinador de una Europa verdaderamente unida.

Como consecuencia de lo anterior, se han tenido que superar los programas de educación multicultural que nacieron para atender escolarmente a los inmigrantes

y de este modo se llega a plantear la educación intercultural como un ideal que debería conseguirse para toda la población.

Pero lamentablemente, la situación actual se caracteriza por la falta de coordinación derivada de la persistencia de programas obsoletos que no atienden esta dimensión intercultural.

En este contexto de cruce de culturas, los principales desafíos tienen que ver con el uso de la lengua (problemática del bilingüismo), la adaptación e integración social (superación de prejuicios, estereotipos y situaciones de discriminación), el escaso rendimiento escolar de los más desfavorecidos y, finalmente, la formación de los maestros para la educación intercultural.

Una forma de hacer frente a los mismos sería considerar las situaciones de déficit de los alumnos como una necesidad educativa especial a la que se diera respuesta desde el propio currículum. Ahora bien, las adaptaciones que se realicen no deben suponer una mutilación del propio currículum hasta el punto de hacer inviable la continuidad de estos alumnos en otras etapas superiores del sistema educativo.

Pero, la integración social de las minorías exige la superación de actitudes estereotipadas que fomentan los prejuicios y, como consecuencia de ello, desembocan irremediablemente en una situación de discriminación.

Por otra parte, en muchas de las investigaciones realizadas se ha tratado de explicar por qué las desigualdades sociales aumentan entre los que configuran las minorías étnicas. En ellas se llega a comprobar que la pertenencia a uno de estos colectivos influye en las posibilidades de éxito o de fracaso escolar.

Para evitar ésto, debemos tener en cuenta, como afirma Gagliardi (1998), que aunque los programas, los métodos y las ayudas didácticas deben estar adaptados a las necesidades de los alumnos, *“todos estos elementos no son suficientes si el maestro no tiene la capacidad de adaptarse a las características de los alumnos, a su cultura, a sus problemas, a su modo de comunicarse”*.

Sin embargo, en una escuela competitiva los menos dotados o los menos favorecidos desarrollarán una frustración originada por el fracaso que les va a impedir sentirse miembros de ese grupo social.

El problema puede solucionarse si los docentes tienen la capacidad para analizar a sus alumnos como una actividad permanente y adaptan la enseñanza analizando los obstáculos al aprendizaje de sus alumnos y utilizando estrategias, métodos y contenidos adaptados a esos obstáculos.

En cuanto a la situación en España, al igual que ocurre en los demás países europeos, las autoridades responsables de la política educativa no han atendido a razones científicas o académicas para planificar el tratamiento de la diversidad cultural, sino a razones sociopolíticas. Parece que, a pesar de los múltiples trabajos realizados en nuestro país, la situación real ha cambiado poco.

Sin embargo, una vía para atender las diferencias culturales en consonancia con lo dispuesto en nuestro sistema educativo estaría en relación con las adaptaciones curriculares que surgen de la consideración de la cultura como una necesidad educativa especial, ya que en la actualidad no cabe hablar de alumnos diferentes, sino de alumnos con necesidades educativas diferentes. Por eso, *“el tratamiento de la diversidad cultural pasa por su legitimación y explicitación en el sistema escolar y exige sacarla de su confinamiento como parte del currículum oculto, optando por la flexibilidad curricular, la elaboración de materiales apropiados, la acción pedagógica integral y la formación inicial y permanente del profesorado”* (Aguado:1999).

Del mismo modo que la atención a la multiculturalidad dista mucho de lo que postulan los teóricos de la educación en el ámbito nacional, las actuaciones en el contexto multicultural de la ciudad de Ceuta presentan las mismas características, a pesar de constituir un “laboratorio natural” en el que experimentar diferentes tipos de programas interculturales.

En el campo teórico deben señalarse por su importancia los dos congresos

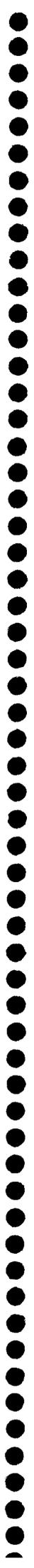
internacionales celebrados en nuestra ciudad dedicados a la educación multicultural, intercultural y para la paz, que contaron con la presencia de destacados expertos nacionales e internacionales.

Sin embargo, en la práctica diaria del aula, se sigue participando en el Programa de Educación Compensatoria y aunque algunos centros han realizado determinadas actuaciones encaminadas a contextualizar sus Proyectos Educativo y Curricular o a elaborar materiales relacionados con la enseñanza del lenguaje, no se ha avanzado nada en la elaboración de lo que se entiende por curriculum intercultural.



**SEGUNDA PARTE**

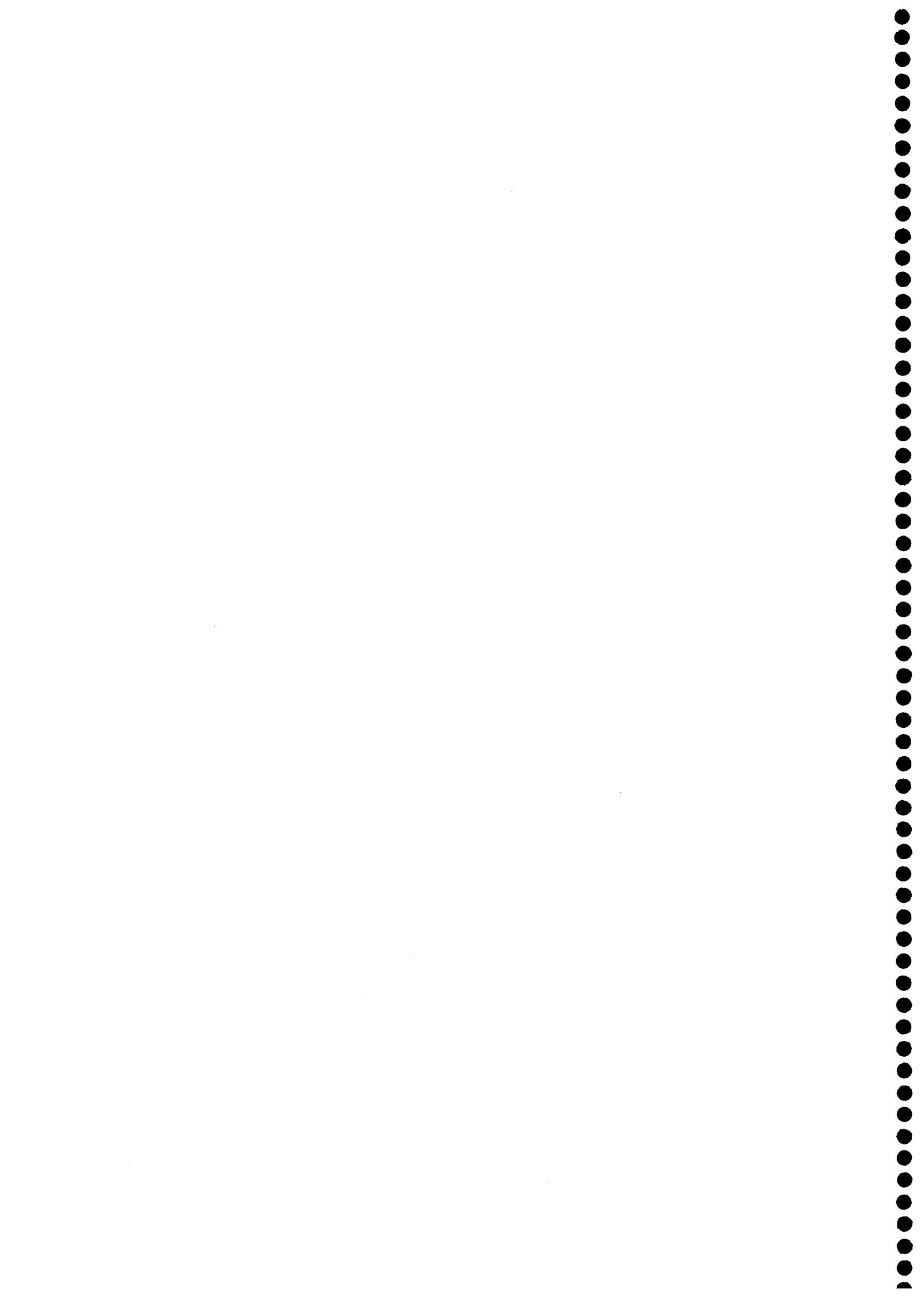
**MARCO DE  
INVESTIGACIÓN**





## **CAPÍTULO 4**

# **DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO DE INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO 4**

### **DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO DE INVESTIGACIÓN**

---

Los tres capítulos precedentes constituyen los pilares teóricos en los que se apoya esta tesis y al mismo tiempo contienen parte de la revisión bibliográfica realizada

En esta segunda parte se aborda la investigación realizada en uno de los contextos multiculturales (aunque a la vez peculiar) por excelencia. Por ello este capítulo constituye una referencia obligada para la presentación ordenada del trabajo realizado y de las principales conclusiones obtenidas.

Se comienzan con una descripción de las características de la ciudad de Ceuta para concluir con el análisis de la realidad escolar que ha sido objeto de estudio.

#### **1. Descripción del entorno social**

Como punto de partida conviene comenzar con una descripción del entorno

donde se proyecta la investigación. Así pues, comenzaremos por decir que Ceuta es la provincia nº 51 de España, situada en el Norte de África frente a las costas de Algeciras (Cádiz), distantes entre sí por tan sólo 17 Km y separadas ambas por el Estrecho de Gibraltar.

Su extensión es de aproximadamente 22 Km<sup>2</sup>, con una población cercana a los 72.000 habitantes de derecho (sin contabilizar los casi 10.000 militares y en la misma proporción una población flotante de ilegales, en su mayoría procedentes de Marruecos, Argelia y el Africa Subsahariana), siendo su nota más característica la confluencia y convivencia pacífica secular de diferentes razas, religiones y culturas (europeo-cristiana, árabe-musulmana, judeo-hebraica, hindú-brahmanista y gitano-cristiana), así como servir de puente de paso y unión, a la vez que punto de encuentro y comunicación, entre dos continentes: Europa y África.

Otras características que condicionan su forma de vida y relación son: su aislamiento geográfico y la falta de atención histórica de los diferentes gobiernos de la nación hasta el momento actual en que cuenta con estatuto de "Ciudad Autónoma" y que ha condicionado su desarrollo, su "miedo" y su poca esperanza en el futuro.

Sus principales actividades económicas son el comercio y el turismo (sectores en crisis), si bien es preciso destacar que la mayor parte de la población pertenece al sector del funcionariado o al de servicios.

### **1.1. La población de Ceuta**

La población europeo-cristiana (españoles de origen) es la mayoritaria, 70%, con unos rasgos definitorios que no difieren del resto de la comunidad española, repartida en tres estratos o clases sociales: alta, media (superior-intermedia-inferior) y baja; siendo mínimos los componentes de la primera y la última. Predomina, en general, la clase media superior (que percibe una retribución complementaria en concepto de residencia) formada por funcionarios públicos (militares, profesores, administrativos y auxiliares de los diferentes Ministerios, etc.), empleados y

comerciantes de todo tipo.

El 30% restante de la población está integrado por las poblaciones árabe-musulmana (22%), judeo-hebráica (4%), hindú-brahmanista (3%) y gitano-cristiana (1%), prácticamente en su totalidad inmigrada.

La población árabe-musulmana constituye la minoría mayoritaria, cifrada de hecho en torno a los 23.000 habitantes, aunque de derecho en poco menos de 16.000, siendo sus principales rasgos de identidad los siguientes:

- procedencia marroquí.
- altísimo nivel de analfabetismo (45,32%).
- alto índice de natalidad (4,2 hijos por familia).
- status socioeconómico y cultural bajo (paro en torno al 42% y con unos ingresos inferiores a 50.000 pts mensuales en el 57,5% de la población).
- problemas de enculturación y bilingüismo.

Representa, en general, la clase baja, ubicada en suburbios (43% de chabolismo) con una calidad de vida ínfima y cuya actividad productiva se centra exclusivamente en la mano de obra poco cualificada-barata (construcción, carga y descarga, peones, taxistas, basureros, etc.) y la venta en mercados o ambulante, con una participación laboral de la mujer de un 7% (en su totalidad como empleadas de hogar ilegales) y con el máximo protagonismo en el mundo de la venta y consumo de drogas (clanes y mafias).

La población judeo-hebráica se reparte entre la clase alta y media superior, formando un grupo dedicado casi exclusivamente al comercio, con una magnífica integración y buenos recursos (lo que refuerza la hipótesis de que el racismo tiene un fuerte componente económico), siendo fieles a sus tradiciones.

La población hindú-brahmanista presenta características similares a la anterior, si bien se dedica al comercio del bazar y su nivel cultural es bastante más

bajo, así como su participación e integración en la comunidad.

La población gitano-cristiana supone la minoría minoritaria centrada en la clase baja, con todas sus connotaciones, y con las mismas características del resto de las comunidades de igual extracción del territorio nacional.

Esta podría ser en síntesis una somera radiografía social de Ceuta, de obligado conocimiento para poder intervenir en cualquiera de sus ámbitos.

## **1.2. La inmigración en Ceuta**

En España y, más concreto en Ceuta y Melilla, existe una inmigración irregular importante de marroquíes que por sus propias características (no legalidad, alta movilidad, etc.), hacen sumamente difícil determinar con precisión su volumen y características. Sin embargo, la imagen de reciente invasión ignora que el colectivo musulmán tiene en nuestra ciudad una dilatada historia marcada por períodos claramente diferenciables (Giménez Romero et al: 1993).

- Período 1912-1956

Coincidiendo con el Protectorado Español sobre Marruecos, se caracteriza por la penetración constante hacia Ceuta y Melilla, además de los reclutados por el ejército franquista con motivo de la guerra civil y que luego permanecieron en el país (de hecho aún se pagan nóminas por ese motivo a los combatientes ¿aún vivos?, a través de la Pagaduría Militar como Tropas Indígenas). Según el Instituto Nacional de Estadística (1987), algo más del 40% de los inmigrantes musulmanes residentes en Ceuta y Melilla, llegaron antes de 1955 (siempre refiriéndonos a los legales).

- Período 1960-1975

Etapa de desarrollismo español, caracterizado por una fuerte emigración hacia Europa que paralelamente registró un masivo ingreso de trabajadores marroquíes en principio concebido como provisional. Los trabajadores se empleaban

en las obras de construcción (carreteras, hoteles, etc.), alternando su estancia entre España y Marruecos; no obstante, el núcleo importante se radicó permanentemente en nuestro país y sus hijos nacieron y se socializaron en el contexto español.

- Período 1975-1986

El cierre de fronteras de los países de la CEE convirtió, en buena parte, la inmigración de paso en estable. La inmigración magrebí hacia la península y los archipiélagos se incrementa simultáneamente al inicio de la crisis económica y el auge de la economía sumergida en el país, de ahí el incremento del desempleo y del trabajo precario entre inmigrantes.

- Período 1986-1995

La adopción de una nueva y restrictiva legislación del extranjero, unida a un limitado y fallido intento de regularización -solicitadas 8.000 por marroquíes, concedidas 6.728, pero al cabo de un año el 50% había vuelto a la irregularidad (Izquierdo: 1990)-, ha estabilizado una importante bolsa de irregularidad entre los magrebíes, que se incrementa lenta pero constantemente.

Desde la primavera de 1991 la exigencia de visado obligatorio para entrar en España ha agudizado las dificultades para emigrar legalmente y residir en territorio español, por otra parte, condicionándolo todo a la tenencia de un permiso (contrato) de trabajo, que en el caso de los extranjeros de carácter general (G), conlleva también el permiso de residencia, mientras que el caso de los extranjeros fronterizos (F) no. Evidentemente, esta última es la modalidad que más se da.

Las fuentes consultadas coinciden en que el grupo de marroquíes es una de las colonias de inmigrantes con mayores índices de irregularidad y que estas cifras superan a las de las personas regularizadas. Por otra parte, existe acuerdo en los siguientes extremos:

1. Parte de los inmigrantes antiguos, llegados en los años 60 y 70, afectados por la crisis de empleo de los 80 perdieron la posibilidad de conseguir permiso

de trabajo y, con ello, de regularizar su situación.

2. Durante los años 80-85 llegaron hombres solos, en su mayoría procedentes del Rif (Al Hoceima, Nador...), para asentarse en España a través de Melilla, y del Yebbala (Tetuán, Tánger, Larache, Ksar el Kebir...), a través de Ceuta, muchos de los cuales trajeron posteriormente a sus familias; aunque buena parte de esa población no consiguió legalizar su situación en nuestro país, siguiendo actualmente en precario especialmente a nivel legal.
3. Desde 1986 (con la Ley de Extranjería) se detecta un flujo continuo de hombres jóvenes, sin cualificación, en general procedentes del Rif y del Yebbala, que se emplean mayoritariamente en la construcción y en el comercio minorista o la venta ambulante. También se da un altísimo índice de empleadas de hogar fronterizas legales (con permiso "F") y aún mayor de ilegales, prácticamente analfabetas (totales o funcionales), en detrimento de un elevado número de empleadas de hogar nacionales registradas en las listas de paro en las Oficinas de Empleo del INEM.
4. En los últimos años están llegando mujeres jóvenes solas, procedentes de las zonas urbanas (Tetuán, Tánger, Casablanca, etc.) algunas con estudios secundarios y conocimiento de lenguas europeas. El grueso de este flujo sigue siendo del servicio doméstico.

## **2. Rasgos culturales del inmigrante marroquí**

Una última consideración de carácter sociológico, siguiendo a López y Páez (1991:235), es conocer cómo es la cultura de este colectivo inmigrante. Como primera nota distintiva hay que destacar que tienen un bajo nivel educativo, pertenecientes a los estratos sociales más humildes de su país de origen, lo que significa que su bagaje cultural y sus rasgos esenciales están fuera de las corrientes intelectuales de Marruecos, siendo de carácter más tradicional tanto en sus contenidos como en sus formas de transmisión.

En la mayoría de los casos, se trata de individuos pertenecientes a las clases más populares, tanto por su nivel de formación, como por su nivel socioeconómico. A ello hay que añadir que su procedencia, en la mayor parte de los casos, es de zonas rurales o de zonas urbanas deprimidas. Son los primeros los que tienen mayor tendencia a la conservación de las costumbres, acusando la crisis de identidad que aqueja a las sociedades árabes.

Esta crisis está provocada por la rápida incorporación de su ámbito cultural y religioso al mundo moderno, al que debe adaptarse tras varios siglos de estancamiento y por la necesidad de recuperación del colonialismo que han padecido. Aquí se dan dos fuerzas opuestas, una centrífuga, que les empuja hacia la modernidad difícilmente compatible con las formas de actuación y pensamiento tradicionales (que perciben como una pérdida de los valores que rigen su vida espiritual y material) y, otra centrípeta, que presiona hacia la recuperación o hacia la conservación de sus presupuestos tradicionales que conforman su identidad como pueblo y que son sus rasgos distintivos frente a sociedades occidentales, a las que identifican con su pasado colonial y con la modernidad, con lo que se provoca una resistencia a su aceptación.

Esta segunda fuerza es, por el momento, la que domina apoyada en instancias religiosas conservadoras (sin confundirlo con el integrismo o el fundamentalismo) y en las instituciones de poder político o social. Sobre todo, desde estas últimas, se fomenta un nacionalismo continuador de la lucha por la independencia, que hace hincapié en la conservación de las señas de identidad marroquí como pueblo árabe islámico.

La controversia entre tradición y modernidad en el mundo árabe-islámico está muy lejos de ser sólo un debate intelectual y tiene una traducción social muy importante. El fomento de la conservación de la identidad tradicional, en oposición a la influencia de las modas occidentales, desde los grupos de poder supone, en las clases populares y en la sociedad marroquí en general, un estímulo a continuar con sus modos de vida y pensamiento, ya de enorme arraigo entre ellos.

La cultura popular marroquí está compuesta, como el resto de las culturas mediterráneas, por todos los ingredientes de las civilizaciones del Mare Nostrum; en concreto, podríamos analizar tres extremos, dos externos y uno autóctono. Los dos primeros llegan con la expansión árabe por el norte de África a finales del siglo VII, la *arabidad* y la *islamidad*, aún cuando hasta el siglo XVIII no nace Marruecos como nación, convirtiéndose en un país de ámbito cultural, religioso y geopolítico del mundo árabe-islámico, lo que en términos populares se traduce en un sentimiento claro de pertenencia a la *Umma* (Comunidad de Creyentes).

El tercer extremo es el componente bereber, autóctono, con entidad propia, que impregna la vida de una gran mayoría de marroquíes. Los bereberes son un grupo etnolingüístico de origen norteafricano con una lengua (*chelja*) y cultura propias. Se extienden desde Marruecos a Egipto, donde se encuentra el enclave bereber más oriental y uno de los más aislados de este grupo étnico.

A diferencia de los que ocurre en Argelia, en Marruecos el grupo bereber no es políticamente activo, ni siquiera entre las élites intelectuales; sin embargo, en el nivel de la cultura popular es un componente importante por su influencia en las costumbres marroquíes en general y por las características de que dota a determinadas regiones y grupos sociales; aunque la percepción de la identidad bereber como tal no implica en ningún caso la creencia de una nacionalidad dentro de la nacionalidad marroquí. El bereber se está perdiendo porque no se enseña en las escuelas, donde impera la arabización como idea de unidad nacional, lo que supone la pérdida de una gran riqueza cultural. No obstante, sus ritos, creencias y costumbres impregnan un poco toda la cultura popular marroquí y, por extensión, inspira la de toda la comunidad musulmana ceutí.

A todo esto se podría añadir un cuarto extremo, aunque con matices, la influencia europea derivada de la colonización y de la recepción de culturas e ideologías occidentales.

De la combinación de estos cuatro extremos, podemos deducir los rasgos principales de la cultura popular de ascendencia marroquí:

1. Se trata de una sociedad muy jerarquizada y clasista en todos los niveles, desde la familia al Estado, a causa de los conceptos de poder y autoridad que contienen tanto los elementos árabes, como bereber, y de la interpretación tradicional que de dichos conceptos hace tomando como base el *Islam*. En el terreno intelectual ambos son el centro de un enconado debate desde hace siglos, aunque es en la época califal cuando se sientan las bases de las teorías clásicas sobre autoridad legítima y poder.
2. Es una sociedad en la que prima la presencia y operatividad de una mentalidad mágico-religiosa de la vida cotidiana. Las supersticiones y creencias bereberes y las que se importaron con la arabización, se han islamizado y perviven a través del tiempo. El ámbito de lo sagrado afecta a todos los gestos, incluso lo más intrascendentes de la vida individual y colectiva. Al lado de la voluntad de Dios en todos los acontecimientos, está la de una gran variedad de *yunun* (genios, diablillos, espíritus del bosque o de las casas) que tienen un gran poder sobre las almas de los marroquíes y cuya existencia está atestiguada por el *Corán*.
3. La sociedad marroquí realiza una transmisión educativa oral de sus tradiciones. Esta enseñanza se lleva a cabo en dos espacios, el de la familia por boca de los mayores o las madres y el del entorno social inmediato, el pueblo, la aldea o el barrio.

Pero, si la inmigración es motivo de conflictos para todos,

*“... el hijo de inmigrantes es difícilmente reconocido en su doble pertenencia a un medio familiar extranjero y a una sociedad en la que se desenvuelve. La cuestión que se nos plantea es cómo implantarse definitivamente en un país adquiriendo una cultura diferente a la que sus padres le han transmitido. Es importante conocer los factores que pueden hacer que la inmigración sea un factor de fracaso o de éxito. Si se sabe que para todo niño la integración de nuevas experiencia es indispensable para la creación de objetos nuevos, es posible que la inmigración sea fuente de creación. Se*

*plantea el problema del cambio que hay que prevenir y preparar...”*

*“... ¿Cómo crear una nueva identidad que se conforme con la separación en lo que respecta a uno y al otro de los sistemas, al mismo tiempo que la adscripción de al menos algunos de sus rasgos respectivos?. Se trata de la mediación simbólica de unas manifestaciones identificadoras que provea al individuo de los medios para seguir los alineamientos de proyectos que le son personales, reivindicando siempre una pertenencia grupal, lo que puede permitirle, entre otras cosas, disminuir su culpabilidad” (Cañas y Cañas: 1992, 217).*

La condición de joven post-inmigrante es generadora de una ambigüedad, ya que, de una parte, tiene la oportunidad de edificar nuevas formas de identidad y, de otra, debe definir y fijar su identidad en ausencia de los puntos de anclaje, seguros y valorados, propios de su comunidad.

*“El sujeto necesita un **equipamiento simbólico** que le permita acceder a una identidad nueva y viva. Si, por contra, el funcionamiento simbólico está esclerotizado; es decir, desprovisto de los procesos que le permitan escapar a las continuas desvalorizaciones, tanto a través de las imágenes deformantes de sí mismo que produce el entorno, como por la mediación de los fracasos repetidos, el sujeto se repliega sobre los rígidos moldes de la autodefensa o de la reacción, cuando no se libera mediante conductas antisociales a falta de haber podido disponer de medios de entrada en las categorías establecidas para obrar conforme a la norma.*

*Son frecuentes los **cambios de identidad** en los niños que se encuentran entre dos culturas. Un problema psicológico propio del hijo de inmigrantes es el de **niño intérprete**, que asume el rol de unión entre sus padres y los medios oficiales del país de acogida. Ciertos padres, por no exponerse a eventuales fracasos, para no mostrar sus dificultades de aprendizaje o bien porque están agotados, aprenden mal la lengua del país de acogida y se hacen acompañar en sus gestiones administrativas por sus hijos. Desde que el niño*

*sabe leer, es quien abre el correo oficial y escribe las cartas. Es fácil imaginar la herida en el orgullo de los padres, dependiendo de sus hijos y sufriendo en su prestigio por la inversión de los valores familiares. El niño se encuentra en una **situación patógena de paternización**. El proceso de identificación en los padres es totalmente puesto en duda por la desvalorización y la incapacidad de éstos. La separación de generaciones es así abolida y en ciertos aspectos el niño debe tomar por sí mismo el rol de los padres”* (Cañas y Cañas: 1992, 218).

No obstante, siguiendo a Thomas (1992: 556), aunque surgen problemas sociales y políticos a partir del proceso de inmigración, también es importante enfocar las dificultades que conllevan para con el sistema educativo del país de destino. Haney (1987) estimó que el número total de niños inmigrantes en edad de escolarización (de 5 a 18 años de edad) oscilan entre 2,1 y 2,7 millones. A veces, los niños inmigrantes se integran en el sistema educativo de los EEUU con una variedad de dificultades en adaptación académica y sociocultural que hace que nuestras escuelas no estén preparadas para dirigirlos y están empezando a ser desbordadas. Esquivel & Keitel (1990) afirmaron tres fuentes básicas de estrés en los niños: pobreza, aculturación y problemas escolares. Estos indicaron que los niños que emigran normalmente experimentan la pérdida de amigos, la perseverancia en extender sus nudos familiares, dificultades en el aprendizaje de un nuevo idioma y problemas de adaptación a la nueva cultura (Esquivel & Keitel, 1990). Estos problemas se ven aumentados por los hijos de refugiados que presenciaron y sufrieron los efectos de la guerra o de la inestabilidad política en sus países de origen (Arredondo, Orjuela & Moore: 1989; Chambon: 1989; Esquivel & Keitel: 1990).

En los últimos años algunas investigaciones publicadas discutieron los hechos de etnias y convivencia entre diferentes culturas (por ejemplo, Sue: 1981; Baca & Chinn: 1982; McGoldrick, Pearce & Giordano: 1982; Morrow: 1987), pero muy pocos han tratado sobre los problemas psicoculturales de adaptación tal y como se manifestaban en el sistema escolar dentro de esta nueva corriente de niños

inmigrantes. Desafortunadamente, los estudios de investigación en este área y su impacto en la educación son escasos a pesar del incremento de la población multicultural en el sistema educativo de los EEUU.

### **3. Descripción del entorno escolar**

Las características sociológicas de la ciudad, que hemos venido comentando, tienen su fiel reflejo en la vida escolar. De este modo, la realidad social de Ceuta aparece configurada como un mosaico multiétnico y multicultural que tiene su reflejo en las aulas y aunque la población escolar en los últimos años ha experimentado un ligero retroceso en términos globales, sin embargo, el alumnado musulmán ha ido aumentando (tanto en valor absoluto como en porcentaje).

#### **3.1. Evolución y distribución de la población escolar de la comunidad musulmana ceutí**

Seguidamente presentamos una serie de datos estadísticos de la población escolar de la comunidad musulmana ceutí desde 1985, primer año del que se tienen datos oficiales publicados por la Dirección Provincial del MEC hasta el curso 1998-99, ya que a partir del curso 1999-2000, las estadísticas publicadas sólo contienen los datos globales sin incluir la información correspondiente a las minorías culturales.

En las tablas que siguen aparecen los datos agrupados del siguiente modo:

- A. Centros Públicos (1.Educación Infantil 2. Educación Primaria)
- B. Centros Privados (1.Educación Infantil 2. Educación Primaria)
- C. Total de Centros ((1.Educación Infantil 2. Educación Primaria)
- D. Total de Población Escolar (Todos los niveles no universitarios)

**TABLA 1. EDUCACIÓN INFANTIL ESCOLARIZADA EN CENTROS PÚBLICOS**

EDUCACIÓN INFANTIL			
CURSO	TOTAL	MUSULMANES	% MUSULMANES
85-86	1438	460	31,99%
86-87	1474	507	34,40%
87-88	1481	530	35,79%
88-89	1431	549	38,36%
89-90	1461	598	40,93%
90-91	1555	678	43,60%
91-92	1515	726	47,92%
92-93	1678	760	45,29%
93-94	1783	828	46,44%
94-95	1848	910	49,24%
95-96	1977	990	50,07%
96-97	2041	1063	52,08%
97-98	2109	1096	51,97%
98-99	2051	1144	55,78%
99-00	2102	(*)	(*)
00-01	2120	(*)	(*)

(Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura) (\*) Datos no publicados

**TABLA 2. EDUCACIÓN PRIMARIA ESCOLARIZADA EN CENTROS PÚBLICOS**

EDUCACIÓN PRIMARIA			
CURSO	TOTAL	MUSULMANES	% MUSULMANES
85-86	6523	2249	34,48%
86-87	6635	2380	35,87%
87-88	6720	2470	36,88%
88-89	6600	2498	37,85%
89-90	6594	2632	39,92%
90-91	6642	2666	40,14%
91-92	6674	2768	41,47%
92-93	6617	2784	42,07%
93-94	6587	2862	43,45%
94-95	6577	2936	44,64%
95-96	6481	2974	45,88%
96-97	6365	3021	47,46%
97-98	6224	2896	46,53%
98-99	6114	3074	50,28%
99-00	5689	(*)	(*)
00-01	5930	(*)	(*)

(Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura) (\*) Datos no publicados

**TABLA 3. EDUCACIÓN INFANTIL ESCOLARIZADA EN CENTROS PRIVADOS**

EDUCACIÓN INFANTIL			
CURSO	TOTAL	MUSULMANES	% MUSULMANES
85-86	658	22	3,34%
86-87	580	9	1,55%
87-88	505	19	3,76%
88-89	626	12	1,92%
89-90	696	32	4,60%
90-91	642	37	5,76%
91-92	583	39	6,69%
92-93	587	40	6,81%
93-94	595	41	6,89%
94-95	540	46	8,52%
95-96	527	67	12,71%
96-97	553	52	9,40%
97-98	535	57	10,65%
98-99	567	73	12,87%
99-00	516	(*)	(*)
00-01	542	(*)	(*)

(Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura) (\*) Datos no publicados

**TABLA 4. EDUCACIÓN PRIMARIA ESCOLARIZADA EN CENTROS PRIVADOS**

EDUCACIÓN PRIMARIA			
CURSO	TOTAL	MUSULMANES	% MUSULMANES
85-86	3196	84	2,63%
86-87	3200	124	3,88%
87-88	3186	138	4,33%
88-89	3159	150	4,71%
89-90	3127	197	6,30%
90-91	3049	185	6,07%
91-92	2962	199	6,72%
92-93	2854	235	8,23%
93-94	2833	251	8,86%
94-95	2774	232	8,36%
95-96	2739	273	9,96%
96-97	2274	270	11,87%
97-98	2509	324	12,91%
98-99	2475	357	14,42%
99-00	2454	(*)	(*)
00-01	2637	(*)	(*)

(Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura) (\*) Datos no publicados

TABLA 5. EDUCACIÓN INFANTIL (TOTAL DE CENTROS)

EDUCACIÓN INFANTIL			
CURSO	TOTAL	MUSULMANES	% MUSULMANES
85-86	2096	482	23,00%
86-87	2054	516	25,12%
87-88	1986	549	27,64%
88-89	2057	561	27,27%
89-90	2157	630	29,21%
90-91	2197	715	32,54%
91-92	2098	765	36,46%
92-93	2265	800	35,32%
93-94	2378	869	36,54%
94-95	2388	956	40,03%
95-96	2504	1057	42,21%
96-97	2594	1115	42,98%
97-98	2644	1153	48,61%
98-99	2618	1217	46,49%
99-00	2618	(*)	(*)
00-01	2662	(*)	(*)

(Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura)

(\*) Datos no publicados

TABLA 6. EDUCACIÓN PRIMARIA (TOTAL DE CENTROS)

EDUCACIÓN PRIMARIA			
CURSO	TOTAL	MUSULMANES	% MUSULMANES
85-86	9719	2333	24,00%
86-87	9835	2504	25,46%
87-88	9906	2616	26,40%
88-89	9759	2648	27,13%
89-90	9721	2829	29,10%
90-91	9691	2851	19,41%
91-92	9636	2967	30,79%
92-93	9471	3019	31,88%
93-94	9420	3113	33,05%
94-95	9351	3168	35,93%
95-96	9220	3247	35,22%
96-97	8639	3291	38,09%
97-98	8733	3220	36,87%
98-99	8589	3431	39,95%
99-00	8343	(*)	(*)
00-01	8567	(*)	(*)

(Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura)

(\*) Datos no publicados

TABLA 7. EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESCOLAR DE CEUTA

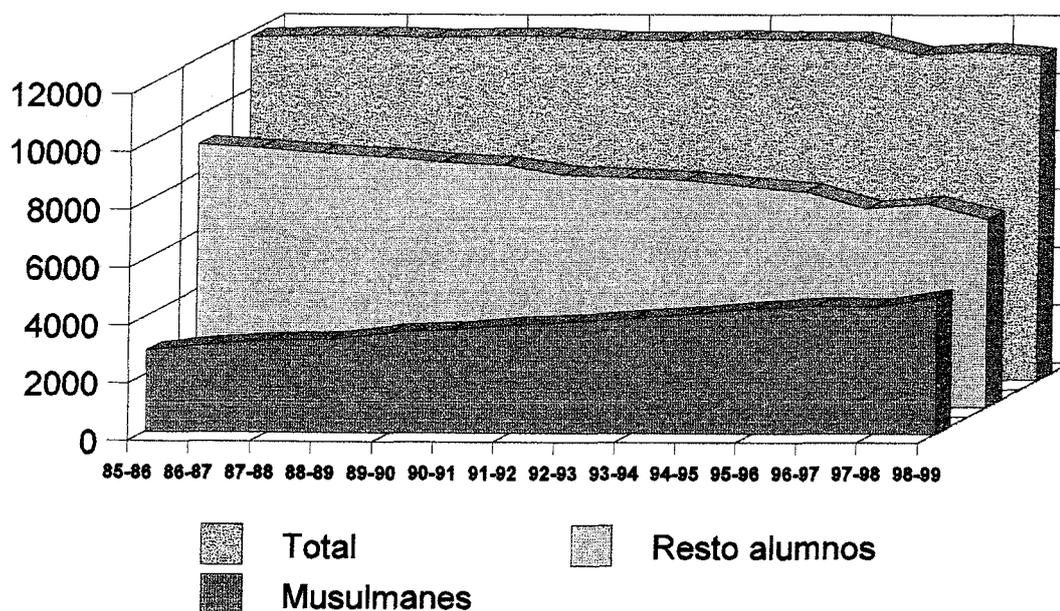
TOTAL POBLACIÓN ESCOLAR			
CURSO	TOTAL	MUSULMANES	% MUSULMANES
85-86	11815	2815	23,82%
86-87	11889	3020	25,40%
87-88	11892	3165	26,61%
88-89	11816	3209	27,15%
89-90	11878	3459	29,12%
90-91	11888	3566	29,99%
91-92	11734	3732	31,80%
92-93	11736	3829	32,54%
93-94	11798	3982	33,75%
94-95	11739	4124	36,17%
95-96	11724	4304	36,71%
96-97	11233	4406	39,22%
97-98	11377	4373	38,44%
98-99	11207	4709	42,01%
99-00	10961	(*)	(*)
00-01	11229	(*)	(*)

(Fuente: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura)

(\*) Datos no publicados

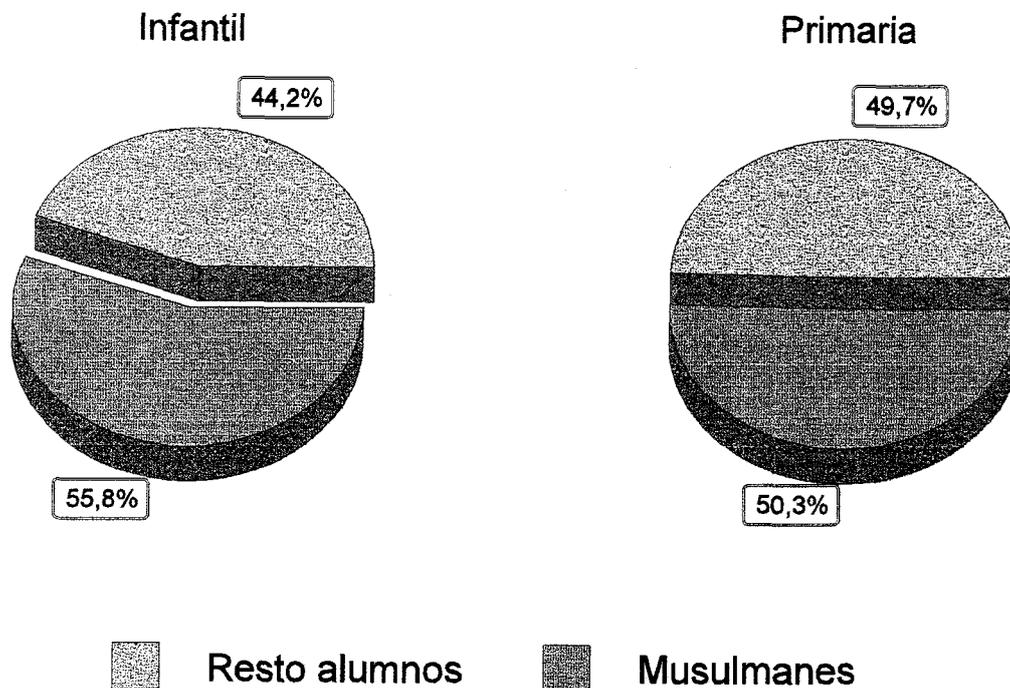
La representación gráfica de estos datos nos permite comprobar el modo en que lentamente va aumentando el porcentaje de alumnos musulmanes y las líneas correspondientes a los dos grupos se acercan.

## EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESCOLAR



Aunque estos últimos datos resulten clarificadores, cuando nos referimos a los centros públicos de nuestra ciudad, la realidad se muestra más exagerada si cabe, ya que en el curso escolar 98-99 se elevan al 55,78% Educación Infantil y al 50,25% en Educación Primaria y primer ciclo de E.S.O.

## Alumnado curso 98-99



Por otra parte, la distribución de estos alumnos en razón de la proximidad del domicilio familiar hace que en algunos colegios de Ceuta se alcancen cifras del 100 % de alumnos musulmanes. Esto nos sitúa ante una realidad bastante compleja que incide en la respuesta educativa que debe darse desde los propios centros, pues ya no nos encontramos ante lo que entendemos como contexto multicultural; sino que entramos en lo que podríamos denominar *monoculturalismo invertido*.

Para complicar aún más, si cabe, el panorama escolar nos encontramos con otro grupo de alumnos que por decisión familiar acuden a las escuelas coránicas y al cabo de varios años de realización de estudios en las mismas, se incorporan a nuestro sistema educativo. Este colectivo alcanza en el curso 1999-2000 la cifra de 22 alumnos, de los cuales 16 se han incorporado el último año.

En este caso, la asignación a un determinado nivel se realiza atendiendo a criterios cronológicos y no académicos. De este modo nos encontramos en algunas

clases con alumnos que no presentan el mismo nivel de conocimientos que el resto de sus compañeros, no están habituados a un determinado clima de trabajo y de comportamiento en el aula y, en definitiva, estamos ante unos alumnos de otra cultura, educados en otro sistema educativo que bruscamente, tienen que integrarse en otro contexto radicalmente diferente al que conocen.

Como vemos, la situación escolar dista mucho de lo que se refleja en cualquier propuesta de intervención multicultural, ya que las que se han venido realizando en las múltiples obras que tratan de Educación Multicultural o Intercultural, no resultan asumibles literalmente en nuestro contexto educativo. Lo que suele aparecer en este tipo de obras siempre hace alusión a la presencia de grupos (minoritarios) de alumnos de otra cultura. En nuestro caso se trata de grupos (mayoritarios) de alumnos de una cultura minoritaria en la ciudad.

Cuando la mayoría del alumnado de un centro presenta rasgos culturales diferentes, nos encontramos con una minoría (el profesorado) que debe concretar en una propuesta curricular, no sólo un conjunto de conocimientos, sino también actitudes, valores y normas que, en ocasiones, pueden representar puntos de fricción con la cultura de sus alumnos. En este caso, el problema no sería tan elemental como el de la enseñanza en lengua oficial/materna, sino que afecta a los estratos más profundos del quehacer educativo: los valores que subyacen al currículum que se transmite.

En esta situación, sería en el Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de Centro donde debieran contemplarse estos factores relacionados con la identidad cultural de los alumnos como medio de adecuar ambos al contexto en el que se halla inserto el centro.

No obstante, deberá tenerse muy en cuenta hasta qué punto el currículo oficial puede flexibilizarse para atender a la diversidad de estos alumnos, ya que en algunos casos extremos, podría requerir la eliminación de determinados objetivos o contenidos que las administraciones educativas considerasen imprescindibles y comprendidos dentro de lo que podemos considerar el mínimo común.

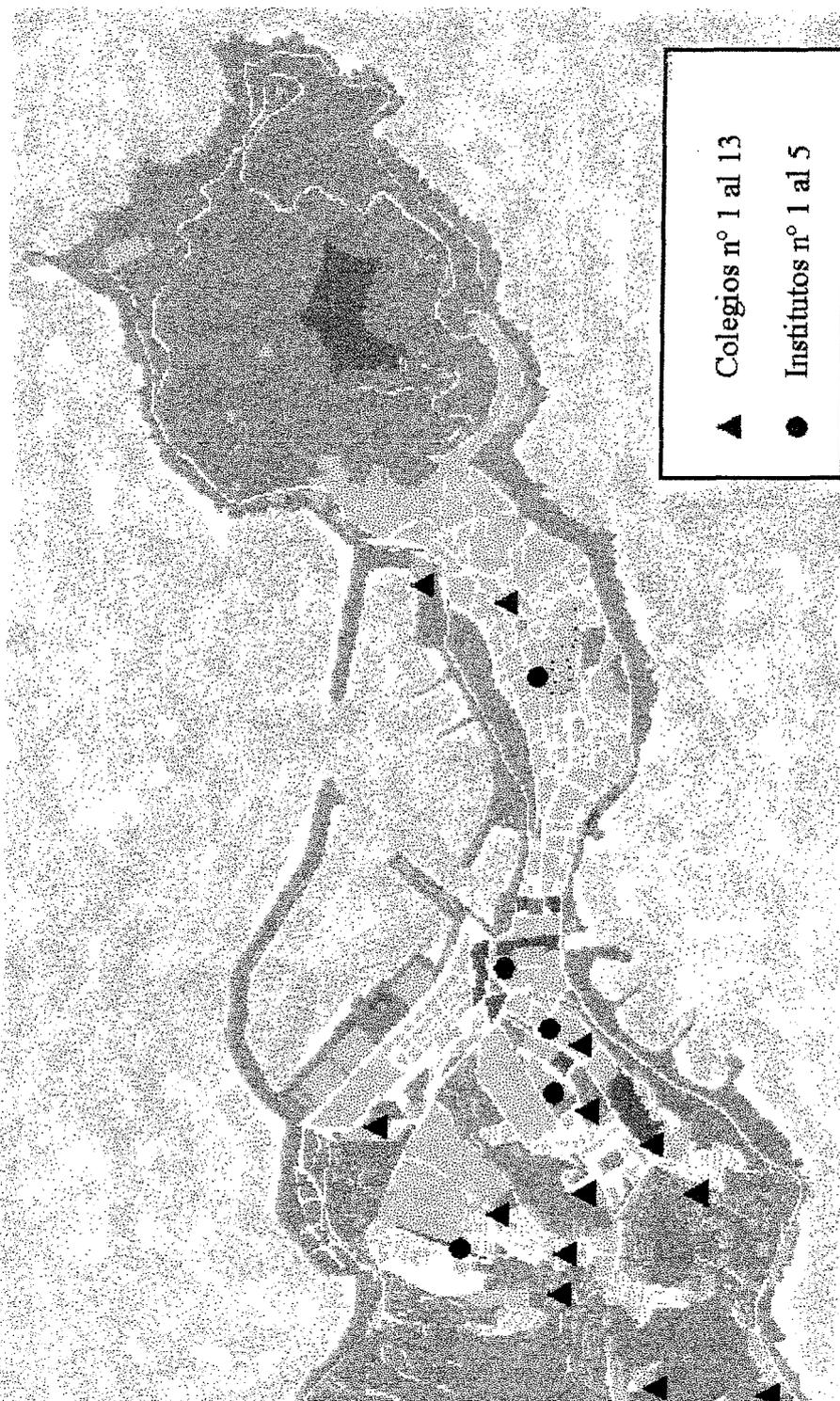
De este modo, algunos profesores se encuentran en una encrucijada que hace de su trabajo una labor poco gratificante, ya que por una parte, se sienten más cerca de la propuesta oficial por coincidir con la cultura que tienen interiorizada y por otra, consideran que deben atender a las peculiaridades de sus alumnos a expensas de lo poco o mucho que de prescriptivo tenga la propuesta de las administraciones educativas.

#### **4. El contexto de la investigación**

Después de haber realizado la descripción del entorno social y el escolar, se presenta en este apartado la información relativa a los centros que han participado en la investigación.

En primer lugar debemos señalar que el trabajo se ha realizado en dieciocho centros públicos de nuestra ciudad: 13 colegios de Educación Infantil y Primaria (en los que se imparte el primer ciclo de ESO) y cinco Institutos de Educación Secundaria. La elección de estos centros ha venido motivada por la propia naturaleza de la investigación en la que se trataba de conocer las percepciones de los directores acerca del liderazgo que ejercen en sus centros. Las especiales características de los directores de los centros privados (dos de ellos religiosos) cuya dependencia de una determinada patronal, cooperativa de enseñanza u orden religiosa desaconsejaban su inclusión.

Comenzamos pues, con la distribución geográfica de estos centros en la ciudad.



En el mapa anterior aparecen señalada la localización geográfica de los dieciocho centros participantes. Con el fin de garantizar el anonimato de los directores participantes se ha evitado incluir en el mapa la identificación de los centros, utilizando un único símbolo para cada categoría de centro.

#### 4.1. Características de los centros

Las principales características de los centros que han participado en la investigación se van a presentar utilizando el orden en el que aparecen en el documento publicado por la Dirección Provincial del MEC (que no coincide con la numeración asignada a cada uno de ellos en este trabajo).

**TABLA 8. INSTITUTOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN  
(DATOS DEL CURSO 98-99)**

INSTITUTOS	Unidades	Alumnos	Ratio	% Musulm.
ABYLA	31	924	29,81	18,29
SIETE COLINAS	29	872	30,07	24,20
ALMINA	14	367	26,21	38,97
LUIS DE CAMOENS	24	766	31,92	12,79
PUERTAS DEL CAMPO	12	375	31,25	28,80

**TABLA 9. COLEGIOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN  
(DATOS DEL CURSO 98-99)**

COLEGIOS	Unida- des	Alum- nos	Ratio	% Mu- sultm.
MARE NOSTRUM	11	310	28,18	37,42
MAESTRO JUAN MOREJÓN	22	663	30,14	18,10
SANTIAGO RAMÓN Y CAJAL (c)	22	588	26,73	95,92
JUAN CARLOS I	23	609	26,48	37,11
JOSÉ ORTEGA Y GASSET (c)	23	749	32,57	14,15
ANDRÉS MANJÓN (c)	16	395	24,69	78,23
LOPE DE VEGA	25	725	29,00	22,34
FEDERICO GARCÍA LORCA (c)	20	525	26,25	75,81
PRÁCTICAS MIXTO	22	646	29,36	32,20
PRÍNCIPE FELIPE (c)	21	586	27,90	96,76
REINA SOFÍA (c)	23	603	26,22	100
SANTA AMELIA	22	585	25,59	66,50
RAMÓN M. DEL VALLE INCLÁN	21	581	27,67	28,40

Los centros señalados con © cuentan con servicio de comedor.

Los datos de la tabla nº 8 hacen referencia al número de alumnos y de unidades correspondientes a COU, 3º y 4º curso de ESO, FP I, FP II y Bachillerato LOGSE. No se han considerado los correspondientes a los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior ni a los programas de Garantía Social. Esto último ha sido debido a que la información disponible resultaba incompleta.

Otro aspecto digno de mención referido a los colegios de Infantil y Primaria es el relativo al alumnado que promocionó de ciclo o terminó su escolaridad en el curso anterior, que se sitúa en los siguientes porcentajes:

- Primer ciclo: 86,78%.
- Segundo ciclo: 97,68%
- Tercer ciclo: 95,53%.

Estos datos resultan significativos si se tiene en cuenta que, en el actual sistema educativo, los alumnos sólo pueden “repetir” un curso a lo largo de toda la Etapa y siempre coincidiendo con el final de un ciclo.

Si tenemos en cuenta que el mayor peso de los contenidos del primer ciclo se relacionan con el proceso lecto-escritor y con las operaciones elementales de cálculo, este menor porcentaje de superación debe ser explicado en función de las graves carencias relacionadas con el lenguaje que presentan muchos de los alumnos y que se abordan en otro lugar de esta investigación.

En cuanto a los resultados académicos correspondientes al primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, que se imparte en estos mismos centros debe señalarse que no han sido incluidos en el informe estadístico que venimos manejando.

En cambio, sí que aparecen los referidos a los dos cursos que componen el segundo ciclo que se imparte en los Institutos de Educación Secundaria, los correspondientes al Bachillerato LOGSE y al COU. Estos son los que figuran en la tabla número 10.

TABLA 10. ALUMNADO QUE PROMOCIONA DE CURSO

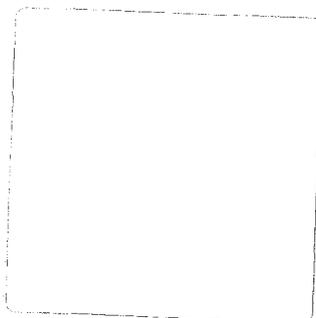
INSTITUTOS	3º ESO	4º ESO	1º BACH.	2º BACH.	COU
ABYLA	65,8%	54,0%	73,3%	---	63,52%
SIETE COLINAS	64,2%	71,3%	70,1%	45,8%	---
ALMINA	53,5%	44,7%	83,6%	25,0%	---
LUIS DE CAMOENS	75,6%	91,0%	85,0%	---	---

Como puede apreciarse, estos porcentajes son sensiblemente inferiores a los que aparecen en la etapa de Educación Primaria, destacando sobre todos ellos el que corresponde al segundo curso de Bachillerato del Instituto Almina (que había estado anteriormente dedicado a la Formación Profesional).

Para finalizar esta descripción de los centros participantes en la investigación, debe señalarse que en el apartado relativo al servicio de comedor escolar, según la estadística correspondiente al curso 98-99, han sido seis los colegios que han contado con él, habiendo atendido a 660 alumnos que representan el 19,15% de su población escolar.

En líneas generales, éstas son las principales características de los centros donde se ha realizado la investigación, que constituyen el contexto próximo de la misma, ya que en ellos es donde realizan su labor directiva los dieciocho directores que componen la muestra.

Con esta descripción se ha pretendido contextualizar este trabajo a través de las características de los tres ámbitos que configuran el entorno de investigación y que se representa en el siguiente gráfico:



## ESQUEMA GENERAL DEL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN







# **CAPÍTULO 5**

## **METODOLOGÍA**



## CAPÍTULO 5

### METODOLOGÍA

---

Como planteábamos al finalizar el primer capítulo, el interés por la eficacia de la escuela se ha ido desplazando hacia lo que se ha dado en llamar *calidad de la educación*. De acuerdo con este supuesto, entendemos que una escuela eficaz no debe responder únicamente a la consideración de las primeras investigaciones (que la entendían exclusivamente en función de los resultados que obtienen sus alumnos), sino que debe ir más allá. Una escuela será eficaz cuando ofrezca una educación de calidad, pero **calidad** entendida como **adecuación a propósitos** y como **transformación y cambio**.

Al analizar la influencia del liderazgo educativo sobre el rendimiento de los alumnos, sobre todo si se identifica éste último con las calificaciones escolares, podemos caer en un exceso de reduccionismo. Por eso pensamos que los resultados obtenidos por un centro constituyen sólo uno de los aspectos que deberán considerarse al analizar la eficacia de una institución.

De acuerdo con De Miguel (1994), *"la teoría actual sobre las organizaciones remite directamente a la evaluación como estrategia necesaria para comprobar la eficacia de una institución (desde una perspectiva externa-social) y para identificar los elementos de disfuncionalidad y resistencia al cambio (perspectiva interna) [...] el éxito de una institución escolar tiene que ver con el número y calidad de los productos u objetivos alcanzados, y también con los procesos de mejora de la efectividad y calidad de vida dentro de la organización, de las que dependen las estrategias de innovación y cambio de la misma"*.

Pero avanzar en la línea de organizaciones que aprenden exige cambios internos y externos, coherentes con cambios culturales. Por eso no podemos olvidar que los centros están inmersos en una determinada cultura y, al mismo tiempo, crean una cultura propia, conformada por normas, creencias, valores y mitos que defienden y que utilizan para regular el comportamiento de sus miembros (Gairín, 2000). En este contexto, la situación privilegiada del director con relación a los mecanismos de influencia y control organizativos, le convierte (según Coronel: 1996) en el centro de todas las miradas, siendo ese el motivo por el que se le suele identificar con el líder (o al menos se espera de él que lo sea).

Es por eso que la calidad de las escuelas va a depender en gran medida de la competencia, dedicación y estilo de liderazgo del equipo directivo (Álvarez, 2001).

Ahora bien, esta importancia de la dirección en el funcionamiento de los centros y la mejora de la institución ha sido suficientemente investigada utilizando procedimientos variados, pero generalmente se ha hecho constatando el tipo de liderazgo que ejercen los directores y pocas veces se ha considerado la imagen y las percepciones que los propios protagonistas tienen de sí mismos.

Pensamos que si un director tiene una imagen positiva de sí mismo y se considera un magnífico líder (aunque en realidad no lo sea), será muy difícil conseguir que cambie y mejore en sus actuaciones.

## 1. El problema de investigación

Según Bunge (1985: 190), el hombre *"es el único que puede sentir la necesidad y el gusto de añadir dificultades... de tomar problemas e intentar resolverlos con el máximo rigor"*.

Estos problemas pueden surgir, de acuerdo con McGuigan (1977: 29), por tres motivos principales:

- 1) Una laguna de nuestro conocimiento
- 2) La presencia de resultados contradictorios
- 3) Un hecho, aislado del resto de nuestro conocimiento, que demanda explicación.

En cuanto a la **formulación del problema**, podemos decir que admite básicamente dos formas:

- \* Una pregunta para la que se solicita respuesta.
- \* Un enunciado que requiere comprobación.

En este sentido, Kerlinger (1981: 32) nos dice que *"un problema de investigación científica es, antes que nada, una pregunta, una oración en forma interrogativa"*, y como criterios para establecer problemas adecuados de investigación señala que el problema debe expresar una relación entre dos o más variables y que éste debe definirse operacionalmente, es decir, implicar la posibilidad de comprobación empírica.

De todos modos, tanto si se opta por la formulación en forma de pregunta como si se hace por la de enunciado, lo más importante es que permita su comprobación empírica.

En nuestro caso, sabemos que la mayoría de las investigaciones coinciden en señalar la importancia que el ejercicio del liderazgo por parte de los directores tiene

en el funcionamiento de los centros:

- \* Los directores efectivos (Davis y Thomas, 1992) se han visto como personas que muestran una visión clara de lo que puede ser su escuela, son capaces de transmitir esa visión y animar a otros para conseguirla; tienen elevadas expectativas de profesores y alumnos y se implican en los procesos instructivos. Observan a los profesores y les ayudan a solucionar problemas sobre la instrucción. Son personas a quienes les preocupa el uso eficaz del tiempo y suelen utilizar de forma creativa los recursos materiales y humanos de sus centros. Realizan un seguimiento y evaluación continuada del rendimiento colectivo de los alumnos y utilizan los resultados para orientar la planificación docente.
- \* Los directores menos eficientes suelen describirse como gestores del centro y de los presupuestos, dispensadores de disciplina, interlocutores con la Administración. La mayoría dedican muy poco tiempo a cuestiones relacionadas con los temas curriculares y es casi general el reconocimiento de que no han sido preparados para asumir esta función.

Pero, por otra parte, las dificultades a las que deben hacer frente las escuelas que acogen a alumnos de minorías culturales, van a poner a prueba la capacidad de sus directivos para conseguir una enseñanza de calidad.

La presente investigación pretende conocer las percepciones que los directores tienen de:

- El liderazgo que ejercen en sus centros.
- La adopción de medidas de atención a la diversidad cultural.
- El clima institucional.

Al mismo tiempo, se intenta conocer si estas percepciones guardan algún tipo de relación con el nivel educativo que se imparte en su centro (colegios o institutos) o la composición del alumnado (porcentaje de alumnos musulmanes escolarizados).

En definitiva se pretende aportar una serie de claves para futuras investigaciones y para el diseño de actividades de formación (inicial y/o permanente) que ayuden a mejorar el ejercicio de la dirección.

## 2. Objetivos del estudio

Si tenemos en cuenta que la naturaleza de nuestro estudio es eminentemente descriptiva se justifica el empleo del término objetivo en vez de acudir a la formulación de la correspondiente hipótesis, pues de acuerdo con Kerlinger (1981: 33), *"la hipótesis es una expresión conjetural de la relación entre varias variables"* que en cierto sentido viene a representar una tentativa de solución al problema y que en esta investigación pretende conocer una realidad como es el ejercicio de la dirección en los centros de Ceuta.

De acuerdo con lo anterior, los objetivos que se pretenden alcanzar son:

- ★ Analizar las concepciones que los directores de Ceuta tienen acerca su actuación como líderes de sus respectivos centros.
- ★ Conocer las concepciones que los directores tienen de la atención a la multiculturalidad.
- ★ Comprobar si dichas concepciones se reflejan en sus respectivos centros a través de los proyectos institucionales (Proyecto Educativo y Proyecto Curricular).
- ★ Describir el clima de los centros de Ceuta a través de las percepciones de sus directores.
- ★ Comprobar si las percepciones que los directores tienen de su liderazgo, atención a la multiculturalidad y clima del centro son diferentes en los colegios e institutos.
- ★ Determinar si la existencia de alumnos de otra cultura en los centros influye

en las anteriores percepciones.

### 3. Planteamiento metodológico

Para Pérez Serrano (1994: 16) la investigación de la realidad social ha de ser una actividad *“sistemática y planificada, cuyo propósito consiste en proporcionar información para la toma de decisiones con vistas a mejorar o transformar la realidad, facilitando los medios para llevarla a cabo [...] ahora bien, cada proyecto o estudio de investigación utiliza las estrategias empíricas que considera más adecuadas, según el modelo conceptual en el que se apoya...”*.

En el ámbito de la investigación educativa nos encontramos con los mismos enfrentamientos metodológicos que en cualquier otro campo. Por ello, el investigador habrá de fijar previamente la opción paradigmática a la que se adscribe o bien, como sugieren Stufflebeam y Shinkfield (1987), adoptar una postura ecléctica.

Sobre las ventajas de uno u otro paradigma se ha discutido hasta la saciedad. Ambos enfoques - cuantitativo y cualitativo - representan los extremos de un continuum. Si el investigador se adscribe al paradigma **cuantitativo-experimental**, se sitúa como persona independiente al fenómeno a evaluar, con el fin de asegurar la objetividad de los procedimientos y de su interpretación. Su preocupación fundamental consiste en asegurar la **validez interna** (control) y la **externa** (poder de generalización) del diseño de investigación. Como consecuencia, los diseños utilizados suelen ser complejos y sofisticados y ello exige que el objeto de evaluación sea cuidadosamente estructurado y definido.

Como consecuencia de la metodología que utiliza, la evaluación debe ser empírica, objetiva y lo más libre posible de juicios de valor. Puede recurrirse a una amplia gama de diseños que dan lugar a estudios descriptivos, encuestas, estudios correlacionales, experimentos controlados, metaanálisis, etc.

Las fuertes exigencias metodológicas y sus implicaciones éticas (algunos

autores apuntan a la ilicitud de manipular los tratamientos educativos), representan los principales obstáculos que sus detractores esgrimen para no aplicar estos diseños en el campo de la investigación educativa.

En cambio, si el investigador opta por el **paradigma cualitativo-naturalista**, interacciona con el fenómeno a evaluar, porque es necesario que comprenda las relaciones que se dan en la realidad estudiada desde dentro de la misma. Su preocupación fundamental es la **comprensión** de lo que sucede y pretende describir la realidad desde la perspectiva de los propios protagonistas. Para ello, utiliza diseños simples y no necesita que el objeto de evaluación esté demasiado estructurado, porque con ello puede observar los efectos no planeados.

En él no se cuestiona la objetividad y verificación empírica, postulados por el positivismo, sino una visión excesivamente estrecha de estos conceptos que dejan al margen de la investigación aspectos significativos de la realidad humana. Al tener una orientación antipositivista, aborda el mundo subjetivo de la experiencia humana, se basa en la etnografía y utiliza la observación participante, la entrevista no dirigida, episodios, relatos, etc.

Sin embargo, es difícil que en la realidad se dé de una forma maximalista la adscripción a uno de los paradigmas, ya que aunque toda investigación educativa participa básicamente de uno de los enfoques, la realidad objeto de evaluación puede llevar al investigador a analizar en el marco de otro algunos aspectos colaterales a su investigación principal.

Ambas metodologías de investigación son distintas, pero no incompatibles, aunque partan de supuestos epistemológicos diferentes. En esta línea apuntan Cook y Reichardt (1986) cuando dicen que la revisión bibliográfica de los estudios e investigaciones más recientes en disciplinas como la Didáctica, la Organización Escolar o la Sociología del Currículo, se orienta por la conjunción de métodos cualitativos y cuantitativos que, sin ser exclusivos de los paradigmas experimental o naturalista, permiten un acercamiento más refinado a la realidad de los fenómenos sociales. Por eso afirman que *"los evaluadores han de sentirse libres de cambiar su*

*postura paradigmática cuando sea preciso...En consecuencia, la perspectiva paradigmática del investigador ha de ser flexible y capaz de adaptaciones". (Cook y Reichardt, 1986: 40,41).*

Como consecuencia de todo lo anterior, en la presente investigación se ha optado por esta postura ecléctica en la que se conjugan diferentes procedimientos de recogida y análisis de la información, aunque en cierto modo predomine un cierto sesgo cualitativo, pues como afirma Lorenzo (1994: 46) *"por encima de rigideces metodológicas[...] la investigación sobre el pensamiento de los profesores se aproxima más frecuentemente a los planteamientos cualitativos que a los exclusivamente cuantitativos..."*.

#### **4. Muestra**

En el presente estudio se ha trabajado con una muestra de 18 directores de centros públicos de Ceuta (13 colegios y 5 institutos), pero aunque cada vez que hagamos referencia a este grupo utilizaremos este término, en realidad, el tamaño muestral es tan grande que casi coincide con la población.

Los trece colegios representan el 81,25% de los centros públicos de dicho nivel en nuestra ciudad y los cinco institutos coinciden con el 100% de los existentes.

En cuanto a población escolar, los colegios estudiados atienden a 7265 alumnos de un total de 7871, lo que representa el 92,30% del alumnado. En estos centros funcionan 277 aulas de un total de 301, lo que supone el 92,03% de las existentes.

Como puede comprobarse por los datos anteriores, el tamaño de la muestra utilizada hace que ésta resulte sobradamente representativa de la población.

La descripción de esta muestra se hace seguidamente mediante sucesivas tablas y gráficos con sus correspondientes explicaciones.

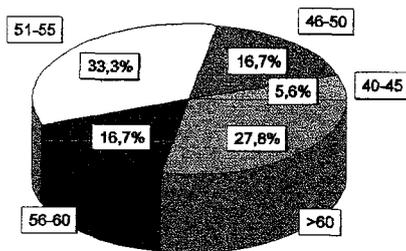
**Tabla 1: Edad de los directores.**

40-45	46-50	51-55	56-60	> 60
1	3	6	3	5

Los anteriores datos nos llevan a considerar que la edad de los directores de Ceuta es más elevada que la de otros lugares. Prueba de ello es que, en la estadística publicada por el INCE (2001), la mayor parte de los directores tiene menos de 40 años. En los gráficos adjuntos podemos apreciar con mayor claridad este envejecimiento del colectivo de directores de nuestra ciudad.

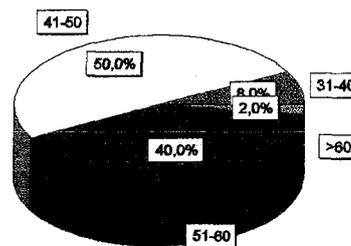
**Edad directores**

(Datos de Ceuta)



**Edad directores**

(Datos a nivel nacional)



**Tabla 2: Sexo de los directores.**

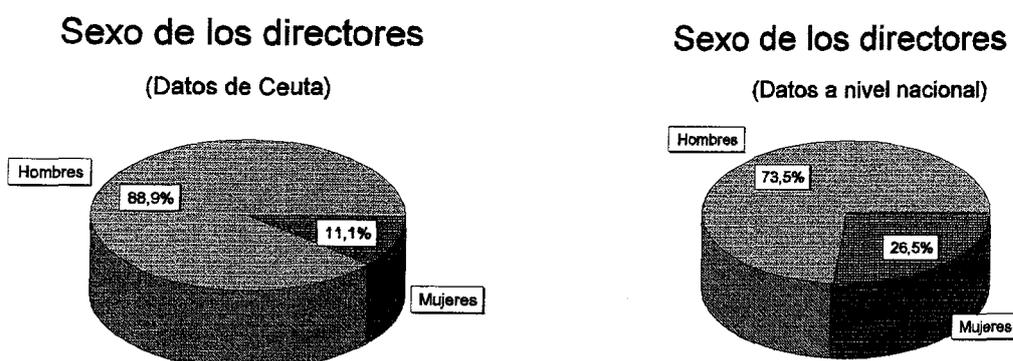
Hombres	Mujeres
16	2

El puesto de dirección suele estar ejercido de forma minoritaria por la mujer y aunque en el ámbito educativo su presencia sea mayor, las mujeres directoras también son una minoría en nuestro país.

## CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA

Los puestos que generalmente ocupan las mujeres se suelen situar en un segundo nivel, que es lo que ocurre también en los centros educativos, ya que en los otros puestos directivos como Jefatura de Estudios o Secretaría, aunque también sean minoría, hay algunas más.

Esta tendencia general se manifiesta en Ceuta de un modo más acusado, pues si a nivel nacional la dirección es ocupada en un 26,5% por mujeres, en Ceuta sólo alcanza al 11,1%.



**Tabla 3: Antigüedad en el ejercicio de la dirección.**

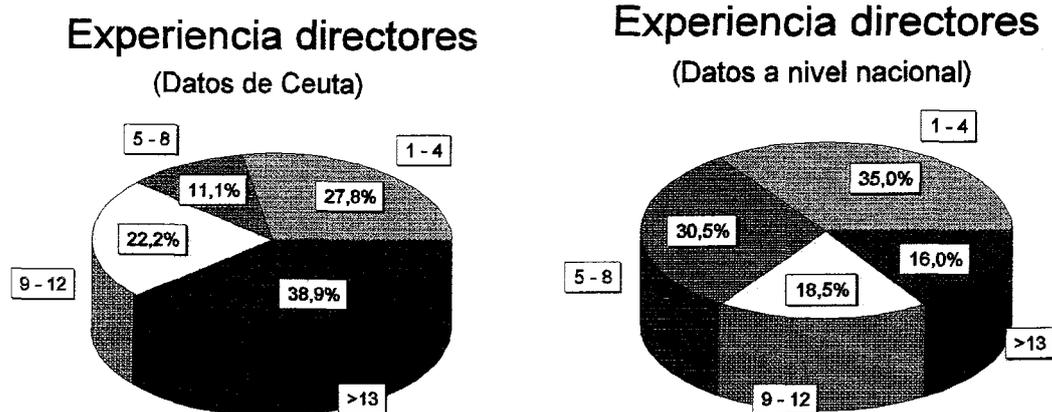
1 - 4	5 - 8	9 - 12	>13
5	2	4	7

Como puede apreciarse en los gráficos anteriores, la mayor edad de los directores de Ceuta tiene su reflejo en la antigüedad en el cargo.

Si en la muestra a nivel nacional el porcentaje de directores que lleva en el cargo más de nueve años se encuentra en el 34,5%; en Ceuta se eleva al 61,1%.

Estos datos tienen, como es fácil de suponer, una repercusión directa en el funcionamiento de los centros. Prueba de ello es la siguiente afirmación tomada de las entrevistas: *"...es un hecho importante (eso sí lo he constatado) la edad media*

*de los equipos directivos y los claustros. Influye mucho, mucho, sobre todo en los planteamientos que se hagan, sobre todo de mejora de la calidad de la enseñanza. Cuanto mayor sea la edad, la media de edad del equipo directivo, menos espíritu o menos interés en afrontar desafíos. Hay más reticencia: esto es más de lo mismo... de esto yo ya sé... esto me lo han vendido muchas veces...” (Director colegio nº 8).*



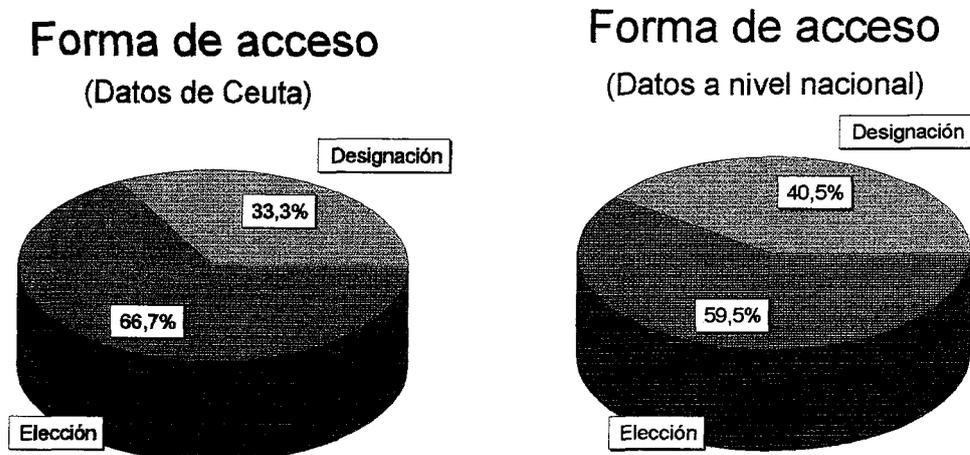
**Tabla 4: Forma de acceso al cargo**

Por designación de la Administración	Por elección del Consejo Escolar
6	12

Otro de los aspectos en los que el colectivo de directores de Ceuta se diferencia de la muestra utilizada en el estudio citado anteriormente (INCE: 2001) es el relativo a la forma en la que han accedido al cargo.

Este dato, que refleja la resistencia de los profesores a presentarse como candidatos, obliga a la Administración educativa a designar a un profesor del mismo o distinto centro a ejercer el cargo durante un año (que puede ser renovado).

En el caso de Ceuta, parece que abundan algo más los candidatos, pues el 66,7% de los directores han sido elegidos por el Consejo Escolar frente al 59,9% de la muestra nacional.



**Tabla 5: Experiencia anterior**

Con experiencia en otros puestos directivos	Sin experiencia en otros puestos directivos
10	8

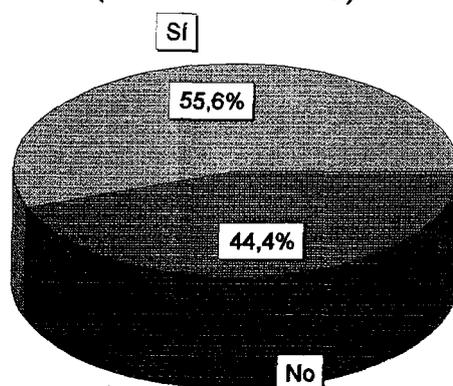
En este apartado sólo aportamos los datos de la muestra de Ceuta, por cuanto en el estudio que venimos utilizando (INCE: 2001) no figura esta variable.

Por ello, sólo queremos llamar la atención sobre el hecho de que más de la mitad de los directores actuales ya habían desempeñado con anterioridad el mismo puesto en otros centros u otro cargo directivo en el mismo o diferente centro.

Parece darse una cierta “profesionalización” a partir del momento en el que se ocupa un puesto directivo por primera vez.

## Experiencia previa

(Datos de Ceuta)



### 5. Instrumentos

El planteamiento metodológico tomado anteriormente tiene su repercusión a la hora de elegir los instrumentos para la recogida de datos. Tal como se había apuntado, se ha optado por una postura ecléctica en la que tienen cabida procedimientos y técnicas cuantitativas y cualitativas. A esta decisión subyace la convicción ampliamente extendida de que la combinación de instrumentos metodológicos mejora sustancialmente las conclusiones de una investigación en el ámbito de las ciencias sociales.

Al mismo tiempo, con el empleo de instrumentos variados se posibilita la triangulación de los resultados, lo que permitirá un mejor conocimiento de la realidad.

En este trabajo se acude a una diversidad de fuentes tal que permita apreciar, con la mayor precisión, fiabilidad y validez la información necesaria para los propósitos de la investigación: conocer y describir el liderazgo de la dirección como factor de eficacia de la escuela en el contexto multicultural de la ciudad de Ceuta en las percepciones de los directores. En consonancia con lo anterior, los instrumentos

utilizados para la recogida de datos han sido los siguientes:

- \* Materiales disponibles.
- \* Entrevistas.
- \* Cuestionarios.

Seguidamente se pasa a justificar y describir cada uno de estos instrumentos de recogida de datos.

### **5.1. Materiales disponibles**

En multitud de ocasiones, los centros generan una documentación cuyo análisis minucioso puede aportar innumerables pistas acerca de su funcionamiento y cultura institucional, aunque en otras ocasiones sólo representan el cumplimiento de una prescripción de tipo administrativo. Estos documentos son:

- Proyecto Educativo de Centro
- Proyectos Curriculares de cada una de las Etapas impartidas.
- Reglamento de Régimen Interno.
- Documento de Organización del Centro (D.O.C.)
- Registro de Actividades Complementarias
- Memoria Anual.

A través del análisis de estos documentos se pueden comprobar las prioridades educativas del centro y el establecimiento de metas que son compartidas por el equipo de profesores, así como otros aspectos relacionados con la formación y perfeccionamiento del profesorado, la participación en Planes de Mejora y otros programas institucionales.

Esta información puede que, en algunas ocasiones, no resulte totalmente fiable por cuanto se ha elaborado con la finalidad exclusiva de cumplir con las prescripciones de la Administración y no reflejen la vida del centro (como ejemplo se pueden citar los Proyectos Curriculares elaborados por las editoriales y que algunos centros adoptan sin ninguna adecuación ni contextualización).

## 5.2. Entrevistas

### Justificación:

Pérez Serrano y García Llamas (1983: 14) señalan que *"la entrevista ofrece la oportunidad de conseguir una mayor información y de un modo más flexible"*. Con esta técnica se dispone pues, de una fuente de datos directa, proporcionada por los propios protagonistas sobre la vida del Centro.

Esta técnica, en palabras de Girawitz (1975) *"es un método de investigación científica que utiliza un proceso de comunicación verbal para recoger unas informaciones en relación con una determinada finalidad"*. La finalidad en nuestro caso es elaborar un discurso lógico que permita reconstruir y dar a conocer el pensamiento de los directores sobre su actuación en el centro.

Resulta un medio ideal para analizar y valorar todos aquellos aspectos que resultan relevantes para la investigación, complementando de una forma más profunda la información obtenida a través de los cuestionarios.

En cuanto a los tipos de entrevista, Sandin (1985) establece que según el grado de estructura, las entrevistas pueden ser: estructuradas, en las que las preguntas son formuladas de antemano, e incluso se restringen las posibilidades de respuesta; semiestructuradas, donde existe cierta orientación sobre las cuestiones a tratar, pero tanto el entrevistador como el entrevistado poseen libertad para formular las preguntas y respuestas; y no estructuradas, o libres, donde existen líneas

directrices muy generales, siendo la interacción entrevistador-entrevistado la que determina el tipo de preguntas.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta que en esta investigación se han utilizado cuestionarios que poseen un mayor grado de estructuración, se optó por preparar un modelo de entrevista semiestructurada.

Todas las entrevistas realizadas han sido grabadas para evitar la pérdida de información relevante. Esta opción se ha tomado teniendo en cuenta que la proximidad y confianza entre entrevistador y entrevistados ha permitido que estas discurrieran como una “charla entre compañeros” en la que en todo momento quedaba garantizado el anonimato, la confidencialidad y la custodia de las cintas.

Una vez realizada la transcripción de las mismas, se entregó a cada entrevistado el correspondiente documento escrito por si querían introducir alguna matización o realizar determinadas correcciones.

#### Elaboración:

Teniendo en cuenta que el grado de estructuración de las entrevistas ha sido mucho menor que el de los cuestionarios, su elaboración ha sido también menos compleja. Se trataba de facilitar un discurso en torno a unas grandes unidades de información que no resultara excesivamente dirigido.

Para ello se ha realizado una revisión bibliográfica previa que aportara información sobre los aspectos relativos al liderazgo que deberían investigarse. Posteriormente se han contrastado las cuestiones iniciales con ex directores, inspectores, asesores del Centro de Profesores y Recursos y expertos (profesores universitarios del Departamento de Didáctica y Organización Escolar).

A partir de la información recabada en las fases anteriores se procedió a la formulación definitiva de las cuestiones, pero teniendo siempre en cuenta que el desarrollo de cada entrevista condicionaría el seguimiento de este “guión”.

Descripción de las entrevistas:

A diferencia de los cuestionarios, las entrevistas invitan a los entrevistados a expresar con un mayor grado explicativo sus opiniones, sus percepciones y sentimientos sobre el funcionamiento del centro.

El guión utilizado ha sido el siguiente:

**Introducción explicativa** de la entrevista para informar sobre los propósitos de la misma:

- ★ Mediante esta entrevista se intenta recoger una serie de datos relativos al funcionamiento del centro y de su equipo directivo.
- ★ Comenzaremos con una serie de preguntas que nos permitan describir **Y NO IDENTIFICAR** al centro.

**Preguntas:**

- ¿Cuáles son, a su juicio, las principales características de este centro? N° de alumnos y profesores, n° de cursos, niveles que imparte, programas en los que participa, etc.
- ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?
- ¿Qué puede decirnos del equipo directivo ( forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ? (estos datos referidos a: Director, Jefe de Estudios y Secretario)
- ¿Qué nos puede decir de la formación recibida por los miembros del Equipo Directivo?
- ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo?
- ¿Qué opina del funcionamiento del mismo?
- ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?

- ¿Dedica tiempo a la supervisión de los alumnos?
- ¿Comparte decisiones con los demás miembros del equipo?
- ¿Proporciona información de todo lo que ocurre en el centro?
- ¿Cómo? (a través del claustro, circulares, etc.)

#### CUESTIONES RELATIVAS AL CLIMA ESCOLAR DEL CENTRO

- ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?
- ¿El ambiente que se respira en este centro es el adecuado para la realización de la actividad académica?
- ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?
- ¿El profesorado se limita a las actuaciones propias de su materia/tutoría o se implica en aquellos aspectos que son “competencia de todos”, sintiéndose parte integrante de un grupo que tiene una misión común que debe ser compartida?
- ¿Considera que se da la suficiente cohesión, colaboración, consenso, comunicación y trabajo en equipo de los profesores?
- ¿Cómo participa el profesorado en la toma de decisiones?
- ¿Se considera prioritario en su centro la adquisición de destrezas básicas de aprendizaje por parte de los alumnos?
- ¿Se puede considerar que el tiempo destinado al aprendizaje se aprovecha al máximo?
- ¿Se reflexiona conjuntamente sobre el éxito/fracaso de los alumnos?
- ¿Podríamos hablar de un profesorado motivado?

- ¿Qué nos puede decir con relación a la disciplina?
- ¿Cómo son las relaciones con los padres?
- CONSEJO ESCOLAR
- ¿Cuál es el grado de participación de los diferentes sectores que componen el Consejo Escolar en la vida del centro?
- CLAUSTRO (funcionamiento)
- Proyecto Educativo del Centro.
- Proyecto Curricular de Centro.
- Programaciones de aula.
- Resultados académicos y rendimiento de los alumnos.
- Observaciones que se deseen añadir.

### **5.3. Cuestionarios**

Para el presente estudio se han elaborado dos cuestionarios: uno sobre liderazgo y clima y otro sobre multiculturalidad.

#### Justificación

De acuerdo con Fox (1981: 609) el cuestionario tiene como ventajas:

- ✓ Alcance masivo de sujetos.
- ✓ Lo relativamente poco costoso.
- ✓ La normalización de las instrucciones.

Sin embargo, no son éstas las únicas razones que hacen aconsejable el uso del cuestionario; pues entre otras podemos citar las siguientes:

- ★ Son de gran utilidad para obtener datos descriptivos que las personas pueden proporcionar a través de su propia experiencia (Hayman, 1981: 106).
- ★ Permiten entresacar mucha información en breve tiempo.
- ★ Consiguen información difícil de obtener por otros métodos (Best, 1978: 142).
- ★ Ofrecen la posibilidad, si están debidamente estructurados, de una codificación que permite el posterior tratamiento informatizado de los mismos.
- ★ En las investigaciones evaluativas y comparativas, pueden ser un método útil para generar la información a partir de la cual se pueden obtener conclusiones de este tipo (Fox, 1981: 585).

Woods (1987), citado por Lorenzo (1994), señala una utilidad triple:

- ✓ Como medio de recogida de información para muestras más amplias que las obtenidas mediante entrevistas personales o fuentes más individualizadas.
- ✓ Como punto de partida antes del empleo propiamente dicho de métodos cualitativos.
- ✓ En la confirmación de datos obtenidos por encuesta o entrevista.

El uso que se ha hecho en esta investigación se relaciona principalmente con la segunda, pues con respecto a la primera no ha pretendido ampliar la muestra, sino ahorrar tiempo mediante la aplicación simultánea a los 18 directores.

Ahora bien, cuando se trata de cuestionarios elaborados "ex profeso" para una investigación, se deben seguir los pasos necesarios para que los datos aportados por éstos sean válidos y fiables.

Para esta investigación se han elaborado dos cuestionarios en los que se han

operativizado los diferentes ámbitos considerados en la justificación teórica como características del liderazgo transformacional y del clima (en el primero de ellos) y de los postulados de la educación multicultural (en el segundo).

### Elaboración

Aunque se puede decir que no existe una base teórica consolidada acerca de la elaboración de los cuestionarios, sí que existe cierto consenso en una serie de directrices generales para que el instrumento final resulte lo más riguroso y exhaustivo posible.

Con el fin de garantizar la fiabilidad y validez de los datos, se debe partir de la realización de un cuestionario piloto. Entendemos por cuestionario piloto aquel que se administra a un reducido grupo de personas con el fin de comprobar sus características técnicas y posibilitar las rectificaciones necesarias antes de su aplicación definitiva.

Para su elaboración se han tenido en cuenta las etapas que señala Selltiz (1980: 722 y ss), son las siguientes:

- Decisión sobre qué información ha de buscarse.
- Tipo de cuestionarios que se van a utilizar.
- Redacción en cada caso de un primer borrador.
- Reexamen y revisión de preguntas.
- Comprobación previa de los cuestionarios.
- Revisión y determinación de procedimientos para su utilización.

Algo parecido viene a señalar Tenbrink (1981: 275) que considera los siguientes pasos:

1. Describir la información que se necesita.
2. Redactar las preguntas.
3. Ordenar las preguntas.
4. Ofrecer un medio de responder.
5. Escribir las instrucciones.
6. Reproducir el cuestionario.

Las fases seguidas en la elaboración de estos cuestionarios han sido las siguientes:

- Reflexión y análisis sobre el objeto de estudio.
- Revisión bibliográfica y consulta de diferentes modelos de cuestionario.
- Delimitación de los objetivos de los cuestionarios.
- Distribución de áreas en función de los objetivos predefinidos.
- Elaboración de ítems para cada apartado.
- Redacción del primer borrador.
- Revisión a cargo de expertos (colegas del Departamento).
- Elaboración del cuestionario piloto.
- Aplicación del cuestionario piloto (ex directores y asesores del Centro de Profesores y Recursos y colegas del Departamento) y recogida de observaciones a este cuestionario.
- Confección del cuestionario definitivo.

Descripción de los cuestionarios

Antes de proceder a la descripción de los cuestionarios debemos decir que, aunque se podría haber realizado un único cuestionario, se ha optado por confeccionar dos independientes por una cuestión de tipo estratégico: cuando se pide a alguien que conteste a un cuestionario, lo primero que hace es comprobar su extensión y si ve excesivas preguntas se suele generar una resistencia que determina un retraso en su cumplimentación o una contestación precipitada y poco reflexiva que invalida los resultados.

Por ese motivo se han confeccionado dos instrumentos sobre temáticas independientes que se ha aplicado en dos momentos distintos con un mes de separación entre ambos.

Los dos cuestionarios comienzan con una presentación general, donde se informa acerca de su finalidad y características, así como indicaciones precisas para responder a las cuestiones de forma correcta.

*A) Cuestionario de liderazgo y clima*

Este cuestionario está compuesto de 40 ítems que los directores deben valorar en una escala de cuatro grados:

1	2	3	4	0
Total des- acuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No es rele- vante

En él se han considerado las siguientes dimensiones:

- **Carisma** (ítems 1, 8, 12, 18 y 23)

(Contar con el respeto de los profesores, predicar con el ejemplo, conseguir

que los demás se entusiasmen con su trabajo, hacer que los profesores se sienten a gusto trabajando con él o, en definitiva, tener la capacidad de entusiasmar, transmitir confianza y respeto)

■ **Consideración individual** (ítems 2, 9, 13, 19 y 33)

(Consultar al profesorado antes de tomar decisiones que les afectan, dar su apoyo a los profesores cuando lo necesitan, elogiar a los profesores cuando realizan bien su trabajo, conocer los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores del centro, tratar a los profesores sin hacer distinción por motivos personales o profesionales)

■ **Estimulación intelectual** (ítems 20, 24, 20, 24, 29 y 30)

(Animar a los profesores a reflexionar sobre el modo de mejorar su trabajo, Promover que los profesores analicen y revisen los aspectos de su práctica en los que deberían formarse, estimular al profesorado a desarrollar ideas innovadoras, motivar a los profesores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer, promover el análisis y reflexión sobre los ámbitos del centro necesitados de mejora y/o cambio, favorecer que los profesores reflexionen individual y conjuntamente sobre la práctica docente)

■ **Inspiración** (ítems 4, 15, 21 y 31)

(Implicar a los demás en la consecución de los objetivos fijados por el centro, tener muy claras las prioridades del centro, ser capaz conseguir que los demás se identifiquen con los objetivos del centro, contar con la confianza del profesorado para lograr los objetivos del centro).

■ **Participación** (ítems 3, 5, 7, 11, 16, 25, 32, 37, 38 y 40)

(Mantener informados a los demás de lo que sucede en el centro, implicar al profesorado en la resolución de problemas, mantener un equilibrio entre los objetivos/necesidades del centro y los intereses/necesidades de los profesores, mantener una relación adecuada con el Consejo Escolar y la Administra-

ción Educativa, conseguir que el profesorado trabaje en equipo, poner los medios necesarios para que los profesores consideren que el éxito del centro depende de las actuaciones conjuntas más que de las actuaciones individuales en las aulas, solicitar y tener en cuenta las ideas de los profesores para mejorar el centro, conseguir que todos los profesores se impliquen en las experiencias de innovación que se realizan el centro, fomentar una cultura de colaboración y trabajo en equipo entre los profesores, propiciar un espíritu de colaboración y compañerismo entre los profesores del centro)

■ **Clima** (ítems 6, 17, 22, 26, 27, 28, 34, 35, 36 y39)

(La existencia de un clima de trabajo ordenado y eficaz; las relaciones entre profesores, profesores y equipo directivo, profesores/alumnos y centro/familias; la satisfacción de alumnos y profesores por estar en el centro; el prestigio del centro entre los miembros de la comunidad; la satisfacción de los profesores con los resultados de los alumnos y la mejora de los aprendizajes con respecto a cursos anteriores).

*B) Cuestionario de multiculturalidad*

Este cuestionario está formado por 31 ítems que deben ser valorados en una escala de cinco grados:

1	2	3	4	5
Total des- acuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

En él se han considerado dos bloques:

- General (ítems 1 al 25). Destinado a analizar las creencias y concepciones personales y profesionales que sobre la multiculturalidad y la educación de

las minorías tienen los directores.

- ❑ Del centro (ítems 26 al 31). Destinado a comprobar si los postulados y objetivos de la Educación Multicultural son aplicables en el centro y se encuentran recogidos en los Proyectos Educativo y Curricular.

### Fiabilidad y validez

Como afirma Fox (1987: 403) la calidad de la investigación no puede ser mejor que la calidad de los métodos que se utilizan para recoger y analizar los datos. Si aquellos carecen de algunas características básicas de los buenos métodos, los datos de investigación tampoco las tendrán y es probable que se lleguen a interpretaciones y conclusiones engañosas e inexactas.

Según esto, una de las condiciones imprescindibles de cualquier instrumento de medida, aunque no suficiente, pues debe ir acompañada de la validez, es la fiabilidad. Por fiabilidad entendemos la precisión con que una prueba mide, la concordancia, o el grado de consistencia entre dos tipos o conjuntos de puntuaciones halladas de forma independiente. Esta fiabilidad se puede expresar siempre en función de un coeficiente de correlación.

Ahora bien, no siempre resulta fácil determinar los índices de fiabilidad y validez de los instrumentos de medida. Esta dificultad se acrecienta en el campo de las Ciencias Humanas, dado que los aspectos derivados de la conducta del individuo, de la libertad, de los sentimientos, capacidades... sufren constantes variaciones. A pesar de todo, como afirma Selltiz (1980: 450), el investigador deberá estar al tanto de la fiabilidad y validez de sus medidas. Esta **fiabilidad** que según Fox (1987: 403) puede ser entendida como la exactitud de los datos, en el sentido de su **estabilidad**, repetibilidad o precisión; viene a suponer que si un instrumento se utiliza dos veces en las mismas circunstancias, produce datos idénticos. Este tipo de fiabilidad raramente se obtiene en investigaciones evaluativas, dado que los cuestionarios se elaboran "ad hoc".

Pero la estabilidad no es la única manera en que puede entenderse la fiabilidad, ya que esta última suele venir expresada en infinidad de ocasiones en términos de **consistencia interna**.

En este sentido, compartimos las afirmaciones de López Feal (1986: 401 y ss.) ya que, aunque teóricamente pueda hablarse del concepto de fiabilidad, en realidad no existe nada que pueda llamarse el coeficiente de fiabilidad, sino métodos de estimación empírica de la fiabilidad que aportan coeficientes diferentes en muchos casos y que hay que interpretar teniendo en cuenta simultáneamente distintos criterios.

En nuestro caso, teniendo en cuenta las características de los cuestionarios y de las personas a las que se dirige, se ha optado por analizar el grado de concordancia en las respuestas ofrecidas a cuestiones muy similares en cuanto a su contenido y variables a medir. Esto ha estado motivado principalmente por la dificultad de hallar un coeficiente de consistencia interna referido al total del cuestionario, pues resulta imposible otorgar una cuantificación global al mismo dada la heterogeneidad de ítems y la diversidad de aspectos que en ellos suelen integrarse.

Por consiguiente, se ha calculado esta consistencia interna únicamente entre algunas de las preguntas que lo componen mediante la prueba Alpha ( $\alpha$ ) de Cronbach que supone la información asociada a los ítems, al igual que el KR-20 y el KR-21. Esta medida de consistencia interna sigue siendo la más utilizada después de 40 años de su formulación.

Con respecto a las características de este coeficiente  $\alpha$ , López Feal (1986: 422-429) afirma que se basa en la información de varianza - covarianza de ítems de un único test aplicado en un solo momento temporal. Por otra parte, Alpha crece a medida que el número de ítems aumenta, pero hasta un cierto límite y siempre que los nuevos ítems que se incluyen midan el mismo rasgo y sean homogéneos. La interpretación de  $\alpha$  se aproxima a la de la fiabilidad estimada por el método de las mitades.

Este coeficiente Alpha puede considerarse como una estimación única de la correlación esperada de un test con una forma alternativa conteniendo el mismo número de ítems.

Alpha es igual a la fiabilidad si los ítems son paralelos. Así, la fiabilidad de una escala nunca puede ser más baja que  $\alpha$ , incluso aunque los ítems se aparten sustancialmente de ser medidas paralelas. En consecuencia, Alpha proporciona una estimación conservadora de una medida de fiabilidad.

En los cuestionarios empleados en esta investigación se han conseguido unos coeficientes de fiabilidad que podemos considerar aceptables, siendo en el caso del liderazgo  $\alpha = 0,8105$  y en el de multiculturalidad  $\alpha = 0,7360$ .

En cuanto a la validez, un instrumento puede ser perfectamente fiable pero si, llegado el caso, resulta estar midiendo algo diferente a lo que se pretende, no nos sirve; o lo que es lo mismo, carece de validez.

Esta validez, en palabras de Kerlinger (1982: 321) *"constituye un tema complejo e importante en la investigación de la conducta, pues refleja la relación de los datos obtenidos con la finalidad para la que se han recogido"*. Lo mismo afirma López Barajas (1981: 372) cuando sostiene que *"un instrumento de medición es válido si mide lo que dice medir"*.

Ahora bien, no existe un procedimiento único para determinar la validez de un instrumento y, al mismo tiempo, como afirma Nunnally (1972) en muchos casos diversos métodos pueden servir para responder a un mismo objetivo y, por otro lado, un mismo método con diferentes enfoques puede servir para responder a varios objetivos distintos.

Entre los distintos tipos de validez (de contenido, concurrente, predictiva y de constructo), debemos elegir la más adecuada a las características de nuestro instrumento y al propósito de nuestro estudio. El principal problema se plantea a la hora de elegir algún criterio conveniente de validez, con el cual obtener el grado de correlación entre los resultados de la prueba y el criterio.

En nuestro caso, teniendo en cuenta las características del cuestionario, se ha optado por centrar el análisis de la validez en el contenido del instrumento. Esta **validez de contenido** hace referencia a la suficiencia y la representatividad de la muestra de conductas o aspectos incluidos en el instrumento de medición. Para precisar este tipo de validez es necesario, según Van Dalen y Meyer (1981: 341) "*analizar el contenido del factor que se propone evaluar y elaborar un instrumento representativo para medir los diferentes aspectos de ese contenido*".

Para poder conseguir estos propósitos se suele acudir al denominado **sistema de jueces**. Para ello se ha elaborado una hoja de encuesta que se adjunta al cuestionario con instrucciones para ser contestada por expertos en la materia.

Con esta encuesta se pide a los jueces que señalen, en cada uno de los ítems que componen el cuestionario, el bloque al que lo asignarían, teniendo en cuenta su contenido y, al mismo tiempo, que valoren el lenguaje utilizado en su redacción. Para realizar esta valoración se propone el empleo de la siguiente escala: A= claro y preciso, B= impreciso y C= confuso.

De este modo se ha podido comprobar que en ambos cuestionarios existe un grado aceptable de precisión y claridad terminológica y que los ítems de los diferentes bloques resultan pertinentes y adecuados al objeto de investigación.

## **6. Planificación del diseño y aplicación de instrumentos**

Para la realización de esta investigación se ha seguido un proceso que ha durado un curso académico.

La primera toma de contacto con los directores, en la que se plantea el proyecto de investigación que se pretende llevar a cabo, transcurre a principios del curso 1999-2000. En ese momento se les informa del propósito de la tesis y de la intención de aplicar unos cuestionarios y mantener una entrevista con cada uno de ellos. Tras la aceptación inicial, en la que debe resaltarse el alto grado de

## CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA

---

colaboración que estaban dispuestos a prestar se comienza el proceso.

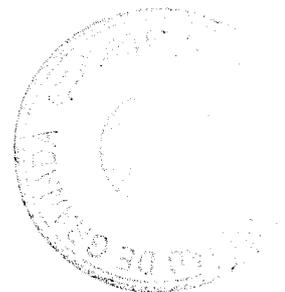
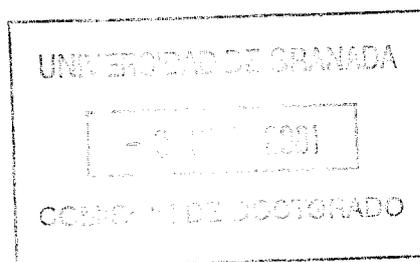
En el mes de octubre se realiza la aplicación del cuestionario sobre multiculturalidad y al mes siguiente se aplica el de liderazgo.

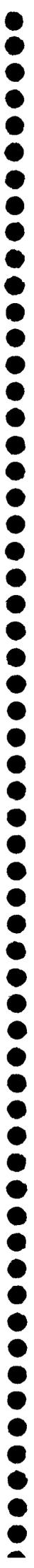
Posteriormente se negocia la realización de las entrevistas, para lo cual se concreta con cada director la fecha y el lugar en el que van a realizarse. Estas se desarrollan entre los meses de enero a junio.

Durante el verano de dicho curso se realiza la transcripción de las dieciocho entrevistas (que se incluyen como apéndice) y a principios del curso 2000-2001 se les entrega a cada uno el documento escrito para que lo revisen.

**CAPÍTULO 6**

**ANÁLISIS E  
INTERPRETACIÓN DE  
DATOS CUANTITATIVOS**





## CAPÍTULO 6

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

---

En el presente capítulo se aborda el análisis cuantitativo de los datos recogidos mediante cuestionarios. Para ello se utilizarán tablas con porcentajes y valores medios, representaciones gráficas y algunos contrastes sencillos, pues aunque no podemos olvidar que el tamaño muestral utilizado ( $n = 18$ ) y la naturaleza de los datos (ordinales) limitan el empleo de pruebas estadísticas, cuando interese conocer si las diferencias observadas entre los grupos (nivel educativo o composición social del alumnado) se deben o no al azar, acudiremos al empleo de **pruebas no paramétricas**, que nos permitirán comprobar si dichas diferencias resultan estadísticamente significativas.

Al mismo tiempo, siendo el propósito del estudio eminentemente descriptivo (presentar las percepciones de los directores de Ceuta) y no teniendo pretensiones de generalizar los resultados más allá de la muestra empleada, los factores que atentan contra la validez externa del diseño no necesitan ser controlados.

Los cuestionarios aplicados han sido tres: liderazgo, clima y multiculturalidad. Los dos primeros utilizan la siguiente escala (1: Total desacuerdo, 2: Desacuerdo, 3: De acuerdo, 4: Totalmente de acuerdo, 0: No es relevante), mientras que el de multiculturalidad utiliza una escala en cinco grados (1: Total desacuerdo, 2: Desacuerdo, 3: Indiferente, 4: De acuerdo, 5: Totalmente de acuerdo). La capacidad explicativa de los cuestionarios será completada en el capítulo siguiente con la información procedente de las entrevistas que aportarán matices enriquecedores y nos permitirán conocer la realidad en toda su complejidad.

### **1. El liderazgo en los centros de Ceuta**

El líder de una escuela eficaz se caracteriza por:

- ✓ Integrar a profesores y alumnos en un propósito común
- ✓ Motivar a los profesores
- ✓ Dar al personal una autonomía en sus roles
- ✓ Considera individualmente a los miembros del equipo directivo, profesores y alumnos
- ✓ Centrarse en desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio

Estas características, en palabras de Lorenzo Delgado (1994), se plasmarían en las siguientes actividades:

- plantear el trabajo escolar.
- clarificar el trabajo a realizar.
- actuar como promotores de ese trabajo.
- crear consenso y compromiso.
- respetar las aportaciones de cada miembro.

- influir en la constitución de los grupos de trabajo de profesores.

De acuerdo con lo anterior hemos tratado de conocer la percepción que los directores de centros públicos de Ceuta tienen acerca del ejercicio de este liderazgo. En el cuestionario aplicado hemos considerado las siguientes dimensiones:

- **Carisma** (ítems 1, 8, 12, 18 y 23)

(Contar con el respeto de los profesores, predicar con el ejemplo, conseguir que los demás se entusiasmen con su trabajo, hacer que los profesores se sienten a gusto trabajando con él o, en definitiva, tener la capacidad de entusiasmar, transmitir confianza y respeto)

- **Consideración individual** (ítems 2, 9, 13, 19 y 33)

(Consultar al profesorado antes de tomar decisiones que les afectan, dar su apoyo a los profesores cuando lo necesitan, elogiar a los profesores cuando realizan bien su trabajo, conocer los aspectos fuerte y débiles de cada uno de los profesores del centro, tratar a los profesores sin hacer distinción por motivos personales o profesionales)

- **Estimulación intelectual** (ítems 20, 24, 20, 24, 29 y 30)

(Animar a los profesores a reflexionar sobre el modo de mejorar su trabajo, Promover que los profesores analicen y revisen los aspectos de su práctica en los que deberían formarse, estimular al profesorado a desarrollar ideas innovadoras, motivar a los profesores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer, promover el análisis y reflexión sobre los ámbitos del centro necesitados de mejora y/o cambio, favorecer que los profesores reflexionen individual y conjuntamente sobre la práctica docente)

- **Inspiración** (ítems 4, 15, 21 y 31)

(Implicar a los demás en la consecución de los objetivos fijados por el centro, tener muy claras las prioridades del centro, ser capaz conseguir que los

demás se identifiquen con los objetivos del centro, contar con la confianza del profesorado para lograr los objetivos del centro).

■ **Participación** (ítems 3, 5, 7, 11, 16, 25, 32, 37, 38 y 40)

(Mantener informados a los demás de lo que sucede en el centro, implicar al profesorado en la resolución de problemas, mantener un equilibrio entre los objetivos/necesidades del centro y los intereses/necesidades de los profesores, mantener una relación adecuada con el Consejo Escolar y la Administración Educativa, conseguir que el profesorado trabaje en equipo, poner los medios necesarios para que los profesores consideren que el éxito del centro depende de las actuaciones conjuntas más que de las actuaciones individuales en las aulas, solicitar y tener en cuenta las ideas de los profesores para mejorar el centro, conseguir que todos los profesores se impliquen en las experiencias de innovación que se realizan el centro, fomentar una cultura de colaboración y trabajo en equipo entre los profesores, propiciar un espíritu de colaboración y compañerismo entre los profesores del centro)

Estos ámbitos van a ser analizados desde diferentes perspectivas: en primer lugar lo haremos considerando la muestra total (13 directores de centros de Primaria y 5 directores de IES), en segundo lugar vamos a realizar las oportunas comparaciones entre las percepciones de los directores de ambas etapas educativas y, finalmente, realizaremos los contrastes en función de la composición social del alumnado, para lo que clasificaremos los centros en tres categorías: centros con mayoría de alumnado musulmán (por encima del 66%), centros con un porcentaje medio de alumnado musulmán (entre el 33% y el 66%) y centros con menor porcentaje de alumnado musulmán (por debajo del 33%).

### **1.1. Análisis del liderazgo en función de la muestra total**

Las percepciones que los directores de Ceuta tienen del ejercicio de su liderazgo en cada uno de los ámbitos que hemos señalado aparecen en las tablas que

siguen. Las abreviaturas empleadas son: C 1- C 13 (colegios) I 1- I 5 (institutos).

En primer lugar presentamos los porcentajes globales alcanzados en cada categoría, lo que nos aportará una visión de conjunto que representa la primera aproximación a los resultados obtenidos. A continuación se realiza el análisis de cada uno de los rasgos del liderazgo utilizando para ello los valores medios:

**PORCENTAJES DE RESPUESTA DE LA MUESTRA TOTAL EN CADA CATEGORÍA**

I T E M		TOTAL CENTROS				
CARISMA		1	2	3	4	0
1	Cuento con el respeto de los profesores . . . .			61,11	38,89	
8	Suelo predicar con el ejemplo . . . . .			16,67	77,78	5,56
12	Consigo que los demás se entusiasmen con su trabajo . . . . .		16,67	66,66		16,67
18	Los profesores se sienten a gusto trabajando conmigo . . . . .			77,78	11,11	11,11
23	Soy un líder en el centro . . . . .		27,78	44,44	11,11	16,67
CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL						
2	Consulto al profesorado antes de tomar decisiones que les afectan . . . . .			38,89	61,11	
9	Doy mi apoyo a los profesores cuando lo necesitan . . . . .			5,56	94,44	
13	Suelo elogiar a los profesores cuando realizan bien su trabajo . . . . .			55,56	44,44	
19	Conozco los aspectos fuerte y débiles de cada uno de los profesores del centro . . . . .	5,56	5,56	55,56	33,33	
33	Suelo tratar a los profesores in hacer distinción por motivos personales o profesionales	5,56	5,56	27,78	61,11	

**PORCENTAJES DE RESPUESTA DE LA MUESTRA TOTAL EN CADA CATEGORÍA (continuación)**

I T E M		TOTAL CENTROS				
		1	2	3	4	0
<b>ESTIMULACIÓN INTELECTUAL</b>						
10	Motivo a los profesores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer . . . .		11,11	55,56	33,33	
14	Promuevo el análisis y reflexión sobre los ámbitos del centro necesitados de mejora y/o cambio . . . . .		5,56	55,56	38,89	
20	Estimulo al profesorado a desarrollar ideas innovadoras . . . . .		11,11	50	38,89	
24	Promuevo que los profesores analicen y revisen los aspectos de su práctica en los que deberían formarse . . . . .		22,22	55,56	5,56	16,67
29	Animo a los profesores a reflexionar sobre el modo de mejorar su trabajo . . . . .		5,56	72,22	22,22	
30	Los profesores reflexionan individual y conjuntamente sobre la práctica docente . . . . .		22,22	61,11	11,11	5,56
<b>INSPIRACION</b>						
4	Implico a los demás en la consecución de los objetivos fijados por el centro . . . . .			33,33	66,66	
15	Tengo muy claras las prioridades del centro			11,11	88,89	
21	Soy capaz conseguir que los demás se identifiquen con los objetivos del centro . . . . .		5,56	94,44		
31	Cuento con la confianza del profesorado para lograr los objetivos del centro . . . . .			66,66	33,33	

**PORCENTAJES DE RESPUESTA DE LA MUESTRA TOTAL EN CADA CATEGORÍA (continuación)**

I T E M		TOTAL CENTROS				
		1	2	3	4	0
PARTICIPACIÓN						
3	Pongo los medios necesarios para que los profesores consideren que el éxito del centro depende de las actuaciones conjuntas más que de las actuaciones individuales en las aulas .....			33,33	66,66	
5	Mantengo informados a los demás de lo que sucede en el centro .....			33,33	66,66	
7	Solicito y tengo en cuenta las ideas de los profesores para mejorar el centro .....			38,89	61,11	
11	Se aprecia espíritu de colaboración y compañerismo entre los profesores del centro .....		5,56	72,22	22,22	
16	Implico al profesorado en la resolución de problemas .....		5,56	72,22	22,22	
25	Consigo que el profesorado trabaje en equipo .....		22,22	66,66	11,11	
32	Mantengo una relación adecuada con el Consejo Escolar y la Administración Educativa .....		5,56	38,89	55,56	
37	Existe una cultura de colaboración y trabajo en equipo entre los profesores .....		22,22	55,56	22,22	
38	Consigo que todos los profesores se impliquen en las experiencias de innovación que se realizan el centro .....		44,44	38,89	16,67	
40	Mantengo un equilibrio entre los objetivos/necesidades del centro y los intereses/necesidades de los profesores .....		5,56	66,66	27,78	

1.1.1. Carisma

De acuerdo con las respuestas recogidas mediante el cuestionario, podemos afirmar que los directores se consideran bastante carismáticos, pues la casi totalidad de ellos se sitúan en las categorías 3 y 4

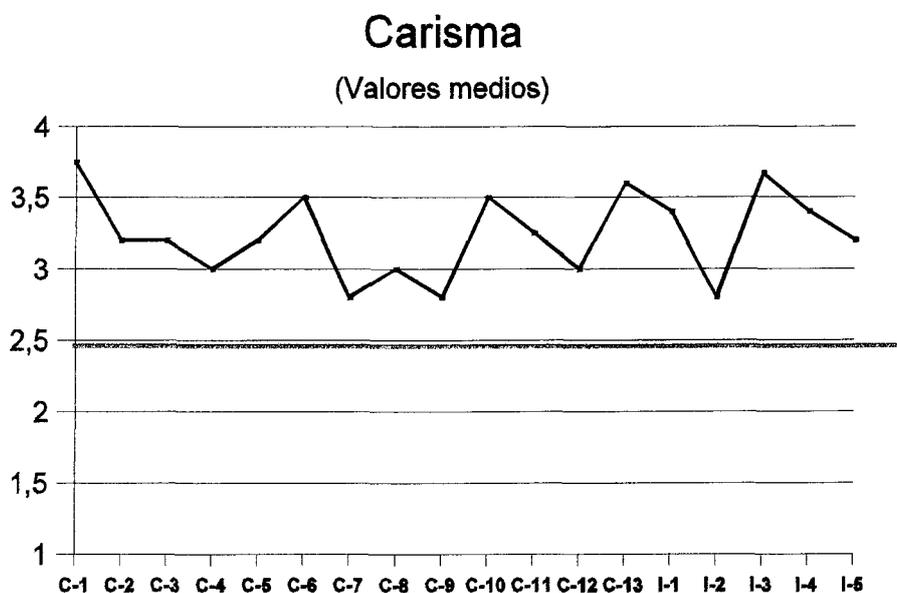
Centro	ÍTEM					Media centro
	1	8	12	18	23	
C 1	4	4		3	4	3,75
C 2	4	4	3	3	2	3,2
C 3	3	4	3	3	3	3,2
C 4	3	4	3	3	2	3
C 5	3	4	3	3	3	3,2
C 6	4	4	3	3		3,5
C 7	3	3	2	3	3	2,8
C 8	3	3	0	3	3	3
C 9	3	4	2	3	2	2,8
C 10	4		3		0	3,5
C 11	3	4	0	3	3	3,25
C 12	3	3	3	3	3	3
C 13	4	4	3	4	3	3,6
I 1	3	4	3	3	4	3,4
I 2	3	4	2	3	2	2,8
I 3	4	4	3			3,67
I 4	4	4	3	3	3	3,4
I 5	3	4	3	4	2	3,2
Media ítem	3,39	3,82	2,8	3,13	2,8	

Los valores medios de cada uno de los centros se sitúan por encima de 2,5 (punto medio del intervalo 1 - 4). Por lo tanto podemos afirmar que, en este componente del liderazgo, los directores de Ceuta tienen una percepción bastante alta de sí mismos. Más concretamente, la totalidad de los encuestados consideran

que cuentan con el respeto del profesorado (61,1% están de acuerdo y 38,9% muy de acuerdo). Al mismo tiempo, los profesores se sienten muy a gusto trabajando con ellos (77,8% de acuerdo y 11,1% muy de acuerdo) y en el trabajo diario los directores suelen predicar con el ejemplo (16,7% de acuerdo y 77,8% muy de acuerdo). Estos porcentajes descienden algo a la hora de conseguir que los demás se entusiasmen con su trabajo, ya que el 16,7% de los directores piensan que no lo consiguen.

Por último, al ser preguntados directamente si se consideran líderes en el centro, poco más de la mitad lo admiten (44,4% de acuerdo y 11,1% muy de acuerdo) siendo un 27,8% de los directores los que no están de acuerdo. Este dato coincide con las apreciaciones de Álvarez (2001: 253): *“cuando se pregunta a los directores en ejercicio cuántos se sienten líderes de los equipos de profesores que dirigen, la respuesta es el silencio más absoluto[...] existe una especie de pudor a presentar el lado oculto de nuestros más profundos deseos de influir en los demás o de ejercer algún tipo de poder”*.

La gráfica siguiente nos aporta una visión general de la situación de los 18 centros en este apartado, en el que ninguno de los directores puntúa por debajo del punto medio de la escala (2,5).



1.1.2. Consideración individual

Al igual que hicimos en el apartado anterior vamos a presentar los datos recogidos mediante la correspondiente tabla y seguidamente el gráfico de esta segunda dimensión que hemos considerado en el liderazgo.

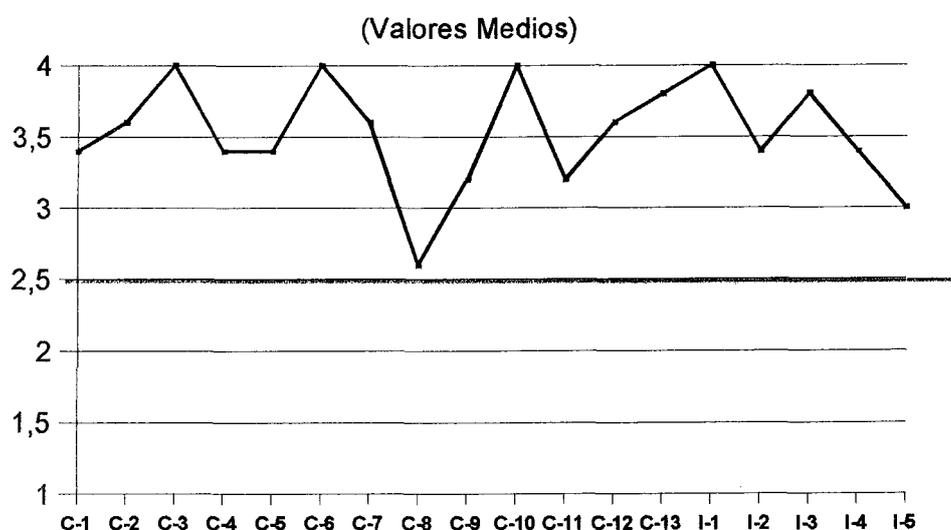
Centro	ÍTEM					Media centro
	2	9	13	19	33	
C 1	3	4	4	3	3	3,4
C 2	4	4	3	3	4	3,6
C 3	4	4	4	4	4	4
C 4	4	4	3	3	3	3,4
C 5	3	4	3	3	4	3,4
C 6	4	4	4	4	4	4
C 7	3	4	3	4	4	3,6
C 8	4	4	3	1	1	2,6
C 9	4	4	3	2	3	3,2
C 10	4	4	4	4	4	4
C 11	3	4	3	3	3	3,2
C 12	3	4	4	3	4	3,6
C 13	4	4	4	3	4	3,8
I 1	4	4	4	4	4	4
I 2	3	4	3	3	4	3,4
I 3	4	4	3	4	4	3,8
I 4	4	4	3	3	3	3,4
I 5	3	3	4	3	2	3
Media Ítem	3,6	3,94	3,44	3,17	3,44	

De acuerdo con las respuestas recogidas, los directores manifiestan una preocupación por los profesores de sus centros. Esta preocupación se traduce en una relación empática que les lleva consultarles antes de tomar decisiones que les afecten (38,9% de acuerdo y 61,1% muy de acuerdo), a darles su apoyo cuando lo

necesitan (5,6% de acuerdo y 94,4% muy de acuerdo), o elogiarlos cuando realizan bien su trabajo (55,6% de acuerdo y 44,4% muy de acuerdo).

Junto a los anteriores aspectos, el 11,1% de los directores manifiesta no conocer los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores del centro y el mismo porcentaje no suele tratar a los profesores sin hacer distinción por motivos personales o profesionales.

El gráfico siguiente nos muestra los valores medios de cada centro, que en esta segunda dimensión, todos superan el punto medio de la escala.



### 1.1.3. Estimulación intelectual

Esta dimensión del liderazgo está más relacionada con el ámbito pedagógico y supone una labor dinamizadora del trabajo de los profesores. La preocupación se traslada al ámbito profesional y se refleja en un comportamiento que impulsa a los profesores a reflexionar sobre su práctica o su formación y el modo en que podrían mejorar ambas. Los directores que poseen esta cualidad suelen estimular y motivar a los profesores de su centro en todos aquellos aspectos relacionados con la práctica educativa y la innovación.

## CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

En este apartado, aunque la mayoría de los directores suele manifestar este tipo de conductas, conviene recordar que el 11,1% no motiva a los profesores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer y tampoco estimulan al profesorado a desarrollar ideas innovadoras. Al mismo tiempo, el 22,2% no está de acuerdo con que los profesores reflexionen individual y conjuntamente sobre la práctica docente, pero resulta que ese mismo porcentaje tampoco promueve que los profesores analicen y revisen los aspectos en los que deberían formarse.

Las puntuaciones asignadas a cada uno de los ítems de este apartado, junto con los valores medios son los que figuran en la siguiente tabla:

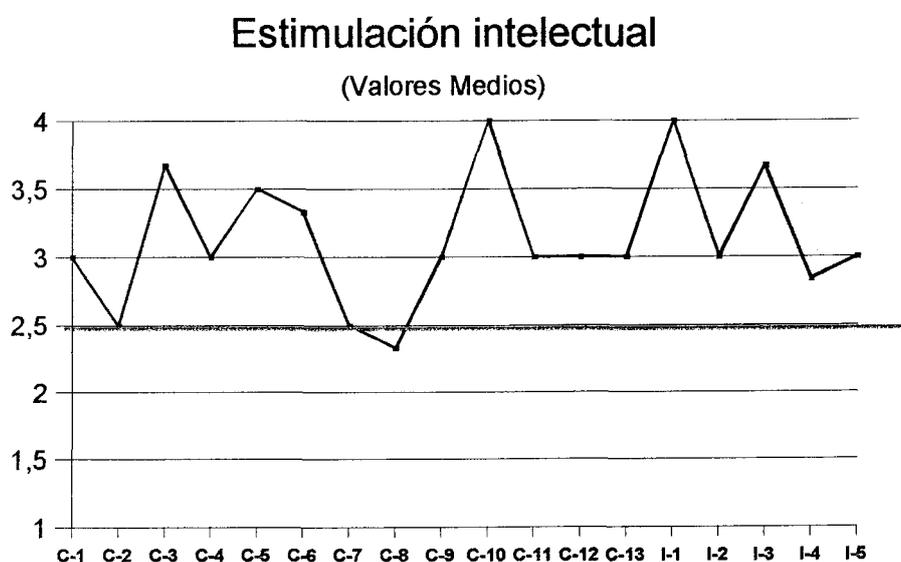
Centro	ÍTEM						Media centro
	10	14	20	24	29	30	
C 1	3	3	4		3	2	3
C 2	2	3	2	2	3	3	2,5
C 3	4	4	4	3	4	3	3,67
C 4	3	3	3		3		3
C 5	4	4	4	3	3	3	3,5
C 6	3	4	4	3	3	3	3,33
C 7	4	2	2	2	3	2	2,5
C 8	2	3	3	2	2	2	2,33
C 9	3	3	3	3	3	3	3
C 10	4	4	4		4	4	4
C 11	3	4	3	2	3	3	3
C 12	3	3	3	3	3	3	3
C 13	3	3	3	3	3	3	3
I 1	4	4	4	4	4	4	4
I 2	3	3	3	3	3	3	3
I 3	4	4	4	3	4	3	3,67
I 4	3	3	3	3	3	2	2,84
I 5	3	3	3	3	3	3	3
Media ítem	3,22	3,33	3,28	2,8	3,17	2,88	

A pesar de ser uno de los ámbitos más estrictamente pedagógicos, donde los directores deben evidenciar sus cualidades para liderar y dinamizar el proyecto educativo, nos encontramos con algunos centros que, aunque manifiestan en un grado aceptable, lo hacen en menor medida que en otros apartados. Aquí se aprecian desacuerdos (valor 2) en algunos ítems y centros (colegios nº 2, 7 y 8). De ellos es el director del colegio nº 8 el que alcanza el menor valor medio (2,33)

La actuación del director del colegio nº 8 supone (según su propia opinión) que su actuación en el centro no implica:

- ▶ Animar a los profesores a reflexionar sobre el modo de mejorar su trabajo.
- ▶ Motivar a los profesores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer.
- ▶ Promover el análisis y reflexión sobre los ámbitos del centro necesitados de mejora y/o cambio.
- ▶ Estimular que los profesores reflexionen individual y conjuntamente sobre la práctica docente.

En el gráfico siguiente se puede apreciar la situación de este centro por debajo del valor medio (2,5).



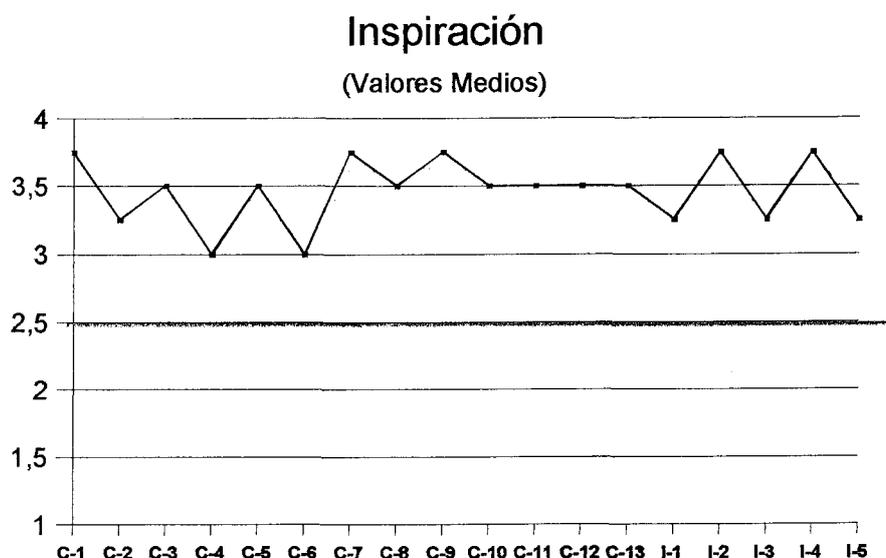
1.1.4. Inspiración

Una de las características del liderazgo pedagógico se relaciona con su capacidad para integrar a profesores y alumnos en un propósito común. Esto supone en primer lugar tener muy claras las prioridades del centro (88,9% muy de acuerdo), pero también ser capaz conseguir que los demás se identifiquen con los objetivos del centro (94,4% de acuerdo), contar con la confianza del profesorado para lograrlos (66,7% de acuerdo y 33,3% muy de acuerdo) y como consecuencia de ello, implicarlos en la consecución de los objetivos fijados por el centro (33,3% de acuerdo y 66,7% muy de acuerdo).

Centro	ÍTEM				Media centro
	4	15	21	31	
C 1	4	4	3	3	3,5
C 2	4	4	3	3	3,5
C 3	4	4	3	4	3,75
C 4	3	3	3	3	3
C 5	4	4	3	3	3,5
C 6	4	4	3	4	3,75
C 7	4	4	2	3	3,25
C 8	4	4	3	3	3,5
C 9	3	3	3	3	3
C 10	4	4	3	4	3,75
C 11	3	4	3	3	3,25
C 12	3	4	3	4	3,5
C 13	4	4	3	4	3,75
I 1	4	4	3	3	3,5
I 2	3	4	3	3	3,25
I 3	4	4	3	4	3,75
I 4	4	4	3	3	3,5
I 5	3	4	3	3	3,25
Media Ítem	3,67	3,89	2,94	3,33	

Los directores de los 18 centros de Ceuta analizados, manifiestan poseer esta característica en un alto grado siendo, al mismo tiempo, la coincidencia entre ellos bastante notable.

A la luz de los anteriores datos y del gráfico siguiente, podemos afirmar que esta dimensión del liderazgo es una de las más ejercitadas por los directores de Ceuta, sin embargo no hemos podido constatar si esta coincidencia se debe a que todos tienen muy afianzada su visión de la escuela o a que las prescripciones curriculares son entendidas de un modo uniformador.



### 1.1.5. Participación

Un liderazgo ejercido de forma democrática supone, entre otras cosas, compartir la información, fomentar una cultura de colaboración y trabajo en equipo entre los profesores, solicitar y tener en cuenta las ideas de los profesores para mejorar el centro y conseguir que todos los profesores se impliquen en las experiencias de innovación que se realizan el centro. En definitiva se trata de traducir en su actuación como director las anteriores cualidades.

En el colectivo de los 18 directores encuestados, las mayores coincidencias se dan a la hora de mantener informados a los demás o a la de poner los medios para que los profesores consideren que el éxito del centro depende de acciones conjuntas (33,3% de acuerdo y 66,7% muy de acuerdo). Al mismo tiempo, todos solicitan y tienen en cuenta las ideas de los profesores para mejorar el centro (38,9% de acuerdo y 61,1% muy de acuerdo).

Junto a lo anterior, se ha podido constatar que el 5,56% de los directores no está de acuerdo en:

- ▶ Apreciar espíritu de colaboración y compañerismo entre los profesores.
- ▶ Implicar al profesorado en la resolución de problemas.
- ▶ Mantener una relación adecuada con el Consejo escolar y la Administración Educativa.
- ▶ Mantener un equilibrio entre los objetivos/necesidades del centro y los intereses/necesidades de los profesores.

Algo mayor es el porcentaje de directores (22,2%) que piensan que no existe una cultura de colaboración y trabajo en equipo entre los profesores y además, tampoco consiguen cambiar esta situación (lo que no sabemos es si lo intentan).

Pero sin lugar a dudas, el punto más deficitario de la participación en los centros aparece a la hora de implicar a los profesores en las experiencias de innovación (el 44,4% de los directores manifiesta no conseguirlo), aunque este porcentaje no impide que la puntuación media del ítem (2,72) se sitúe por encima del punto medio de la escala.

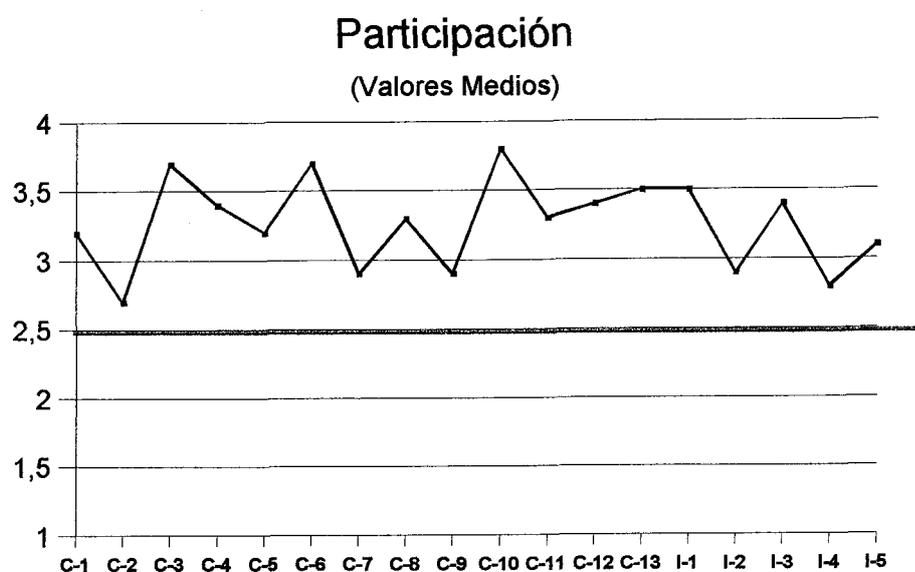
Los datos recogidos en los diferentes ítems, así como su media y la de cada centro se presentan en la siguiente tabla.

De acuerdo con ellos podemos afirmar nuevamente que los directores de Ceuta tienen una percepción bastante alta de su capacidad de liderazgo y,

concretamente, del carácter participativo de su gestión.

Centro	ÍTEM										Media centro
	3	5	7	11	16	25	32	37	38	40	
C 1	4	4	3	3	3	3	4	3	2	3	3,2
C 2	3	4	3	3	3	2	3	2	2	2	2,7
C 3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	3,7
C 4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3,4
C 5	3	4	4	3	3	3	4	3	2	3	3,2
C 6	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3,7
C 7	4	4	4	2	2	2	4	2	2	3	2,9
C 8	3	3	4	3	4	3	4	3	2	4	3,3
C 9	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	2,9
C 10	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3,8
C 11	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3,3
C 12	4	4	3	4	3	4	2	4	3	3	3,4
C 13	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3	3,5
I 1	4	3	4	3	3	3	4	4	3	4	3,5
I 2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2,9
I 3	3	4	4	3	4	2	4	3	3	4	3,4
I 4	4	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2,8
I 5	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,1
Media ítem	3,67	3,67	3,61	3,17	3,17	2,89	3,50	3,00	2,72	3,22	

En la gráfica correspondiente a estos valores medios podemos apreciar que todos los centros se encuentran por encima del punto medio de la escala (2,5).



Como resumen de este apartado en el que hemos realizado el análisis de los diferentes ámbitos del liderazgo en función de la muestra total, presentamos los resultados obtenidos mediante la Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra.

	carisma	cons. in-div.	estim. int.	inspirac.	participac.
N	18	18	18	18	18
Media	3.1028	3.5222	3.0461	3.4583	3.2611
Desviación típica	.4201	.3828	.5660	.2463	.3256
Z de Kolmogorov-Smirnov	0,624	,647	,845	,992	,611
Sig. asintót. (bilateral)	,796	,473	,279	,849	,849

De acuerdo con lo anterior, puede afirmarse que no existen diferencias significativas entre centros en ninguno de los cinco rasgos considerados. Esto confirma el alto grado de coincidencia en las respuestas emitidas por los directores de todos los centros a cada uno de los ítems del cuestionario.

### 1.2. Análisis del liderazgo en función de la etapa educativa que se imparte en los centros

Tras haber presentado en los apartados anteriores la totalidad de las respuestas emitidas por los directores de Ceuta al cuestionario sobre liderazgo, pasamos a realizar las oportunas comparaciones entre centros. Para ello utilizamos como variable de agrupación la etapa educativa.

Al igual que hicimos anteriormente, comenzaremos con la tabla de porcentajes correspondientes a los dos tipos de centros (colegios e institutos).

#### PORCENTAJES DE RESPUESTA EN CADA CATEGORÍA EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CENTRO

CARISMA										
ITEM	COLEGIOS					INSTITUTOS				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
1			61,54	38,46				60	40	
8			23,08	69,23	7,69				100	
12		15,38	61,54		23,08		20	80		
18			84,62	7,69	7,69			60	20	20
23		23,08	53,85	7,69	15,38		40	20	20	20

**PORCENTAJES DE RESPUESTA EN CADA CATEGORÍA EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CENTRO (continuación)**

CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL										
ITEM	COLEGIOS					INSTITUTOS				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
2			38,46	61,54				40	60	
9				100				20	80	
13			53,85	46,15				60	40	
19	7,69	7,69	53,85	30,77				60	40	
33	7,69		30,77	61,54			20	20	60	
ESTIMULACIÓN INTELECTUAL										
ITEM	COLEGIOS					INSTITUTOS				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
10		15,38	53,85	30,77				60	40	
14		7,69	53,85	38,46				60	40	
20		15,38	46,15	38,46				60	40	
24		30,77	46,15		23,08			80	20	
29		7,69	76,92	15,38				60	40	
30		23,08	61,54	7,69	7,69		20	60	20	
INSPIRACIÓN										
ITEM	COLEGIOS					INSTITUTOS				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
4			30,77	69,23				40	60	
15			15,38	84,62					100	
21		7,69	92,31					100		
31			61,54	38,46				80	20	

**PORCENTAJES DE RESPUESTA EN CADA CATEGORÍA EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CENTRO (continuación)**

PARTICIPACIÓN										
ITEM	COLEGIOS					INSTITUTOS				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
3			30,77	69,23				40	60	
5			15,38	84,62				80	20	
7			30,77	69,23				60	40	
11		7,69	61,54	30,77				100		
16		7,69	69,23	23,08				80	20	
25		15,38	69,23	15,38			40	60		
32		7,69	30,77	61,54				60	40	
37		23,08	53,85	23,08			20	60	20	
38		46,15	30,77	23,08			40	60		
40		7,69	69,23	23,08				60	40	

Las percepciones que los directores de Ceuta tienen del ejercicio de su liderazgo en cada uno de los ámbitos que hemos señalado aparecen seguidamente.

1.2.1. Carisma

En la tabla siguiente se presentan en dos columnas los valores medios correspondientes a las respuestas emitidas por los directores de los diferentes centros. En ella y en el gráfico posterior, se puede apreciar que las percepciones que los directores tienen de sus actuaciones y de su liderazgo en el centro resulta bastante alto. Su nivel de autoestima es bastante elevado, contrastando este hecho

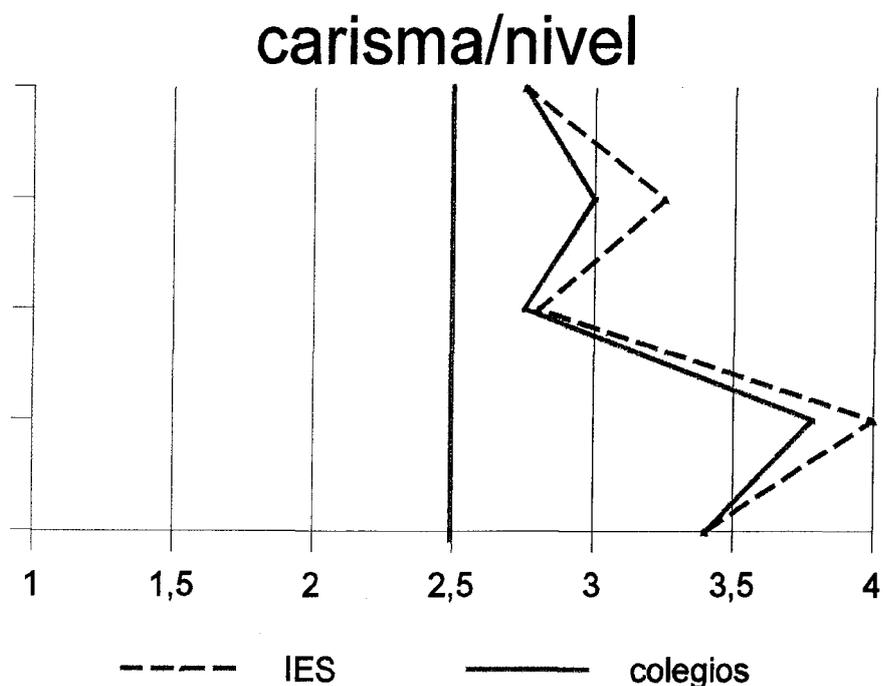
con la opinión generalizada en otros ámbitos de sentirse poco satisfechos de su cometido. Junto a lo anterior, debemos señalar que a la hora de reconocer públicamente que se sienten líderes de su centro, los directores de instituto son los más reacios (40% en desacuerdo), mientras que los que dirigen un colegio alcanzan un porcentaje menor (23,08% en desacuerdo). A pesar de estos porcentajes, la media en el caso de los institutos es ligeramente superior dado que existe un 20% que no responden.

CARISMA		Media Coleg	Media IES
1	Cuento con el respeto de los profesores . . . . .	3,38	3,40
8	Suelo predicar con el ejemplo . . . . .	3,75	4,00
12	Consigo que los demás se entusiasmen con su trabajo . . . . .	2,33	2,80
18	Los profesores se sienten a gusto trabajando conmigo . . . . .	3,08	3,25
23	Soy un líder en el centro . . . . .	2,58	2,75

Si realizamos el correspondiente contraste con los anteriores datos podemos confirmar que no existen diferencias significativas entre los dos grupos de directores (de colegios y de institutos). Por lo tanto, las características diferenciales que existen entre los centros de estas etapas educativas no se reflejan en las percepciones que sus directores tienen acerca de su liderazgo.

	CAR1	CAR2	CAR3	CAR4	CAR5
U de Mann-Whitney	32,000	22,500	25,000	20,000	24,000
W de Wilcoxon	123,000	100,500	103,000	98,000	34,000
Z	-,058	-1,195	-,657	-,845	,000
Sig. asintót. (bilateral)	,954	,232	,511	,398	1,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	1,000	,442	,646	,684	1,000

Ninguno de los cinco ítems de esta dimensión alcanza un nivel de significación aceptable (al menos 0,05). Esta uniformidad de ambos colectivos queda reflejada en el siguiente gráfico:



A pesar de la gran uniformidad que acabamos de comentar, sí queremos señalar que en todos los ítems de este apartado, los directores de instituto se autovaloran mejor que los de los colegios.

### 1.2.2. Consideración individual

En este apartado se comprueba que los directores de instituto se sienten más conocedores de los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los profesores de su centro que sus compañeros de los colegios. Si embargo dan menos apoyo, les consultan en menor medida, elogian menos el trabajo bien hecho y les dispensan un trato menos objetivo. Pero a pesar de lo anterior, las diferencias resultan tan pequeñas que no resultan estadísticamente significativas.

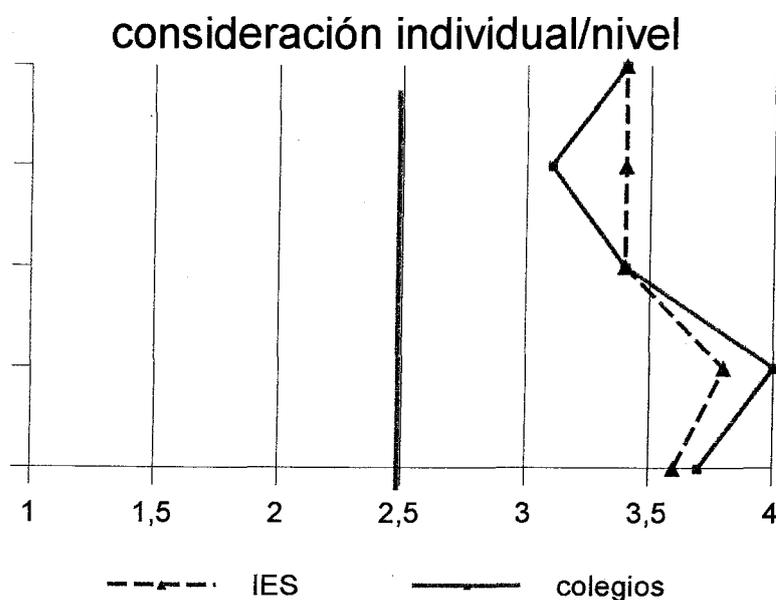
CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL		Media Coleg	Media IES
2	Consulta al profesorado antes de tomar decisiones que les afectan . .	3,62	3,60
9	Doy mi apoyo a los profesores cuando lo necesitan . . . . .	4,00	3,80
13	Suelo elogiar a los profesores cuando realizan bien su trabajo . . . . .	3,46	3,40
19	Conozco los aspectos fuerte y débiles de cada uno de los profesores del centro . . . . .	3,08	3,40
33	Suelo tratar a los profesores sin hacer distinción por motivos personales o profesionales . . . . .	3,46	3,40

El oportuno contraste nos permite comprobar que las diferencias encontradas entre ambos grupos son tan pequeñas que no resultan estadísticamente significativas:

	CONS1	CONS2	CONS3	CONS4	CONS5
U de Mann-Whitney	32,000	26,000	30,500	26,500	31,000
W de Wilcoxon	47,000	41,000	45,500	117,500	46,000
Z	-,058	-1,612	-,229	-,664	-,170
Sig. asintót. (bilateral)	,954	,107	,819	,507	,865
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	1,000	,566	,849	,566	,924

Esta homogeneidad se puede apreciar en el gráfico siguiente:



1.2.3. Estimulación intelectual

Nuevamente nos encontramos que los directores de instituto son los que tienen unas percepciones más positivas, pues salvo un 20% que no está de acuerdo con que los profesores reflexionan sobre la práctica docente (aunque puede que no se sientan responsables de ello); en el resto de ítems el porcentaje en las categorías de acuerdo y muy de acuerdo asciende al 100%.

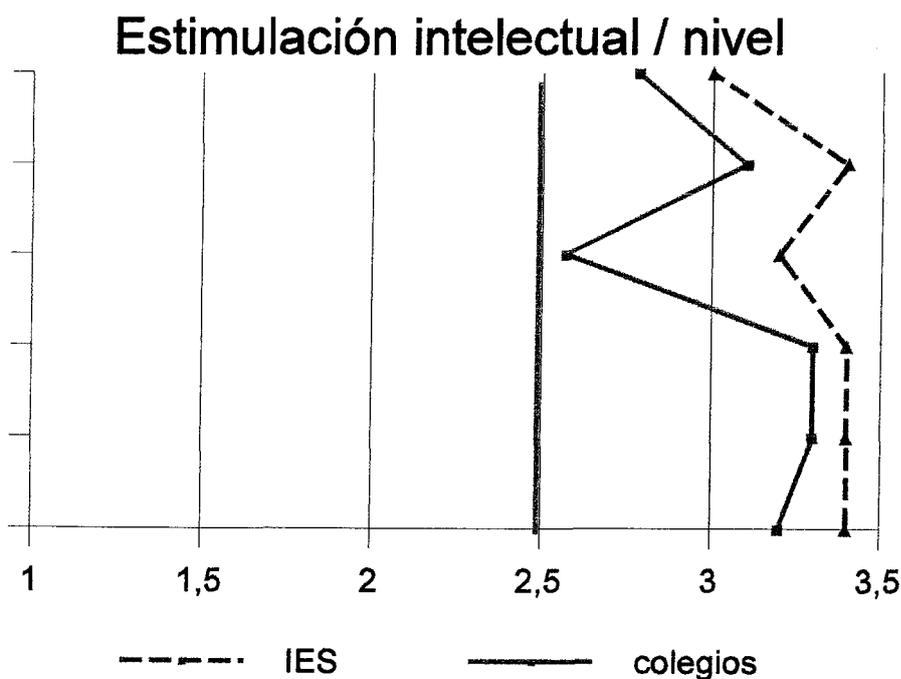
Los directores de colegio se muestran menos optimistas, pues no motivan a los profesores para que hagan más de lo esperado ( 15,4% ) no promueven el análisis y reflexión sobre los ámbitos que necesitan mejora (7,69%), no estimulan al profesorado para desarrollar ideas innovadoras (15,38%), tampoco animan a los profesores a reflexionar sobre el modo de mejorar su trabajo (30,8%) ni promueven que los profesores revisen los aspectos en los aspectos que necesitan formarse. A todo lo anterior debemos unir un 23,08% que piensan que los profesores no reflexionan sobre su práctica. Las puntuaciones medias correspondientes a estos dos colectivos de directores son las siguientes:

ESTIMULACIÓN INTELECTUAL		Media Coleg	Media IES
10	Motivo a los profesores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer . . . . .	3,15	3,40
14	Promuevo el análisis y reflexión sobre los ámbitos del centro necesitados de mejora y/o cambio . . . . .	3,31	3,40
20	Estimulo al profesorado a desarrollar ideas innovadoras . . . . .	3,23	3,40
24	Promuevo que los profesores analicen y revisen los aspectos de su práctica en los que deberían formarse . . . . .	2,17	3,20
29	Animo a los profesores a reflexionar sobre el modo de mejorar su trabajo . . . . .	3,08	3,40
30	Los profesores reflexionan individual y conjuntamente sobre la práctica docente . . . . .	2,62	3,00

También en este caso nos volvemos a encontrar con una ausencia de significatividad estadística, aunque ante la afirmación “*Promuevo que los profesores analicen y revisen los aspectos de su práctica en los que deberían formarse*” aparece una diferencia que se aproxima bastante al nivel de significación del cinco por ciento.

	EST1	EST2	EST3	EST4	EST5	EST6
U de Mann-Whitney	26,500	30,500	29,000	12,000	23,000	26,000
W de Wilcoxon	117,500	121,500	120,000	90,000	114,000	117,000
Z	-,664	-,224	-,382	-,2142	-,1195	-,734
Sig. asintót. (bilateral)	,506	,822	,703	,032	,232	,463
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,566	,849	,775	,064	,387	,566

En la representación gráfica de estos datos destaca la separación existente entre ambos colectivos en el ítem que habíamos señalado anteriormente.



1.2.4. Inspiración

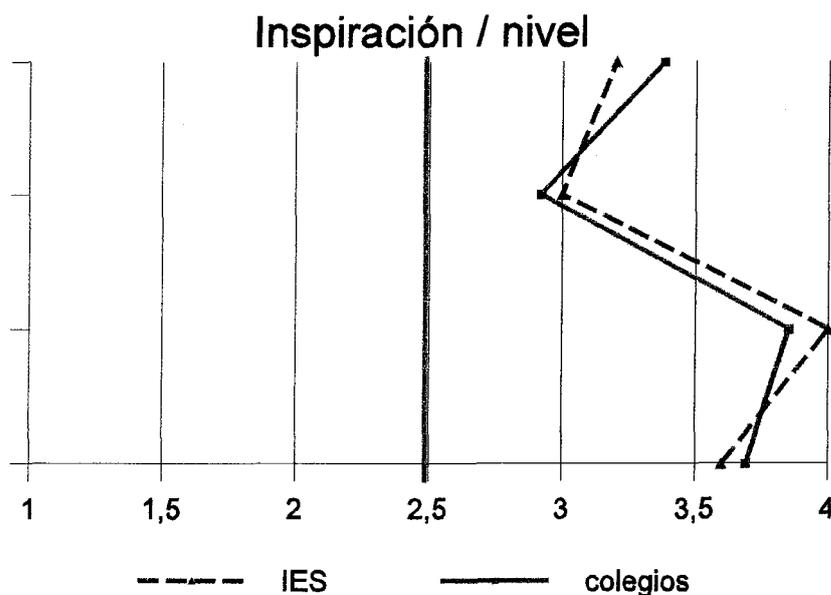
Aunque sean los directores de los colegios los que manifiestan implicar en mayor medida al profesorado en la consecución de los objetivos del centro y contar con la confianza del profesorado para lograrlos, los que ejercen el cargo en los institutos tienen perfectamente claras las prioridades de sus centros (tal vez no identifiquen estas prioridades con los anteriores objetivos, aunque al mismo tiempo manifiesten ser capaces de conseguir que los demás se identifiquen con ellos)

INSPIRACIÓN		Media Coleg	Media IES
4	Implico a los demás en la consecución de los objetivos fijados por el centro .....	3,69	3,60
15	Tengo muy claras las prioridades del centro .....	3,85	4,00
21	Soy capaz conseguir que los demás se identifiquen con los objetivos del centro .....	2,92	3,00
31	Cuento con la confianza del profesorado para lograr los objetivos del centro .....	3,38	3,20

Las escasas diferencias entre ambos grupos dan, como puede apreciarse en el siguiente contraste, una ausencia de significatividad estadística

	INSP1	INSP2	INSP3	INSP4
U de Mann-Whitney	29,500	27,500	30,000	26,500
W de Wilcoxon	44,500	118,500	121,000	41,500
Z	-,362	-,904	-,620	-,723
Sig. asintót. (bilateral)	,718	,366	,535	,470
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,775	,633	,849	,566

Esto mismo puede apreciarse en el gráfico posterior, en el que casi se solapan las líneas de ambos grupos:



### 1.2.5. Participación

En este apartado de la participación son los directores de colegio los que alcanzan mayores puntuaciones (con las excepciones de los ítems 25 y 11) dándose las mayores diferencias en el ítem 25.

<b>PARTICIPACIÓN</b>		Media Coleg	Media IES
3	Pongo los medios necesarios para que los profesores consideren que el éxito del centro depende de las actuaciones conjuntas más que de las actuaciones individuales en las aulas .....	3,69	3,60
5	Mantengo informados a los demás de lo que sucede en el centro .....	3,84	3,20
7	Solicito y tengo en cuenta las ideas de los profesores para mejorar el centro .....	3,69	3,40
11	Se aprecia espíritu de colaboración y compañerismo entre los profesores del centro .....	3,23	3,00

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

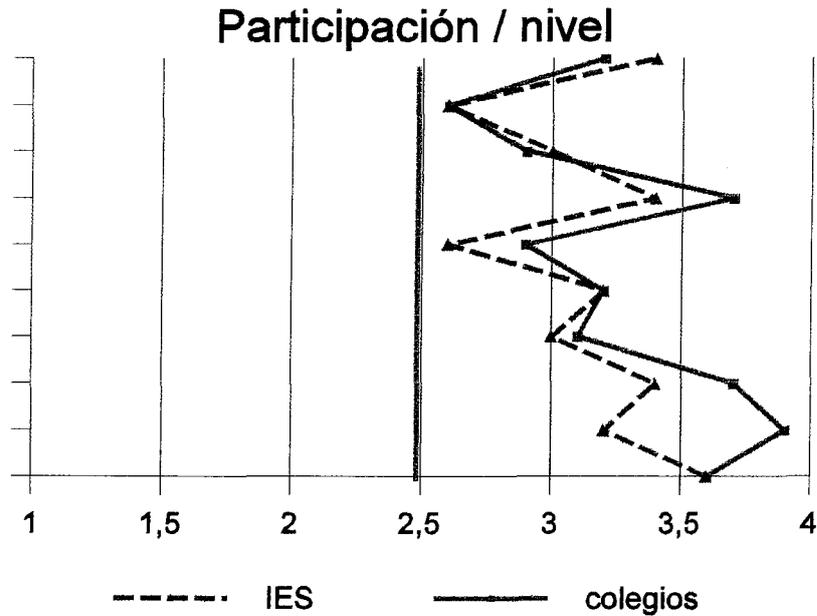
PARTICIPACIÓN		Media Coleg	Media IES
16	Implico al profesorado en la resolución de problemas . . . . .	3,15	3,20
25	Consigo que el profesorado trabaje en equipo . . . . .	3,00	2,60
32	Mantengo una relación adecuada con el Consejo Escolar y la Administración Educativa . . . . .	3,23	3,00
37	Existe una cultura de colaboración y trabajo en equipo entre los profesores . . . . .	3,00	3,00
38	Consigo que todos los profesores se impliquen en las experiencias de innovación que se realizan el centro . . . . .	2,77	2,60
40	Mantengo un equilibrio entre los objetivos/necesidades del centro y los intereses/necesidades de los profesores . . . . .	3,15	3,40

La única diferencia que aparece con significación estadística es la que corresponde al ítem 5 (Mantener informados a los demás de lo que sucede en el centro), siendo al mismo tiempo el único ítem de todo el cuestionario en el que ocurre esto.

	PART1	PART2	PART3	PART4	PART5
U de Mann-Whitney	29500	11,500	23,000	25,000	31,500
W de Wilcoxon	44,500	26,500	38,000	40,000	122,500
Z	-,362	-2,531	-1,107	-,943	-,126
Sig. asintót. (bilateral)	,718	,011	,268	,345	,900
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,775	<b>,035</b>	,387	,503	,924

	PART6	PART7	PART8	PART9
U de Mann-Whitney	21,500	27,000	32,500	30,000
W de Wilcoxon	36,500	42,000	47,500	45,000
Z	-1,302	-,617	,000	-,267
Sig. asintót. (bilateral)	,193	,537	1,000	,789
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,289	,633	1,000	0,849

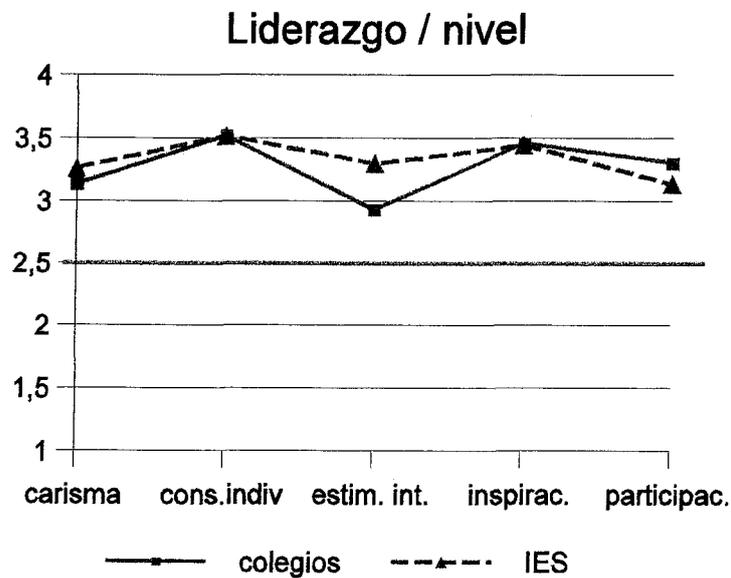
Esta discrepancia entre ambos colectivos en cuanto mantener informados a los demás de lo que sucede en el centro destaca en la parte baja del gráfico.



#### 1.2.6. El liderazgo de los directores de colegio versus institutos

Como resumen de cuanto venimos comentando a lo largo de todo el apartado 1.2 realizamos la comparación entre los dos tipos de centro (clasificados por la etapa educativa que imparten).

En primer lugar presentamos el gráfico en el que se pueden apreciar las puntuaciones medias alcanzadas en cada dimensión de cuestionario por los colegios e institutos.



De acuerdo con la representación anterior, los directores de instituto tienen una percepción de su liderazgo bastante más alta que sus compañeros de colegio en carisma y estimulación intelectual, aunque manifiestan en menor medida su preocupación por la participación del profesorado.

### **1.3. Análisis del liderazgo en función de la composición social del alumnado de los centros**

La composición social del alumnado constituye un factor que condiciona el funcionamiento de los centros. A nadie se le escapa que ejercer la dirección en un centro ubicado en un entorno sociodeprimido y cuyos alumnos pertenecen a clases sociales desfavorecidas, resulta más complicado que hacerlo en otro ubicado en un barrio residencial atendiendo a una población con un nivel sociocultural más alto.

En el caso de Ceuta, existe un factor de carácter étnico y/o cultural que determina la composición social del alumnado de los centros. Estos alumnos que pertenecen a una minoría cultural, representan en algunos centros la mayoría del alumnado.

Por este motivo, hemos considerado conveniente comprobar si el tipo de centro introduce algún matiz diferencial en las percepciones que los directores tienen de su liderazgo. Para ello hemos formado tres grupos:

- Grupo 1: centros con mayoría de alumnado musulmán (por encima del 66%) (4 colegios).
- Grupo 2: centros con un porcentaje medio de alumnado musulmán (entre el 33% y el 66%) (3 colegios y 1 instituto).
- Grupo 3: centros con menor porcentaje de alumnado musulmán (por debajo del 33%) (6 colegios y 4 institutos).

En este apartado comenzaremos presentando las tablas con los porcentajes

de respuesta diferenciadas según el grupo de procedencia:

**PORCENTAJES DE RESPUESTA EN CADA CATEGORÍA EN FUNCIÓN DE LA COMPOSICIÓN DEL ALUMNADO DEL CENTRO**

CARISMA															
I T E M	GRUPO 1					GRUPO 2					GRUPO 3				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
1			50	50				100					50	50	
8				100				25	75				20	80	
12		25	25		50			100				20	70		10
18			75		25			100					70	20	10
23		25	25	25	25		25	50	25			30	50		20
CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL															
I T E M	GRUPO 1					GRUPO 2					GRUPO 3				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
2			50	50				25	75				40	60	
9				100					100				10	90	
13			50	50				25	75				70	30	
19		25	50	25				50	50		1		60	30	
33			75	25				25	75		1	10	10	70	
											0				

**PORCENTAJES DE RESPUESTA EN CADA CATEGORÍA EN FUNCIÓN DE LA COMPOSICIÓN DEL ALUMNADO (continuación)**

ESTIMULACIÓN INTELLECTUAL															
I T E M	GRUPO 1					GRUPO 2					GRUPO 3				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
10			75	25				50	50			20	50	30	
14			50	50				50	50			10	60	30	
20			50	50				50	50			20	50	30	
24		25	25		50			50	25	25		30	70		
29			75	25				50	50				90	10	
30		25	50	25				50	25	25		30	70		
INSPIRACION															
I T E M	GRUPO 1					GRUPO 2					GRUPO 3				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
4			50	50				50	50				20	80	
15			25	75				25	75					100	
21			100					100				10	90		
31			75	25				50	50				70	30	

**PORCENTAJES DE RESPUESTA EN CADA CATEGORÍA EN FUNCIÓN DE LA COMPOSICIÓN DEL ALUMNADO (continuación)**

PARTICIPACIÓN															
I T E M	GRUPO 1					GRUPO 2					GRUPO 3				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
3				100					100				50	50	
5				100				25	75				50	50	
7			50	50				25	75				40	60	
11			100					25	75			20	80	20	
16			75	25				75	25			10	70	20	
25			100					75	25			40	50	10	
32			50	50			25	25	50				40	60	
37		25	50	25				50	50			30	60	10	
38		50	25	25				100				60	20	20	
40			75	25				50	50			10	70	20	

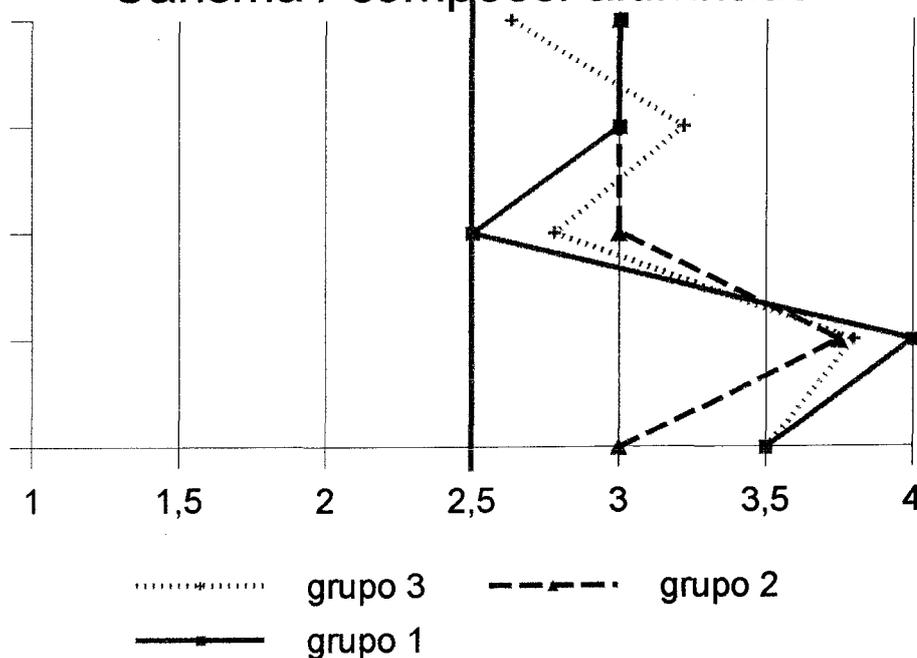
En las anteriores tablas se puede observar que los porcentajes de respuesta que corresponden a cada ítem no presentan grandes diferencias entre los tres grupos considerados, pero con el fin de comprobar la existencia de alguna característica diferencial entre ellos, se ha realizado el oportuno contraste estadístico mediante la prueba de Kruskal-Wallis y no se han encontrado diferencias significativas salvo en uno de los ítems del apartado relativo a la participación.

Por este motivo no nos vamos a detener a comentar los diferentes apartados. Tan sólo presentamos para cada uno de ellos la tabla con las puntuaciones medias correspondientes a cada grupo, la gráfica que las representa y los valores obtenidos en la prueba no paramétrica aplicada.

1.3.1. Carisma

CARISMA		Media G-1	Media G-2	Media G-3
1	Cuento con el respeto de los profesores . . . . .	3,50	3,00	3,50
8	Suelo predicar con el ejemplo . . . . .	4,00	3,75	3,80
12	Consigo que los demás se entusiasmen con su trabajo . . . .	2,50	3,00	2,78
18	Los profesores se sienten a gusto trabajando conmigo . . . .	3,00	3,00	3,22
23	Soy un líder en el centro . . . . .	3,00	3,00	2,63

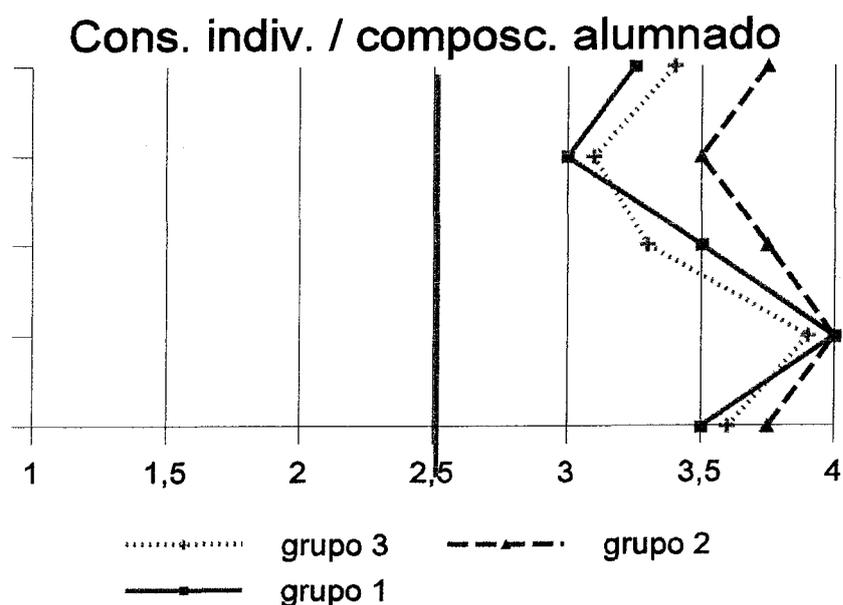
Carisma / composc. alumnado



Prueba de Kruskal- Wallis (variable de agrupación: alumnado)					
	CAR1	CAR2	CAR3	CAR4	CAR5
Chi-cuadrado	3,091	,781	2,009	1,667	,929
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,213	,677	,366	,435	,628

1.3.2. Consideración individual

CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL		Media G-1	Media G-2	Media G-3
2	Consulta al profesorado antes de tomar decisiones que les afectan .....	3,50	3,75	3,60
9	Doy mi apoyo a los profesores cuando lo necesitan .....	4,00	4,00	3,90
13	Suelo elogiar a los profesores cuando realizan bien su trabajo .....	3,50	3,75	3,30
19	Conozco los aspectos fuerte y débiles de cada uno de los profesores del centro .....	3,00	3,50	3,10
33	Suelo tratar a los profesores sin hacer distinción por motivos personales o profesionales .....	3,25	3,75	3,40

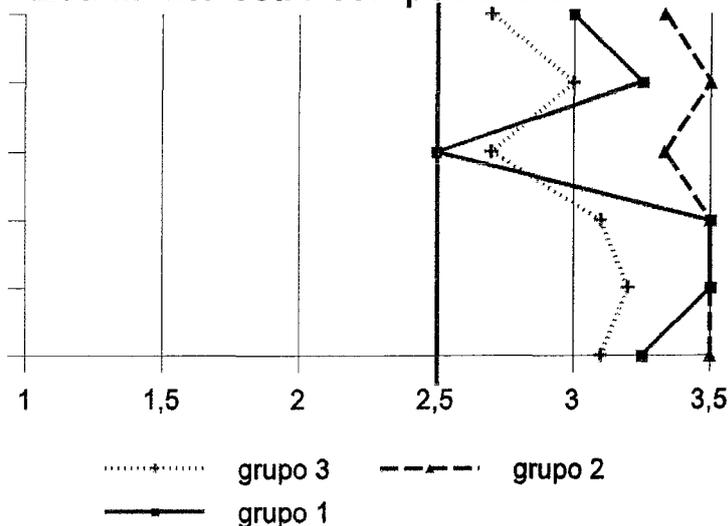


Prueba de Kruskal- Wallis (variable de agrupación: alumnado)					
	CONS1	CONS2	CONS3	CONS4	CONS5
Chi-cuadrado	,508	,800	2,274	1,069	1,660
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,776	,670	,321	,586	,436

1.3.3. Estimulación intelectual

ESTIMULACIÓN INTELECTUAL		Media G-1	Media G-2	Media G-3
10	Motivo a los profesores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer . . . . .	3,25	3,50	3,10
14	Promuevo el análisis y reflexión sobre los ámbitos del centro necesitados de mejora y/o cambio . . . . .	3,50	3,50	3,20
20	Estimulo al profesorado a desarrollar ideas innovadoras . .	3,50	3,50	3,10
24	Promuevo que los profesores analicen y revisen los aspectos de su práctica en los que deberían formarse . . . . .	2,50	3,33	2,70
29	Animo a los profesores a reflexionar sobre el modo de mejorar su trabajo . . . . .	3,25	3,50	3,00
30	Los profesores reflexionan individual y conjuntamente sobre la práctica docente . . . . .	3,00	3,33	2,70

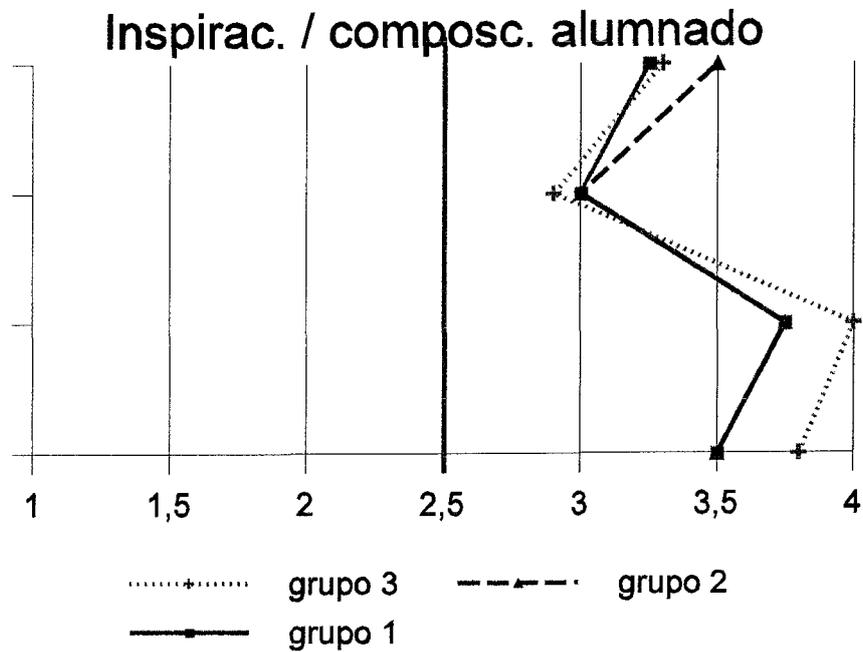
Estim. intelect. / composc. alumnado



Prueba de Kruskal- Wallis (variable de agrupación: alumnado)						
	EST1	EST2	EST3	EST4	EST5	EST6
Chi-cuadrado	,992	1,023	1,391	3,268	2,859	2,623
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,609	,600	,499	,195	,239	,269

1.3.4. Inspiración

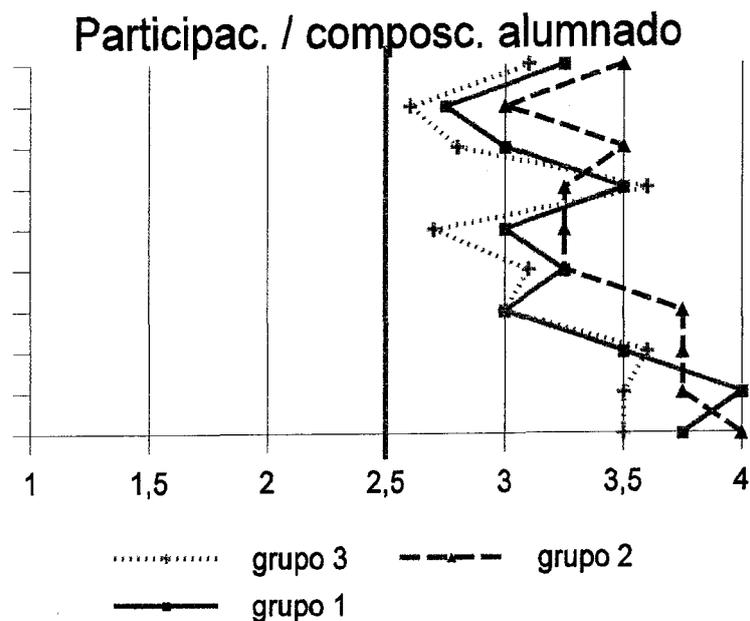
INSPIRACIÓN		Media G-1	Media G-2	Media G-3
4	Implico a los demás en la consecución de los objetivos fijados por el centro .....	3,50	3,50	3,80
15	Tengo muy claras las prioridades del centro .....	3,75	3,75	4,00
21	Soy capaz conseguir que los demás se identifiquen con los objetivos del centro .....	3,00	3,00	2,90
31	Cuento con la confianza del profesorado para lograr los objetivos del centro .....	3,25	3,50	3,30



Prueba de Kruskal- Wallis (variable de agrupación: alumnado)				
	INSP1	INSP2	INSP3	INSP4
Chi-cuadrado	1,700	2,656	,800	,637
gl	2	2	2	2
Sig. asintót.	,427	,265	,670	,727

1.3.5. Participación

PARTICIPACIÓN		Media G-1	Media G-2	Media G-3
3	Pongo los medios necesarios para que los profesores consideren que el éxito del centro depende de las actuaciones conjuntas más que de las actuaciones individuales en las aulas . .	3,75	4,00	3,50
5	Mantengo informados a los demás de lo que sucede en el centro . . . . .	4,00	3,75	3,50
7	Solicito y tengo en cuenta las ideas de los profesores para mejorar el centro . . . . .	3,50	3,75	3,60
11	Se aprecia espíritu de colaboración y compañerismo entre los profesores del centro . . . . .	3,00	3,75	3,00
16	Implico al profesorado en la resolución de problemas . . . . .	3,25	3,25	3,10
25	Consigo que el profesorado trabaje en equipo . . . . .	3,00	3,25	2,70
32	Mantengo una relación adecuada con el Consejo Escolar y la Administración Educativa . . . . .	3,50	3,25	3,60
37	Existe una cultura de colaboración y trabajo en equipo entre los profesores . . . . .	3,00	3,50	2,80
38	Consigo que todos los profesores se impliquen en las experiencias de innovación que se realizan el centro . . . . .	2,75	3,00	2,60
40	Mantengo un equilibrio entre los objetivos/necesidades del centro y los intereses/necesidades de los profesores . . . . .	3,25	3,50	3,10



El punto de mayor separación entre las líneas se aprecia en el ítem nº 11, en el que resulta muy superior el grupo 2. Esta diferencia queda confirmada en el contraste aplicado, donde alcanzamos para este ítem una significación del 3%.

Prueba de Kruskal- Wallis (variable de agrupación: alumnado)					
	PART1	PART2	PART3	PART4	PART5
Chi-cuadrado	3,188	3,188	,508	6,988	,321
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,203	,203	,776	,030	,852

Prueba de Kruskal- Wallis (variable de agrupación: alumnado)					
	PART6	PART7	PART8	PART9	PART10
Chi-cuadrado	2,871	,459	2,975	1,442	1,504
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,238	,795	,226	,486	,471

## 2. Atención a la multiculturalidad

Con el fin de conocer el pensamiento de los directivos en relación al tratamiento educativo que ha de darse a los alumnos pertenecientes a otras culturas, hemos procedido a aplicar un cuestionario en el que se pueden distinguir dos bloques:

- ❑ Atención a la multiculturalidad: compuesto de veinticinco ítems que intentan conocer el pensamiento de los directores (en tanto que profesionales de la educación) acerca de los problemas que puede comportar la presencia en el aula de alumnos de otras culturas, los factores que condicionan su rendimiento, la responsabilidad de la escuela en la compensación de déficits culturales, etc.
- ❑ Pensamiento de los directores sobre el tratamiento que se da en sus centros a la diversidad cultural del alumnado: grado en que estas características diferenciales están recogidas en los Proyectos Educativo y Curricular, medidas organizativas que adopta el centro y disposición del profesorado.

Con los datos aportados por este cuestionario vamos a realizar diferentes tipos de análisis/comparaciones:

1. Comparación entre centros de diferentes niveles educativos (colegios/institutos).
2. Análisis de las diferencias entre centros en función de la composición social del alumnado.
3. Comparación entre las concepciones de los directores sobre los postulados de la educación multicultural y la atención que se presta a la misma en el propio centro.

### 2.1. La atención a la multiculturalidad y el nivel educativo.

En este apartado hemos procedido a realizar las comparaciones entre los dos tipos de centros que hemos considerado (colegios/institutos). Con ello pretendemos comprobar si existen diferencias entre el pensamiento de los “directores-maestros” y los “directores-profesores de medias”. Los resultados se presentan separados en función de los dos bloques del cuestionario.

En la siguiente tabla aparecen los valores medios de los rangos asignados por los directores de los centros de Infantil y Primaria (en adelante Colegios) y los que corresponden a los centros de Secundaria (en adelante Institutos).

	<b>ATENCIÓN A LA MULTICULTURALIDAD</b>	$\bar{x}$ <b>COL</b>	$\bar{x}$ <b>IES</b>
1	Los niños de minorías culturales deben esforzarse por adaptarse a nuestra cultura, dado que se han instalado en nuestra sociedad	3,19	2,8
2	Los niños de otras culturas han de tener la oportunidad de seguir cultivando su lengua y cultura materna	4,15	4,4
3	La escuela debe compensar posibles déficits que los estudiantes minoritarios puedan tener en su acceso a ella	4,46	4,2
4	Los centros que escolarizan a estos niños deberían adaptar su Proyecto Curricular a las peculiaridades culturales de sus alumnos	3,92	3,6
5	La presencia de alumnos minoritarios en la escuela/aula produce tensiones entre el profesorado	2,45	2,8
6	Cuanto menor es el número de estos niños en el aula/escuela, las clases resultan menos complicadas	3,92	4,2

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

	<b>ATENCIÓN A LA MULTICULTURALIDAD</b>	$\bar{x}$ <b>COL</b>	$\bar{x}$ <b>IES</b>
	Los problemas que ocasiona la presencia de estos alumnos, suele deberse a:		
7	a) Sus dificultades intelectuales, académicas o lingüísticas . . .	3,92	4
8	b) Sus diferentes pautas de conducta o comportamiento . . . . .	3,08	4
9	c) Sus diferentes valores, creencias o motivaciones . . . . .	3,46	3,6
10	d) Sus diferencias en clase social . . . . .	2,58	3,8
	Los principales problemas con que se encuentra el profesor cuando enseña a estos alumnos se deben a:		
11	a) El choque entre las costumbres, tradiciones y valores de los grupos culturales . . . . .	2,92	2,6
12	b) La diversidad de creencias . . . . .	2,46	2
13	c) La diversidad lingüística . . . . .	4,15	3
14	d) Las relaciones con las familias y comunidades minoritarias	3,23	3,4
	El progreso académico de los alumnos de minorías culturales depende, entre otras cosas, de:		
15	a) Los esfuerzos del profesorado . . . . .	4	3,8
16	b) Los condicionantes sociales externos . . . . .	3,62	4,2
17	c) El interés/motivación de cada niño . . . . .	3,85	4,4
18	d) El interés de los padres . . . . .	3,92	4,4
19	e) La ayuda que le puedan dar los padres en casa . . . . .	3,42	4,4
20	f) La formación pedagógica del profesorado . . . . .	3,62	3,8
	El rendimiento académico de los alumnos de minorías culturales mejoraría		
21	a) Si cada minoría étnica tuviese su propia escuela . . . . .	1,31	2,2
22	b) Si acudiesen a clases especiales, pero dentro de la misma escuela . . . . .	2,69	3,4
23	Considero que mi formación como educador es suficiente para abordar los retos multi/interculturales	3,31	3,4

	<b>ATENCIÓN A LA MULTICULTURALIDAD</b>	$\bar{x}$ <b>COL</b>	$\bar{x}$ <b>IES</b>
24	Los profesores que tienen alumnos de minorías culturales deberían tener una formación especial	4	3,6
25	Los profesores que aún no tienen esas minorías deberían recibir también una formación especial	3,62	3,6

En esta tabla podemos apreciar que el mayor grado de acuerdo de los directores de colegio aparece ante las siguientes afirmaciones:

- ✓ **“La escuela debe compensar los posibles déficits que los estudiantes minoritarios puedan tener en su acceso a ella”** (4,46 de media sobre una puntuación máxima de 5 nos parece un dato digno de destacar).
- ✓ **“Los niños de otras culturas han de tener la oportunidad de seguir cultivando su lengua y cultura materna”** (4,15 de media).
- ✓ **“El progreso académico de los alumnos de minorías culturales depende, entre otras cosas, de los esfuerzos del profesorado”** (media igual a 4).
- ✓ **“Los profesores que tienen alumnos de minorías culturales deberían tener una formación especial”** (4 de media).

Esta forma de pensar contrasta con la que manifiestan los directores de Instituto, para los que las afirmaciones con las que muestran mayor grado de acuerdo son:

- **“Los niños de otras culturas han de tener la oportunidad de seguir cultivando su lengua y cultura materna”** (4,4 de media).
- **“El progreso académico de los alumnos de minorías culturales depende, entre otras cosas, del interés/motivación de cada niño”** (media igual a 4,4).
- **“El progreso académico de los alumnos de minorías culturales depende,**

**entre otras cosas, del interés de los padres”** (media igual a 4,4).

- **“El progreso académico de los alumnos de minorías culturales depende, entre otras cosas, de la ayuda que le puedan dar los padres en casa”** (media igual a 4,4).

Aunque en un posterior tratamiento estadístico la comparación entre las respuestas de los directores de colegio y de instituto no arroje diferencias estadísticamente significativas en estas preguntas, el modo de posicionarse estos colectivos ante el mismo problema resulta muy diferente.

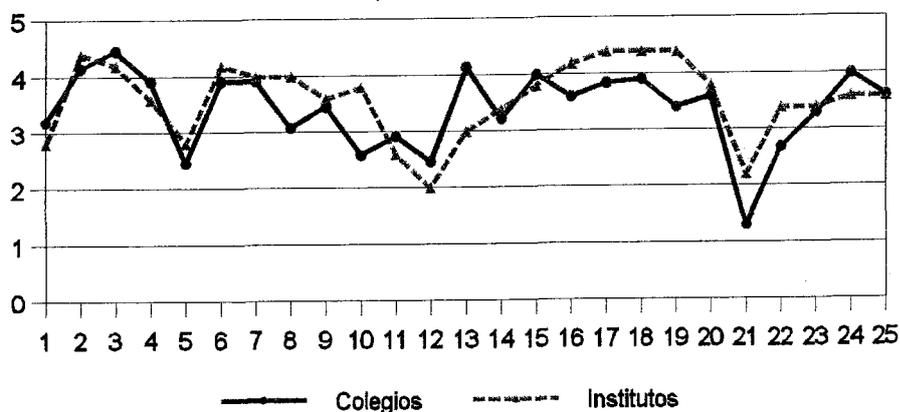
Los directores de colegio parece que tienen asumido como algo habitual la presencia de este tipo de alumnos para los que la administración educativa desarrolla un programa de “Educación Compensatoria” y por otra parte, responde al modo de pensar de los maestros que sienten la responsabilidad del aprendizaje como algo prioritariamente suyo y para lo que deberían tener una preparación específica.

Frente a este hecho, los directores de instituto, aunque piensan que este alumnado ha de tener la oportunidad de cultivar su lengua y cultura, consideran que el centro es un espacio de aprendizaje esencialmente académico donde el profesor imparte sus clases y los alumnos aprenderán o no dependiendo factores ajenos a él, tales como el interés del niño o su familia. Este dato viene corroborado por el hecho de ser el esfuerzo del profesorado o su formación pedagógica los apartados que puntúan más bajo de este bloque referido al progreso académico (aunque dicha puntuación también sea alta).

La representación gráfica de estos datos nos aporta una visión más intuitiva y directa de las anteriores afirmaciones.

### Atención a la multiculturalidad

(valores medios)



En cuanto al modo en que la atención a la multiculturalidad representa un elemento a tener en cuenta en la dinámica organizativa del centro podemos apreciar que las puntuaciones más altas de ambos colectivos aparecen ante las mismas afirmaciones (26 y 27). Sin embargo, esta coincidencia no aparece en aquellos apartados con los que se muestran más en desacuerdo.

Seguidamente presentamos la tabla y gráfico correspondientes a los valores medios alcanzados en este segundo bloque del cuestionario, relativo al reflejo que las concepciones sobre la educación multicultural tienen en los respectivos centros.

	<b>LAS SIGUIENTES CUESTIONES SE REFIEREN AL CENTRO DONDE VD TRABAJA</b>	$\bar{x}$ <b>COL</b>	$\bar{x}$ <b>IES</b>
26	El Proyecto Educativo tiene en cuenta las diferencias culturales de estos alumnos	4,23	3,6
27	El Proyecto Curricular incorpora contenidos con referencia a la cultura de los alumnos	3,92	3

	<b>LAS SIGUIENTES CUESTIONES SE REFIEREN AL CENTRO DONDE VD TRABAJA</b>	$\bar{x}$ <b>COL</b>	$\bar{x}$ <b>IES</b>
28	Se facilitan tiempos y espacios para que los alumnos puedan cultivar aspectos diversos de su cultura	2,77	1,6
29	Se dispone de materiales adaptados a las peculiaridades culturales de los alumnos	2,08	2
30	Se programan actividades extraescolares que posibilitan la expresión de sus manifestaciones culturales	2,62	2,6
31	El profesorado se preocupa por conocer los aspectos más relevantes de la cultura de sus alumnos	2,77	2,6

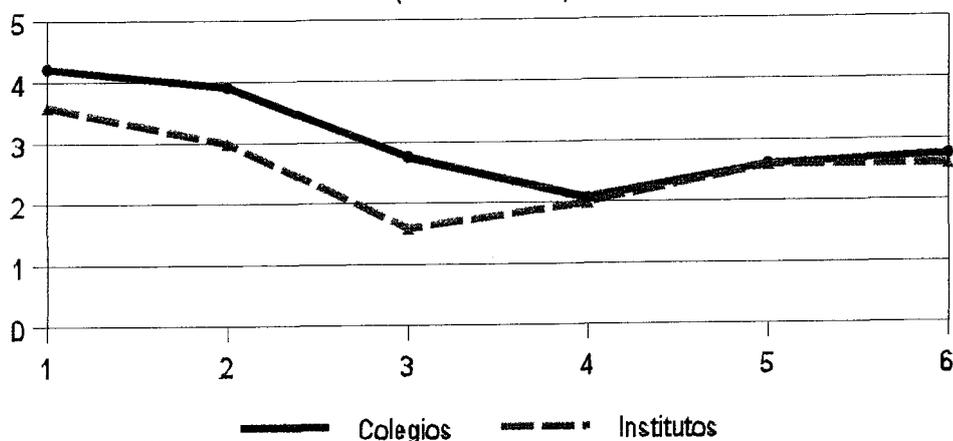
- Los directores de colegio no están de acuerdo con que en sus centros **“se dispone de materiales adaptados a las peculiaridades culturales de los alumnos”** (2,08 de media).
- Los directores de instituto muestran su desacuerdo con que **“se faciliten tiempos y espacios para que los alumnos puedan cultivar aspectos diversos de su cultura”** (media igual a 1,6).

Tal vez esta última afirmación viene a confirmar que la cultura del profesor de instituto está impregnada de un excesivo academicismo en el que cada asignatura se imparte en un horario fijo y estricto y la preocupación por acabar el programa impide que se “malgaste” el tiempo con otro tipo de cosas.

Las representación gráfica de estos valores medios es la siguiente:

### Atención a la multiculturalidad

(valores medios)



Después de esta primera aproximación a los resultados del cuestionario pasamos a presentar las aportaciones del tratamiento estadístico de los mismos. Para ello hemos acudido al empleo de una prueba no paramétrica (justificada por el nivel de medida de las variables). Con ella hemos procedido a realizar las comparaciones entre los dos grupos (trece colegios y cinco institutos) mediante la U de Mann-Whitney por ser la más indicada en el caso de dos grupos pequeños y con n desigual. Los resultados de dicho contraste aparecen en la siguiente tabla:

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4
U de Mann-Whitney	22,000	30,000	30,500	25,500
W de Wilcoxon	37,000	45,000	45,500	40,500
Z	-,651	-,274	-,226	-,721
Sig. asintót. (bilateral)	,515	,784	,821	,471
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,583	,849	,849	,503

	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8
U de Mann-Whitney	22,500	29,000	30,000	17,000
W de Wilcoxon	88,500	120,000	45,000	108,000
Z	-,602	-,369	-,267	-1,581
Sig. asintót. (bilateral)	,547	,712	,790	,114
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,583	,775	,849	,143

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12
U de Mann-Whitney	25,500	14,500	28,000	23,000
W de Wilcoxon	116,500	92,500	43,000	38,000
Z	-,727	-1,674	-,456	-,978
Sig. asintót. (bilateral)	,467	,094	,648	,328
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,503	,104	,703	,387

	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16
U de Mann-Whitney	15,500	28,000	30,500	23,000
W de Wilcoxon	30,500	119,000	45,500	114,000
Z	-1,813	-,456	-,208	-,980
Sig. asintót. (bilateral)	,070	,648	,835	,327
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,095	,703	,849	,387

	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21
U de Mann-Whitney	21,000	23,500	11,500	29,000	18,500
W de Wilcoxon	112,000	114,500	89,500	120,000	109,500
Z	-1,229	-,944	-2,080	-,358	-1,650
Sig. asintót. (bilateral)	,219	,345	,037	,720	,099
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	0,289	0,387	,048	,775	,173

	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25	Item 26
U de Mann-Whitney	23,500	32,000	28,000	30	21,000
W de Wilcoxon	114,500	123,000	43,000	121	36,000
Z	-,914	-,052	-,493	-0,272	-1,207
Sig. asintót. (bilateral)	,360	,959	,622	0,786	,228
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,387	1,000	,703	0,849	,289

	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31
U de Mann-Whitney	16,500	16,500	29,500	32,000	31,500
W de Wilcoxon	31,500	31,500	120,500	123,000	46,500
Z	-1,634	-1,629	-,311	-,051	-,102
Sig. asintót. (bilateral)	,102	,103	,756	,959	,919
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,117	,117	,775	1,000	,924

Mediante el contraste realizado podemos afirmar que la única diferencia estadísticamente significativa al 0,05 es la que corresponde al ítem nº 19. Sin embargo, si en vez de comparar las puntuaciones directas de cada grupo realizamos

el contraste con los valores medios, se encuentran diferencias significativas para los ítems 13 (0,05) y 19 (0,02).

## 2.2. La atención a la multiculturalidad y la composición social del alumnado.

Hasta aquí hemos procedido a comparar los centros agrupados por el nivel educativo. Seguidamente realizaremos el mismo proceso pero clasificando los centros en función de la composición del alumnado. De este modo estableceremos tres grupos:

- Grupo 1: centros con mayoría de alumnado musulmán (por encima del 66%).
- Grupo 2: centros con un porcentaje medio de alumnado musulmán (entre el 33% y el 66%).
- Grupo 3: centros con menor porcentaje de alumnado musulmán (por debajo del 33%).

	ATENCIÓN A LA MULTICULTURALIDAD	Valores medios		
		G-1	G-2	G-3
1	Los niños de minorías culturales deben esforzarse por adaptarse a nuestra cultura, dado que se han instalado en nuestra sociedad	3,7	2,7	3
2	Los niños de otras culturas han de tener la oportunidad de seguir cultivando su lengua y cultura materna	4	4,8	4,1
3	La escuela debe compensar posibles déficits que los estudiantes minoritarios puedan tener en su acceso a ella	4,5	4,3	4,4
4	Los centros que escolarizan a estos niños deberían adaptar su Proyecto Curricular a las peculiaridades culturales de sus alumnos	5	3,8	3,4

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

	ATENCIÓN A LA MULTICULTURALIDAD	Valores medios		
5	La presencia de alumnos minoritarios en la escuela/aula produce tensiones entre el profesorado	1,7	2,7	2,8
6	Cuanto menor es el número de estos niños en el aula/escuela, las clases resultan menos complicadas	3,5	4	4,2
	Los problemas que ocasiona la presencia de estos alumnos, suele deberse a:			
7	a) Sus dificultades intelectuales, académicas o lingüísticas .....	4	4,25	3,8
8	b) Sus diferentes pautas de conducta o comportamiento	3	3,25	3,5
9	c) Sus diferentes valores, creencias o motivaciones .....	3,5	3,25	3,6
10	d) Sus diferencias en clase social .....	1,75	3,3	3,3
	Los principales problemas con que se encuentra el profesor cuando enseña a estos alumnos se deben a:			
11	a) El choque entre las costumbres, tradiciones y valores de los grupos culturales .....	2,75	3	2,8
12	b) La diversidad de creencias .....	2	2,25	2,5
13	c) La diversidad lingüística .....	4,5	4,5	3,3
14	d) Las relaciones con las familias y comunidades minoritarias .....	3,25	3,5	3,2

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

ATENCIÓN A LA MULTICULTURALIDAD		Valores medios		
	El progreso académico de los alumnos de minorías culturales depende, entre otras cosas, de:			
15	a) Los esfuerzos del profesorado .....	3,75	4	4
16	b) Los condicionantes sociales externos .....	4	3,25	3,9
17	c) El interés/motivación de cada niño .....	4,5	3,75	3,9
18	d) El interés de los padres .....	4,75	3,75	3,9
19	e) La ayuda que le puedan dar los padres en casa .....	3,33	3,5	3,9
20	f) La formación pedagógica del profesorado .....	3	4,75	3,5
	El rendimiento académico de los alumnos de minorías culturales mejoraría			
21	a) Si cada minoría étnica tuviese su propia escuela .....	1	1,75	1,7
22	b) Si acudiesen a clases especiales, pero dentro de la misma escuela .....	3,23	2	3,1
23	Considero que mi formación como educador es suficiente para abordar los retos multi/interculturales	3,8	3,5	3,1
24	Los profesores que tienen alumnos de minorías culturales deberían tener una formación especial	3,3	4,5	3,9
25	Los profesores que aún no tienen esas minorías deberían recibir también una formación especial	2,5	4,3	3,8

Los datos contenidos en esta tabla nos ponen de manifiesto que los centros con mayoría de alumnado musulmán consideran que:

- ✓ Los centros que escolarizan a estos niños deberían adaptar su Proyecto Curricular a las peculiaridades culturales de los alumnos.

- ✓ Los principales problemas con que se encuentra el profesorado es la diversidad lingüística.

En cuanto a los centros con un porcentaje medio de alumnado musulmán obtienen las mayores puntuaciones en las siguientes afirmaciones:

- ✓ Los niños de otras culturas han de tener la oportunidad de seguir cultivando su lengua y cultura materna.
- ✓ El progreso académico de estos alumnos depende principalmente de la preparación pedagógica del profesorado.

Finalmente, los directores de centros que escolarizan pocos alumnos musulmanes piensan que :

- ✓ La escuela debe compensar los posibles déficits que estos estudiantes puedan tener en su acceso a ella.
- ✓ Cuanto menor sea el número de estos niños en el aula, las clases resultan menos complicadas.

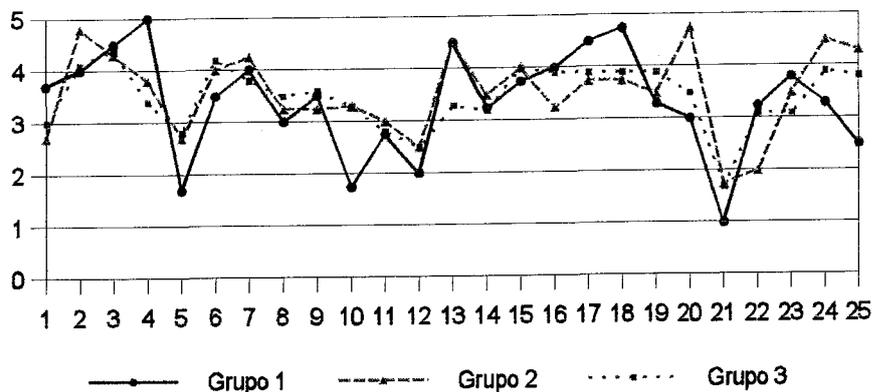
Estas diferencias entre grupos sólo resultan estadísticamente significativas (0,05) para el ítem nº 4 (“los centros que escolarizan a estos niños deberían adaptar su Proyecto Curricular a las peculiaridades culturales de los alumnos”).

Frente a esto podemos observar que los tres grupos muestran el mayor grado de desacuerdo con que los niños de “cada minoría étnica tengan su propia escuela”.

La gráfica correspondiente a este primer bloque del cuestionario nos aporta una visión de conjunto de las puntuaciones asignadas.

Atención a la multiculturalidad

(valores medios)



En cuanto al segundo bloque del cuestionario (ítems 26 al 31), las puntuaciones medias son las siguientes:

	ATENCIÓN A LA MULTICULTURALIDAD	Valores medios		
		1	2	3
26	El Proyecto Educativo tiene en cuenta las diferencias culturales de estos alumnos	4,8	4,5	3,6
27	El Proyecto Curricular incorpora contenidos con referencia a la cultura de los alumnos	4,5	4	3,2
28	Se facilitan tiempos y espacios para que los alumnos puedan cultivar aspectos diversos de su cultura	3,3	3,5	1,7
29	Se dispone de materiales adaptados a las peculiaridades culturales de los alumnos	3	2	1,7
30	Se programan actividades extraescolares que posibilitan la expresión de sus manifestaciones culturales	3,8	3,5	1,8
31	El profesorado se preocupa por conocer los aspectos más relevantes de la cultura de sus alumnos	3	3,5	2,3

En este segundo bloque podemos apreciar que las mayores puntuaciones de cada uno de los tres grupos aparece en el ítem 26 (El Proyecto Educativo tiene en cuenta las diferencias culturales de estos alumnos), aunque las diferencias entre ellos resulten significativas (0,05). Al mismo tiempo, los directores del grupo 1 (centros con mayoría de alumnos musulmanes) son los que otorgan la mayor puntuación. Frente a esto, los directores de los centros del grupo 3 (pocos alumnos musulmanes escolarizados) asignan la menor puntuación.

En cuanto a los ítems que alcanzan las puntuaciones más bajas podemos observar que:

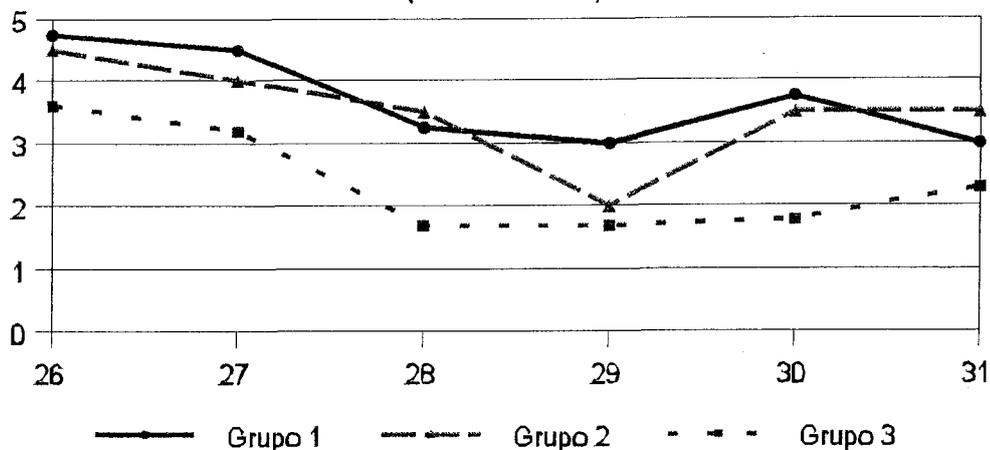
- \* En ninguno de los tres tipos de centro se dispone de materiales adaptados a las peculiaridades culturales de los alumnos.
- \* En los centros con minoría de alumnos musulmanes es donde en menor medida se facilitan tiempos y espacios para que los alumnos puedan cultivar aspectos diversos de su cultura .
- \* El profesorado que menos se preocupa por conocer los aspectos más relevantes de la cultura de sus alumnos es el de los centros con mayoría de alumnado musulmán

La representación gráfica de este bloque nos permite comprobar que los centros del tercer grupo son los que menor puntuación alcanzan debido a una menor necesidad de contextualizar el Proyecto Educativo y/o Curricular a las necesidades de estos alumnos que, al ser minoritarios demandan otro tipo de adecuación como pueden ser las adaptaciones curriculares.

En definitiva, se aprecia que a mayor porcentaje de alumnos musulmanes sus diferencias culturales son contempladas en mayor medida en los documentos institucionales.

### Atención a la multiculturalidad

(valores medios)



Para finalizar este apartado presentamos el contraste realizado mediante la H de Kruskal-Wallis considerada la prueba no paramétrica más adecuada para más de dos grupos. Mediante ella hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en los ítems que aparecen señalados en negrita.

	Item 1	Item 2	Item 3	<b>Item 4</b>	Item 5
Chi-cuadrado	1,283	1,012	,327	<b>6,149</b>	1,904
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,527	,603	,849	<b>,046</b>	,386

	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10
Chi-cuadrado	,463	1,140	,616	,224	3,666
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,793	,566	,735	,894	,160

	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15
Chi-cuadrado	,196	,680	5,322	,131	,113
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,906	,712	,070	,936	,945

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20
Chi-cuadrado	1,028	1,937	2,896	1,514	5,602
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,598	,380	,235	,469	,061

	Item 21	Item 22	Item 23	Item 24	Item 25
Chi-cuadrado	2,592	1,460	,952	2,210	5,093
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,274	,482	,621	,331	,078

	Item 26	Item 27	Item 28	Item 29	Item 30	Item 31
Chi-cuadrado	5,919	4,402	6,513	2,034	7,389	2,734
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,052	,111	,039	,362	,025	,255

a Prueba de Kruskal-Wallis

b Variable de agrupación: ALUMNADO

### 2.3. Multiculturalidad y Proyecto Educativo.

Hasta aquí hemos presentado las concepciones que los directores de los centros tienen acerca de la educación multicultural realizando dos tipos de comparaciones (en función del nivel educativo o de la composición social del alumnado) pero sin contrastar el grado en que estas concepciones se ven reflejadas en los documentos institucionales del propio centro.

En este apartado vamos a realizar dicha comparación. Para ello presentamos para cada uno de los 18 centros la media alcanzada en el bloque general y en el que se refiere al propio centro.

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

	$\bar{x}$ Bloque general	$\bar{x}$ Bloque centro
Colegio 1	3,8	3
Colegio 2	3,6	2,17
Colegio 3	3,64	3,33
Colegio 4	3,36	3,67
Colegio 5	3,04	1,5
Colegio 6	3,64	3,17
Colegio 7	3,48	2,17
Colegio 8	3,44	1,83
Colegio 9	3,25	4,5
Colegio 10	3,08	4,17
Colegio 11	3,38	3,17
Colegio 12	3,14	4,33
Colegio 13	3,56	2,83
	$\bar{x}$ Bloque general	$\bar{x}$ Bloque centro
Instituto 1	4,04	2,67
Instituto 2	3,4	2,17
Instituto 3	2,84	2,17
Instituto 4	3,6	2,67
Instituto 5	4,04	3,17

Los contrastes realizados nos permiten encontrar diferencias significativas en los centros señalados en **negrita** (colegios 2, 5, 7, 8, 13 e institutos 1 y 2):

	C1	C2	C3	C4	C5	C6
U de Mann-Whitney	48,000	35,500	62,000	62,500	25,500	57,000
W de Wilcoxon	69,000	56,500	83,000	387,5	46,500	78,000
Z	-1,403	-2,137	-,674	-,642	-2,541	-,929
Sig. asintót. (bilateral)	,161	,033	,500	,521	,011	,353
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,190	,046	,542	,542	,010	,391

	C7	C8	C9	C10	C11	C12
U de Mann-Whitney	30,500	29,500	36,000	48,000	64,000	39,000
W de Wilcoxon	51,500	50,500	336	348	85,000	292
Z	-2,291	-2,329	-1,932	-1,319	-,434	-1,565
Sig. asintót. (bilateral)	,022	,020	,053	,187	,664	,118
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,023	,020	,065	,230	,705	,141

	C13	I1	I2	I3	I4	I5
U de Mann-Whitney	35,000	24,000	23,000	57,000	45,000	38,500
W de Wilcoxon	56,000	45,000	44,000	78,000	66,000	59,500
Z	-2,230	-2,655	-2,804	-,948	-1,546	-2,015
Sig. asintót. (bilateral)	,026	,008	,005	,343	,122	,044
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,046	,009	,007	,391	,143	,067

Los anteriores datos nos permiten comprobar que, en el 33,33% de los colegios de Ceuta y en el 40% de los institutos, las ideas y creencias que los directores tienen acerca de la educación multicultural no se ven reflejadas en los respectivos proyectos educativos.

Estos datos que a simple vista pudieran resultar llamativos no lo son tanto cuando comprobamos que los centros aludidos (con la excepción de uno de los institutos) fueron clasificados anteriormente en el tercer grupo (centros con porcentaje de alumnado musulmán por debajo de 33%).

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que:

- los directivos de los centros de Ceuta manifiestan unas creencias positivas hacia la educación multicultural.

- ❑ dichas creencias suelen verse reflejadas en los respectivos proyectos educativos.
- ❑ los centros que escolarizan alumnos musulmanes suelen contemplar en sus respectivos proyectos educativos las características diferenciales de estos alumnos.

### **3. El clima en los centros de Ceuta**

Las teorías sobre liderazgo más recientes destacan que la actuación de los líderes afecta al ambiente y la cultura de la organización escolar, y que ésta modela el sentido que los miembros del centro dan a su trabajo y su predisposición hacia el cambio y la mejora (Bolman y Deal, 1992; Leithwood, 1994; Ogawa y Bossert, 1995).

Los directores influyen en determinados aspectos (procesos de comunicación, formación, expectativas, valores, colaboración, etc.) que permiten modificar la cultura y el clima del centro, el cual, a su vez, incide en la reestructuración y mejora de los resultados de los programas, los profesores y, por supuesto, los alumnos.

Estas relaciones indirectas entre el liderazgo de los directores y su influencia en los resultados escolares se establecen según Heck, Larsen y Marcoulides (1990):

- \* gestionando las relaciones políticas de la escuela con el medio externo.
- \* supervisando la organización de la enseñanza.
- \* construyendo un clima positivo para el aprendizaje.

Esta importancia del clima escolar como factor de calidad y su relación con el liderazgo de los directores nos ha llevado a darle un tratamiento independiente en este capítulo.

En la interpretación de los datos obtenidos mediante el cuestionario

seguiremos el mismo esquema que se ha venido empleando:

- ✓ Análisis de las percepciones de los directores sobre el clima de sus centros realizada con el total de la muestra (18 directores).
- ✓ Comparación del clima en función del tipo de centro (13 colegios y 5 institutos).
- ✓ Análisis comparativo en función del tipo de alumnado (4 centros del grupo 1, 4 del grupo 2 y 10 del grupo 3).

### **3.1. Análisis del clima en función de la muestra total**

A la vista de los datos que aparecen en la siguiente tabla se puede comprobar que para la totalidad de los directores de Ceuta el funcionamiento de sus respectivos centros refleja un clima de trabajo ordenado y eficaz (61,11% de acuerdo y 38,39% muy de acuerdo).

De los aspectos de este clima sobre los que han sido preguntados, los que configuran en mayor medida ese clima positivo son para el 94,44% de ellos los siguientes:

- ✓ La satisfacción de los alumnos en el centro (61,11% de acuerdo y 33,33% muy de acuerdo).
- ✓ Las excelentes relaciones entre profesores (72,22% de acuerdo y 22,22% muy de acuerdo).
- ✓ La satisfacción que experimentan los profesores trabajando en dicho centro (66,66% de acuerdo y 27,78% muy de acuerdo).

Frente a lo anterior, se destacan como aspectos más negativos :

- ✓ La satisfacción del profesorado con los rendimientos de los alumnos, pues el 55,56% de los directores considera que ésta no se da.

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

- ✓ Las relaciones profesores-alumnos, que para el 38,89% no son excelentes.

PORCENTAJES DE RESPUESTA DE LA MUESTRA TOTAL EN CADA CATEGORÍA						
I T E M		TOTAL CENTROS				
CLIMA		1	2	3	4	0
6	Los alumnos se encuentran satisfechos en este centro .....			61,11	33,33	5,56
17	El prestigio del centro entre los miembros de la comunidad es elevado .....		16,67	66,66	16,67	
22	El profesorado está satisfecho con los resultados de los alumnos .....	5,56	50	44,44		
26	Las relaciones profesores/alumnos son excelentes .....		38,89	55,56	5,56	
27	Las relaciones centro/familias son satisfactorias .....	5,56	11,11	72,22	11,11	
28	Las relaciones entre profesores son excelentes .....		5,56	72,22	22,22	
34	El funcionamiento del centro refleja un clima de trabajo ordenado y eficaz .....			61,11	38,89	
35	Las relaciones entre profesores y equipo directivo son muy satisfactorias .....		11,11	55,56	33,33	
36	Los aprendizajes han mejorado con respecto a cursos anteriores .....		27,78	61,11	11,11	
39	Los profesores están satisfechos de trabajar en este centro .....		5,56	66,66	27,78	

Los resultados anteriores quedan confirmados por las medias que aparecen en la siguiente tabla:

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

Centro	ÍTEM										Media centro
	6	17	22	26	27	28	34	35	36	39	
C 1	3	3	3	2	3	3	4	4	4	3	3,2
C 2		3	2	2	2	3	3	3	3	3	2,67
C 3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3,3
C 4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,1
C 5	3	4	3	2	3	3	3	3	3	4	3,1
C 6	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3,3
C 7	4	3	2	2	3	2	3	2	2	3	2,6
C 8	3	2	1	2	1	3	3	2	2	3	2,2
C 9	3	2	2	2	3	4	3	3	3	3	2,8
C 10	4	3	2	3	2	3	4	4	3	4	3,2
C 11	4	3	2	3	4	3	3	3	3	3	3,1
C 12	4	3	2	4	4	4	3	3	2	3	3,2
C 13	3	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3,5
I 1	3	3	2	3	3	3	4	4	4	2	3,1
I 2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2,6
I 3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	4	3,4
I 4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
I 5	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2,8
Media Ítem	3,35	3,00	2,39	2,67	2,89	3,17	3,39	3,22	2,83	3,22	

Si consideramos los valores medios alcanzados por cada uno de los centros se puede comprobar que el clima más positivo corresponde al colegio n° 13 y al instituto n° 3 (ambos están ubicados en el centro de la ciudad). En contraposición, los valores más bajos se observan en los colegios n° 7 y 8 e instituto n° 2.

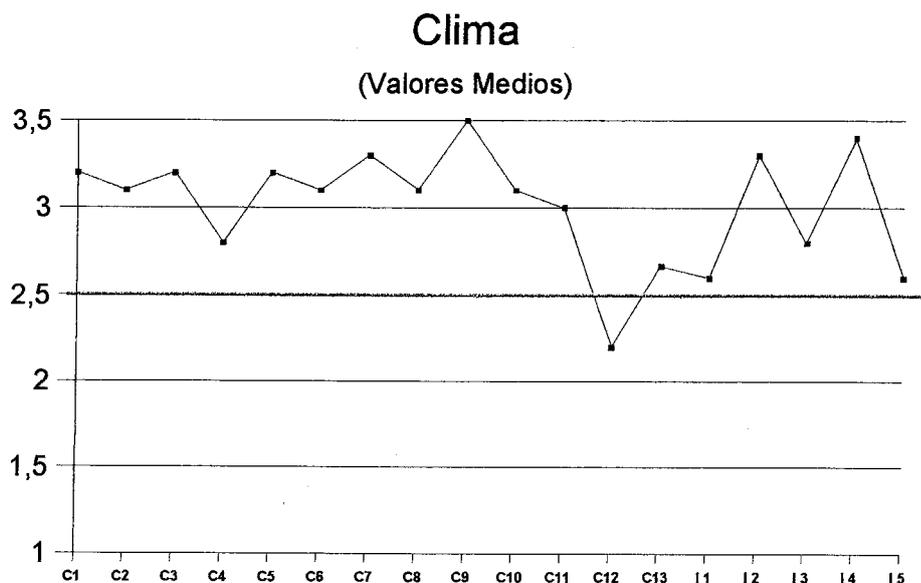
Estos datos, que podrían inducirnos a error, requieren una matización, pues ni el clima del instituto n° 3 es tan bueno como podría parecer ni el del colegio n° 8 resulta tan negativo.

Prueba de ello son las afirmaciones que sus respectivos directores hacen en

las entrevistas (que serán tratadas en otro capítulo):

- *“Aunque hoy en día tal como está montada la ESO, los alumnos no están motivados y los centros están cargados de problemas. Hay aquí un grupo de alumnos que no están motivados porque no les interesa esto, entonces... ¿qué es lo que hacen? Crean problemas en las clases, en los pasillos, destroran las instalaciones del centro, etc. Por eso los 30 expedientes. Casi todos los expedientes son por falta de respeto a los profesores, enfrentamientos con ellos, insultos... Claro, nosotros eso no lo podemos consentir porque sería menoscabar la autoridad del profesor, ¿no?”* (Director de instituto nº 3).
- *“el clima es bastante bueno [...] las condiciones de trabajo son muy buenas. En cuanto al alumnado, disciplinariamente hablando, nosotros no hemos tenido que abrir nunca un expediente de expulsión en los trece años que llevo de director”* (director del colegio nº 8).

Para finalizar, presentamos el gráfico con las puntuaciones medias alcanzadas por cada centro:



### 3.2. Análisis del clima en función del tipo de centro

En la siguiente tabla aparecen los porcentajes de respuesta según las percepciones de los dos colectivos de directores:

PORCENTAJES DE RESPUESTA EN CADA CATEGORÍA EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CENTRO										
CLIMA										
I T E M	COLEGIOS					INSTITUTOS				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
6			46,2	46,2	7,69			100		
17		15,4	69,2	15,4			20	60	20	
22	7,69	46,2	46,2				60	40		
26		46,2	46,2	7,69			20	80		
27	7,69	15,4	61,5	15,4			100			
28		7,69	61,5	30,8			100			
34			61,5	38,5			60	40		
35		15,4	46,2	30,8			60	40		
36		23,1	69,2	7,69		40	40	20		
39			69,2	30,8		20	60	20		

A la vista de los anteriores datos se puede comprobar que en líneas generales los directores de colegio encuentran más positivo el clima de sus centros que sus compañeros de instituto.

Para los directores de colegio, el único aspecto que resulta negativo es el que se refiere a la satisfacción del profesorado con el rendimiento de los alumnos, ya que no consideran que exista tal satisfacción (7,69% muy en desacuerdo y 46,15% en desacuerdo).

Frente a esto, los aspectos más valorados son:

- ✓ El funcionamiento del centro como propiciador de un clima de trabajo ordenado y eficaz (61,54% de acuerdo y 38,46% muy de acuerdo)
- ✓ La satisfacción de los profesores por trabajar en el centro (69,23% de acuerdo y 30,77% muy de acuerdo)

En cuanto a los directores de instituto, los aspectos negativos serían:

- La satisfacción del profesorado con el rendimiento de los alumnos (60% en desacuerdo).
- La satisfacción con las relaciones centro-familias (100% en desacuerdo).
- Las excelentes relaciones entre profesores (100% en desacuerdo).
- El buen funcionamiento del centro (60% en desacuerdo)
- La satisfacción con las relaciones entre profesores y equipo directivo (60% en desacuerdo).
- La satisfacción de los profesores por trabajar en el centro (60% en desacuerdo y 20% muy en desacuerdo).
- La mejora experimentada por los aprendizajes (40% en desacuerdo y 40% muy en desacuerdo).

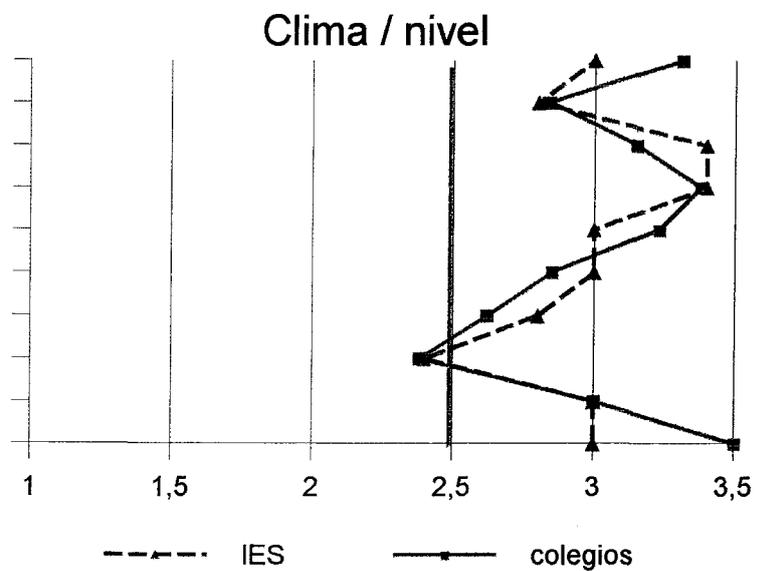
Las anteriores discrepancias desaparecen cuando en vez de trabajar con los porcentajes de respuesta lo hacemos con los valores medios.

En la tabla siguiente se presentan las medias obtenidas para cada ítem por los dos colectivos considerados:

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

CLIMA		Media Coleg	Media IES
6	Los alumnos se encuentran satisfechos en este centro . . . . .	3,50	3,00
17	El prestigio del centro entre los miembros de la comunidad es elevado . . . . .	3,00	3,00
22	El profesorado está satisfecho con los resultados de los alumnos .	2,38	2,40
26	Las relaciones profesores/alumnos son excelentes . . . . .	2,62	2,80
27	Las relaciones centro/familias son satisfactorias . . . . .	2,85	3,00
28	Las relaciones entre profesores son excelentes . . . . .	3,23	3,00
34	El funcionamiento del centro refleja un clima de trabajo ordenado y eficaz . . . . .	3,38	3,40
35	Las relaciones entre profesores y equipo directivo son muy satisfactorias . . . . .	3,15	3,40
36	Los aprendizajes han mejorado con respecto a cursos anteriores .	2,84	2,80
39	Los profesores están satisfechos de trabajar en este centro . . . . .	3,31	3,00

La representación gráfica nos permite apreciar los datos anteriores de forma más intuitiva:



El contraste realizado con los anteriores datos nos permite confirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos:

	CLIMA1	CLIMA2	CLIMA3	CLIMA4	CLIMA5
U de Mann-Whitney	15,000	32,500	32,000	26,000	30,000
W de Wilcoxon	30,000	47,500	47,000	117,000	121,000
Z	-1,907	,000	-,055	-,729	-,312
Sig. asintót. (bilateral)	,057	1,000	,956	,466	,755
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,130	1,000	1,000	,566	,849

	CLIMA6	CLIMA7	CLIMA8	CLIMA9	CLIMA 10
U de Mann-Whitney	25,000	32,000	26,500	30,500	24,500
W de Wilcoxon	40,000	123,000	117,500	45,500	39,500
Z	-,943	-,058	-,664	-,227	-,953
Sig. asintót. (bilateral)	,345	,954	,506	,820	,340
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,503	1,000	,566	,849	,443

### 3.3. Análisis del clima en función del tipo de alumnado

Para finalizar el análisis de las percepciones que los directores tienen del clima de sus centros vamos a realizar el análisis considerando los tres grupos de centros:

- Grupo 1: centros con mayoría de alumnado musulmán (por encima del 66%) (4 colegios).
- Grupo 2: centros con un porcentaje medio de alumnado musulmán (entre el 33% y el 66%) (3 colegios y 1 instituto).
- Grupo 3: centros con menor porcentaje de alumnado musulmán (por debajo del 33%) (6 colegios y 4 institutos).

En primer lugar comenzaremos con la tabla que recoge los porcentajes de respuesta emitidas por cada grupo:

PORCENTAJES DE RESPUESTA EN CADA CATEGORÍA EN FUNCIÓN DE LA COMPOSICIÓN DEL ALUMNADO															
CLIMA															
I T E M	GRUPO 1					GRUPO 2					GRUPO 3				
	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0
6			50	50				50	50				70	20	10
17		25	75					100				20	50	30	
22		75	25				50	50			10	40	50		
26		50	50					75	25			50	50		
27		25	50	25				75	25		10	10	80		
28			75	25				50	50			10	80	10	
34			50	50				50	50				70	30	
35			50	50				50	50			20	60	20	
36			75	25			25	50	25			40	60		
39			75	25			25	75					60	40	

De acuerdo con los anteriores porcentajes, los centros del primer grupo (con mayoría de alumnos musulmanes) consideran como aspectos negativos del clima los siguientes:

- ✓ El prestigio del centro entre los miembros de la comunidad.
- ✓ La satisfacción del profesorado con los resultados de los alumnos.
- ✓ Las relaciones profesores alumnos.
- ✓ Las relaciones centro-familia.

Los centros del segundo grupo (porcentaje medio de alumnado musulmán) encuentran como aspectos menos positivos del clima:

- ✓ La satisfacción del profesorado con los resultados de los alumnos.
- ✓ El nivel de los aprendizajes
- ✓ La satisfacción de los profesores por trabajar en el centro.

Finalmente, son los directores de los centros del tercer grupo (porcentaje minoritario de alumnado musulmán) los que se muestran menos satisfechos con el clima de su centro, señalando como aspectos menos positivos los siguientes:

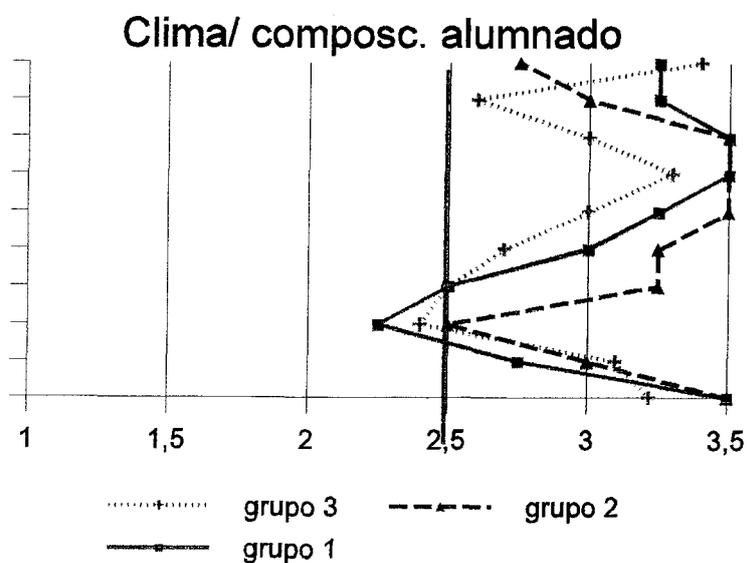
- ✓ La satisfacción del profesorado con los resultados de los alumnos.
- ✓ Las relaciones profesores/alumnos.
- ✓ Las relaciones centro/familias.
- ✓ Las relaciones entre profesores.
- ✓ El funcionamiento del centro.
- ✓ Las relaciones entre profesores y equipo directivo.
- ✓ El nivel de los aprendizajes.

Los valores medios correspondientes a cada uno de los ítems aparecen en la siguiente tabla:

CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS

CLIMA		Media G-1	Media G-2	Media G-3
6	Los alumnos se encuentran satisfechos en este centro . . .	3,50	3,50	3,22
17	El prestigio del centro entre los miembros de la comunidad es elevado . . . . .	2,75	3,00	3,10
22	El profesorado está satisfecho con los resultados de los alumnos . . . . .	2,25	2,50	2,40
26	Las relaciones profesores/alumnos son excelentes . . . . .	2,50	3,25	2,50
27	Las relaciones centro/familias son satisfactorias . . . . .	3,00	3,25	2,70
28	Las relaciones entre profesores son excelentes . . . . .	3,25	3,50	3,00
34	El funcionamiento del centro refleja un clima de trabajo ordenado y eficaz . . . . .	3,50	3,50	3,30
35	Las relaciones entre profesores y equipo directivo son muy satisfactorias . . . . .	3,50	3,50	3,00
36	Los aprendizajes han mejorado con respecto a cursos anteriores . . . . .	3,25	3,00	2,60
39	Los profesores están satisfechos de trabajar en este centro	3,25	2,75	3,40

Con estos valores medios se ha obtenido la gráfica que aparece seguidamente:



En el gráfico anterior destaca la baja puntuación que obtienen los centros del grupo 1 y 3 en el ítem relativo a la satisfacción del profesorado con los resultados de los alumnos, ya que ambos se sitúan por debajo del punto medio del intervalo (2,5).

Para finalizar este apartado presentamos los resultados obtenidos en el contraste realizado, donde se constata una diferencia estadísticamente significativa entre los tres grupos en los ítems nº 1 (Los alumnos se encuentran satisfechos en este centro) y el nº 22 (el profesorado está satisfecho con los resultados de los alumnos).

A esta diferencia entre los grupos debemos añadir (aunque no alcanza la significación estadística del 0,05) la del ítem nº 26 (las relaciones profesores /alumnos son excelentes).

	CLIMA1	CLIMA2	CLIMA3	CLIMA4	CLIMA5
Chi-cuadrado	9,589	3,967	5,715	5,624	2,074
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,008	,138	,057	,060	,354

	CLIMA6	CLIMA7	CLIMA8	CLIMA9	CLIMA10
Chi-cuadrado	2,859	,508	,992	,542	1,504
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,239	,776	,609	,763	,471



# **CAPÍTULO 7**

## **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS**



## CAPÍTULO 7

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS CUALITATIVOS

---

En el presente capítulo se aborda el análisis cualitativo de los datos recogidos mediante las entrevistas. Con ello se pretende completar la información proporcionada por el análisis cuantitativo de los datos procedentes de los cuestionarios.

El conocimiento que nos aporta el análisis de las entrevistas servirá para explicar con mayor profundidad el significado de algunos resultados del capítulo anterior.

Al mismo tiempo debemos señalar que, aunque en algunos aspectos la información aportada pueda resultar redundante por tratar cuestiones similares a las de los cuestionarios, la mayor parte de las preguntas formuladas en las entrevistas tratan de recoger datos complementarios.

Este capítulo se ha estructurado en torno a grandes bloques temáticos que serán presentados mediante las correspondientes tablas y mapas conceptuales que serán analizados y comentados posteriormente.

Por otra parte, a la hora de presentar la información se sigue el esquema del capítulo anterior en el que se contrastan las percepciones de los directores en función del tipo de centro (nivel educativo o composición del alumnado).

Los grandes bloques temáticos de los que se hablaba anteriormente son:

- Características de los centros.
  - Contexto escolar (la barriada)
  - Relaciones con el entorno
  - Participación en programas institucionales y planes anuales de mejora.
  - Servicios complementarios.
  - Alumnado.
- Órganos de Gobierno.
  - Equipo directivo.
    - Formación.
    - Acceso al cargo y antigüedad.
    - Percepción de la tarea.
    - Toma de decisiones
    - Funcionamiento y relaciones entre los miembros.
    - Supervisión de la actividad escolar.
  - Órganos colegiados.
    - Participación y funcionamiento.
- Planificación de la educación.

- Elaboración de documentos institucionales (PE y PC).
- Establecimiento de metas compartidas.
- Adquisición de destrezas básicas
- Funcionamiento del centro.
  - Información y comunicación.
  - Implicación del personal.
  - Reflexión conjunta.
  - Trabajo en equipo.
  - Compromiso en la consecución de objetivos.
- Clima.
  - Ambiente favorecedor.
  - Aprovechamiento del tiempo.
  - Disciplina.
  - Motivación del profesorado.
  - Relaciones con los padres.
- Resultados.
  - Rendimiento académico.

### **1. Tablas**

Seguidamente se presentan una serie de tablas que contienen las unidades significativas de información de cada apartado analizado.

1. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS		
1.1. CONTEXTO ESCOLAR		
centro	pág	Entornos conflictivos
C-3	660	“Nos encontramos en un entorno sociodeprimido y lógicamente, pues culturalmente también medio-bajo y... bueno, pues en ese sentido, esto no facilita mucho la labor educativa”
C-4	667	“se hizo un estudio bastante exhaustivo en cuanto a la renta familiar, número de hermanos... y se hizo un estudio bastante completo. Se detectó también que había problemas de drogadicción. No en toda la ESO, pero en la mayoría de la barriada existen señores que se ganan la vida con eso”
C-10	721	“es una zona suburbial en el extrarradio de Ceuta con una población con un nivel sociocultural muy bajo, con un modus vivendi muy extraño, donde existe un nivel de paro cifrado en un noventa y tantos por ciento. Eso contrasta un poco con el hecho de que se ven ciertas familias con mucho dinero, con ciertos coches que circulan por los alrededores del centro, pero lógicamente en la barriada, hay mucha gente está metida en el submundo de la droga, bueno , y como dicen ellos, muchas veces ganándose la vida en la aduana: en el paso de mercancías por la aduana. Esto hace que el ambiente que se respira en los alrededores del colegio no sea el ideal ni el idóneo para el desarrollo de la labor.... bueno y ahora mismo estamos en una época en que lo estamos escuchando todos los días en los medios de comunicación.... hoy sin ir más lejos acaban de dar esta mañana que ha habido tres tiroteos con dos heridos graves de tiros en las piernas... como tenemos un entorno tan hostil que no te puedes fiar... y nunca se sabe”
C-11	738	“La barriada es marginal, suburbial, con unas características y connotaciones muy especiales, en la que nosotros como centro nos sentimos un poco islotes en un océano porque lo que se propugna, es decir, los objetivos y contenidos o todo lo que trabajamos cuando los alumnos salen a su barriada me pienso que los chicos tienen que tener cierto confusiónismo. La tolerancia, la solidaridad... todos los valores que tratamos de inducir en ellos... cuando van a la calle y ven lo que realmente hay, tienen que padecer una especie de trauma”
C-12	751	“Aunque es una zona con mucha población, carece de los servicios que debería tener. No hay centros deportivos, no tiene centro de salud, ni siquiera de primeros auxilios, etc. Aunque sea muy representativo el porcentaje de población, los servicios son muy escasos. A niveles políticos es una zona muy abandonada... es la pescadilla que se muerde la cola y genera violencia y falta convivencia”

1.1. CONTEXTO ESCOLAR (continuación)		
centro	pág	Entorno normal
C-2	654	“Un ambiente sociocultural medio-bajo, pero vamos, no es un mal ambiente. No supone un desempeño muy difícil”
C-5	674	“Una barriada socioeconómica media. La base principal son unos pabellones donde todos son funcionarios”
C-6	679	“La verdad es que aunque no sea una barriada conflictiva, esto no es lo que era. Ni mucho menos”
C-7	687	“Mira, este centro está ubicado en el centro de Ceuta. La barriada es relativamente moderna, generalmente los alumnos son hijos de obreros, funcionarios...”
C-8	693	“En cuanto al entorno físico es un poco deprimente ... dos zonas: una de ellas de clase media (funcionarios como pueden ser fuerzas de seguridad del estado, militares, policías municipales, empleados...). La segunda el mismo tipo de clase media, pero ya presenta una gran cantidad de musulmanes y, sobre todo, de gitanos”
C-9	708	“el entorno no interfiere para nada en el colegio. Ahora ya no vemos peleas. Tampoco nos tiran piedras, ni los niños ven nada. Ni este año han roto tanto como en cursos anteriores. Entonces podemos decir que los conflictos que se pueden dar alrededor no influyen para nada en el centro. En fin, si hay problemas de drogas, aquí no nos han llegado”
I-2	779	“la barriada como sabemos tiene dos fases: la primera con una población de clase media y la segunda media-baja”
Entorno favorecedor		
C-13	758	“Yo creo que se puede considerar bueno, pero esto no quiere decir que sea un entorno ideal donde no haya ningún tipo de problemas o conflictos. Tenemos algunos problemas, pero comparados con otras barriadas podemos decir que el entorno es bueno”
I-3	787	“Este centro está ubicado en el centro de Ceuta. Recoge a alumnos de un cierto nivel cultural y económico. Nivel medio y medio alto. Son de familias ‘buenas’ de Ceuta”

1. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS		
1.2. RELACIONES CON EL ENTORNO		
centro	pág	
C-1	640	“apertura del centro por las tardes porque pensamos que las condiciones del alumnado, del entorno, de la barriada y de las familias aconsejaban la apertura del centro al máximo... con lo cual nosotros no hemos tenido que elevar murallas, sino que hemos plantado buganvillas que sirven de barreras arquitectónicas estéticas y favorecen también el entorno”
C-2	686	“...tenemos una Asociación de padres bastante activa, entusiasta que colabora con el centro en muchas actividades. Por ejemplo actividades de corte extraescolar y algunas otras no tan extraescolares. La Apa en sí, aunque no sean todos los padres, está implicada en el colegio”
C-3	662	“En general son bastante buenas. Normalmente no nos suelen dar problemas. Quizás porque, aunque pueda parecer pedante que yo lo diga; creo que el servicio que se les da es bueno”
C-9	714	“este año ha habido dos reuniones de escuela de padres y han asistido 43 a la primera y 56 a la segunda. Esto me ha sorprendido porque ha superado la asistencia que se da en otros centros”
I-1	773	“por las tardes tenía la intención de abrir el edificio de cara a la comunidad que nos rodea para que pudiera usar las instalaciones, etc. El Departamento de lengua tenía muchas ganas de trabajar en la biblioteca y hemos tenido que desistir de ello porque se nos metían todos los drogadictos y maleantes del barrio y “formaban cada cirio”. Una tarde tenía dos tíos que querían entrar porque decían que esto era público y montaron una... que tuve que llamar a la policía”
1-3	787	“tenemos un taller de teatro y la apertura al entorno, que es básicamente de carácter deportivo y se la hemos ofrecido al pueblo de Ceuta”

1. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS		
1.3. PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS INSTITUCIONALES Y PLANES ANUALES DE MEJORA		
centro	pág	
C-1	638	“tenemos el de Educación Compensatoria, que es de actuación casi obligatoria e intentamos duplicar, ya que solo contamos con un agente y un maestro de taller...
	639	... hemos presentado uno fundamentado en el cambio de entorno físico como elemento favorecedor del elemento didáctico-pedagógico y eso nos ha permitido meternos en el plan nacional de bibliotecas, que nos parece importante y fundamental... hemos potenciado mucho lo audiovisual y nos hemos metido también en el plan de apertura del centro por las tardes porque pensamos que las condiciones del alumnado, del entorno, de la barriada y de las familias aconsejaban la apertura del centro al máximo”
C-2	652	“Tenemos Mercurio (de Nuevas Tecnologías) y hemos llevado durante dos años un programa de mejora de hábitos de alimentación que concluye ahora. A partir del curso próximo pretendemos también estar en el Plan Nacional de Bibliotecas”
C-3	657	“podemos señalar la pertenencia al Programa del British Council , además de participar en los programas Atenea y Mercurio. También contamos con Educación Compensatoria y un aula de Apoyo a la Integración, cuya plaza ha salido este año como definitiva, aunque no somos centro de Integración”
C-4	664	“En programas no tenemos nada. Teníamos uno de cerámica con horno con todo lo que hacía falta, pero debido a las obras que estamos realizando hemos tenido que almacenar todo. También teníamos un aula para Tecnología y para audiovisuales que funcionaban independientemente, pero ahora lo hemos tenido que almacenar todo y ahora no tenemos nada. Hemos tenido programa Atenea y Mercurio y decir que nuestro programa Atenea es restringido a la integración.”
C-5	673	“Nosotros conseguimos el primer premio nacional del plan de mejora de la biblioteca, que nos dieron un millón de pesetas en la 1ª convocatoria que se hizo. Fuimos uno de los 25 centros que lo consiguieron. El año pasado seguimos con el plan de mejora de la biblioteca y durante este curso solo hemos trabajado el Plan Atenea, la enseñanza asistida por ordenador dentro del centro”
C-6	677	“Estamos metidos en el Proyecto Comenius de la Unión Europea, el Plan de Mejora (que lo hemos continuado después del premio que nos dieron y en el que hemos estado trabajando el tema de “los valores”), el programa de bibliotecas no lo hemos trabajado dentro de un proyecto como plan de mejora, pero sí de cara al centro, mejorando el rendimiento de nuestra biblioteca y... por supuesto, el programa de Integración”

## 1.3. PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS INSTITUCIONALES Y PLANES ANUALES DE MEJORA (Continuación)

centro	pág	
C-7	685	“Este centro fue seleccionado en el curso 97-98 para el programa integrado Atenea-Mercurio-Bibliotecas”
C-8	690	“Contamos con el Programa Atenea y el Programa de integración. Ahora mismo son los programas que están funcionando y, aunque hemos hechos dos procesos de autoevaluación, no estamos metidos en ningún plan de mejora ... ... estuvieron unas personas de la dirección provincial para hablamos de los planes de mejora pero coincidió con el primer año en el que empezaba a funcionar el primer ciclo de la ESO y la gente estaba “supercabreada”. La gente no estaba por la labor, a pesar de que el trabajo estaba todo hecho, porque el proceso de autoevaluación yo lo había hecho para aprovechar un curso de doctorado; pero la gente no quiso”
C-9	707	“Participamos en los programas Atenea y Mercurio y uno de mejora en biblioteca y proceso lecto-escritor. Con este último programa no solo se ha trabajado en la biblioteca, sino también en las aulas”
C-10	717	“Bueno, si, se participa en el Programa Atenea, aunque este programa es una cosa que ya está terminada y cerrada. Lo que ocurre es que lógicamente, existe la dotación y lo que se hace es que el material que se tiene sirve como apoyo a la enseñanza y hay un programa, bueno... había un programa que estaba realizado en el centro de refuerzo, apoyo a los individuos con problemas de retraso o bien con problemas de escolarización tardía y cosas por el estilo que le llamamos programa de refuerzo y apoyo... pero que se integró dentro del plan de mejora, que es lo que se ha hecho con él”
C-11	735	“tenemos planes de mejora y estamos agotados pues entre ellos está el de potenciación de la lectura a todos los niveles y ha sido una experiencia que ha resultado muy positiva porque había varias modalidades. En un principio el premio de lectura como tal y de redacción como expresión escrita de los alumnos... ... También estamos trabajando actividades teatrales para mejorar la expresión verbal junto con la corporal ... También podemos hablar del programa Atenea. Estamos organizando un aula de tecnología”
	746	“Hemos estado en escuelas de Educación Medioambiental en Cantabria, en Zamora. En escuelas viajeras... vamos, en la Dirección Provincial te pueden dar una relación de todo. Incluso nos decían que nosotros éramos los salvadores del programa”

1.3. PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS INSTITUCIONALES Y PLANES ANUALES DE MEJORA (Continuación)		
centro	pág	
C-12	748	“Seguimos manteniendo los programas Atenea y Mercurio, como aplicaciones didácticas en el aula por donde pasan todos los alumnos. El proyecto Huerta y Jardín, que este año hemos ampliado con un invernadero. Desde hace dos años contamos con un Plan de Mejora sobre convivencia y Disciplina, que hemos acabado este curso. Este año hemos elaborado por primera vez un proyecto de Calidad Total, subvencionado por el Ministerio. Acabamos de definir en sesión de claustro las áreas de mejora para el curso próximo. Esta es otra historia en la que nos hemos embarcado, esto se empieza pero no se acaba nunca, es una autoevaluación. Nos han salido sesenta y tantas áreas susceptibles de mejora (nos habían avisado que no nos asustáramos porque saldrían muchas) y es imposible abordarlas todas”
C-13	756	“En cuanto a los proyectos, contamos con el proyecto Atenea y el Plan de mejora anual con el tema <i>la convivencia en los centros escolares</i> ”
I-1	768	“Principalmente llevamos programas de garantía social de alumnos con necesidades educativas especiales ... Ya sabemos todos los problemas que conllevan estos programas y lo que significa la integración en secundaria que hoy por hoy es la cenicienta del sistema. Para mi centro es una gallardía o un reto. ... A mí, cuando me hablaron de acnnee, dije esto qué es? Y me leyeron las siglas. Yo dije: pero si estos niños... ¿que les hacemos si hay que curarlos desde que nacen hasta que se los lleve el señor, pobrecitos?. Entonces me dijeron no, hay que enseñarles cosas (“primera noticia”) ahora te tienes que amparar en los especialistas y esto es muy difícil. ...”
I-2	778	“En cuanto a los programas, funciona el Atenea y el programa de bibliotecas. También está funcionando el programa Globe que es un programa internacional. ... Nos querían poner hipoacúsicos y un ciclo de grado superior de lenguaje de signos; pero me parece que no va a haber nada de esto. ... Nos quieren poner un ciclo de esos de iniciación con deficientes. Algo de jardinería o cosas por el estilo pero no es probable. Sin embargo, aunque oficialmente no hay integración, sí tenemos algunos alumnos que proceden de programas de integración de primaria. Se nos han colado”
I-3	785	“Estamos en el programa Comenius con un centro en Alemania y otro en Italia, sobre el estudio de eliminación de residuos sólidos y la legislación que hay al respecto en los lugares donde se asientan estos tres centros. Uno está en Milán, otro en Dresde y el nuestro de Ceuta. Ya han venido profesores a Ceuta hace un mes, nos faltan dos visitas y hemos terminado el trabajo”

## 1. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS

### 1.4. SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

centro	pág	
C-1	640	“Tenemos comedor escolar pero transporte no, porque la situación céntrica del colegio no lo hace necesario. El comedor escolar es fundamental. Todavía los comedores cubren, aunque no sea su finalidad última, un aspecto de subsistencia. Existe un alumnado con graves carencias alimenticias, incluso pasan hambre. Es un comedor escolar renovado totalmente a nivel físico y de cocina. No quiero entrar en la problemática “antes de” pero también era problemático el comedor. Aunque está pensado para 90 plazas, también a nivel colectivo hemos optado por ampliar esa oferta, aunque sea no becada”
C-5	673	“el secretario llevaba el comedor y ha aprendido rápidamente... no hay problemas”
C-9	715	“cuidar que no se ponga carne de cerdo en el menú del comedor, etc.”
C-11	740	“si vamos a celebrar algo en el comedor del colegio...”

1. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS		
1.5. ALUMNADO		
centro	pág	
C-1	641	<p>“Lo que sí es cierto es que el alumnado es problemático en función de su mala adaptación lingüística. No por bilingüismo, que el bilingüismo no es “muy concreto”, sino por el uso fronterizo de idiomas. La falta de cultura oral, con lo cual ya desde Infantil se nota la necesidad de apoyo... Este alumnado, que tiene un asentamiento peculiar, infrahumano muchas veces, unas condiciones familiares de graves lagunas... No hay hábitos de trabajo porque la vivienda no reúne las condiciones suficientes...”</p>
C-2	686	“...alumnos de otras culturas. Aquí podemos estar en torno a un 25%”
C-3	660	“...tener en cuenta que en la situación sociodeprimida de estos alumnos”
C-4	667	<p>“...otros vienen de Benzú, que son con los que hemos tenido problemas de disciplina últimamente. La mayor parte de todos los problemas los provocan este grupo... estos niños tenían otro tipo de vida, otro ambiente distinto y siempre hay problemas. La prueba la tienes en que cuando no vienen a clase porque tienen alguna fiesta o algo, se nota, no hay problemas en el centro. Es un pequeño colectivo que al final se hará tan numerosos como fue en su época, porque ahora son diez o doce y exceptuando tres o cuatro, el resto son pequeños delincuentes”</p>
C-5	674	<p>“en realidad aquí vienen alumnos de todo Ceuta, yo no sé por qué. Este colegio empezó a adquirir muy buena fama y entonces los padres querían matricular aquí a sus hijos... Hay un 60 ó 70% que son buenos alumnos... Sólo tenemos un 16% de alumnos musulmanes y no hay problemas....”</p>
C-6	682	“...los niños no tienen ganas de trabajar nada de nada. Todo lo que se consigue es por el esfuerzo del profesorado, ya que la familia... nada”
C-7	687	“los alumnos son hijos de obreros, funcionarios, incluso vienen bastantes de fuera. Alumnos musulmanes también vienen aquí. El porcentaje de ellos está entre un 20 o 25% y el resto son cristianos”

1.5. ALUMNADO (continuación)		
centro	pág	
C-8	694	“La zona aporta un porcentaje de alumnos de clase media, pero con una gran cantidad de alumnos musulmanes y, sobre todo, de alumnos gitanos -que no es que sean muchos, pero sí que son muy significativos, porque el alumnado gitano, digamos que es reacio a admitir la norma del “payo”-. El alumno musulmán puede que no la cumpla, pero sí la acepta, la entiende como buena. El padre considera bueno que su hijo vaya al colegio. En cambio el gitano no, piensa que es una cosa de los payos y no sabe por qué le tenemos que obligar a mandar a sus hijos al colegio. El absentismo escolar entre los gitanos es del 70 u 89%. Es muy raro el gitano que termina la escolaridad...”
C-9	708	“... vienen a nuestro colegio los de la clase social más baja. ...otro grupo de alumnos viene de otras zonas circundante y algunas alejadas, pero de clase muy deprimida. Los niños cuyas familias están mejor no vienen aquí, incluso algunos han pedido el traslado para ir a otro colegio cercano al nuestro. También vienen algunos alumnos que viven en Marruecos, junto a la frontera. En cuanto a los alumnos que realmente son de la barriada, no vienen. El % de alumnos de origen magrebí es del 99,4% (98,6% musulmanes y 0,8% mestizos), como ves, el % de cristianos no llega al 1% y los que tenemos son <i>tontos</i> ”
C-10	719	“El tipo de alumnado y cosas por el estilo, no permite hacer muchas obras de arte el alumnado que tenemos... es muy difícil desarrollar una labor en un centro de difícil desempeño...”
C-11	739	“... cuando los alumnos salen a su barriada me pienso que los chicos tienen que tener cierto confucionismo. La tolerancia, la solidaridad... todos los valores que tratamos de inducir en ellos... cuando van a la calle y ven lo que realmente hay, tienen que padecer una especie de trauma”
	742	“...sería injusto generalizar y decir que todos los alumnos se sienten atraídos por ese estímulo fatal. No. No, todos no, la mayoría sí. Aunque no, una inmensa mayoría tampoco. Vamos a hablar de un 50% que ya es una cifra elevadísima”

1.5. ALUMNADO (continuación)		
centro	pág	
C-12	750	“pertenecen a una clase económica media-baja y bastante baja, con un índice de paro muy grande, con mucho tráfico de drogas y con mucha conflictividad, resultado de las anteriores condiciones socioeconómicas. Es caldo de cultivo para que ocurran todas esas cosas...”
C-13	760	“el % de alumnos musulmanes es muy bajo, alrededor del 15 ó 20% y rápidamente (los pocos alumnos que tenemos) se adaptan y se ponen al nivel del resto de sus compañeros
I-1	774	“en un % muy elevado vienen de donde vienen, no solo por el hecho de ser moros o cristianos, porque también vienen cristianos del mismo entorno que son peores que los moros... donde viven las criaturas... Muchas veces en una sola habitación duermen, comen, etc, los padres, la abuela, los hijos... todo esto tiene que tener repercusiones”
I-2	782	“el alumnado es malo, realmente malo. Salvo algún curso de secundaria que es un poquito mejor que otro, bien porque se haya seleccionado un poco a ciertos alumnos provenientes de algunos centros o por coincidencia...”
I-3	787	“...alumnos de un cierto nivel cultural y económico. Nivel medio y medio alto. Son de familias “buenas” de Ceuta. Además tenemos asignado un centro que es el “X XXX” y es el que determina que tengamos aquí alumnos musulmanes. Lógicamente estos son los que más problemas nos dan...”
I-4	794	“aquí hay un alumnado que se puede considerar bueno y los niveles de aprovechamiento son más que aceptables...”
I-5	797	“lo que ocurre es que como el alumnado es bastante problemático... ...el alumnado que nos llega a 3º de ESO, muchos han sido repetidores del primer ciclo y entonces te encuentras con ellos ya resabiados y hay que controlarlos mucho. Luego, al cabo de unos meses se va normalizando...”

2. ÓRGANOS DE GOBIERNO		
2.1 EQUIPO DIRECTIVO		
centro	pág	a) Formación
C-1	643	<p>“... el director, aparte de la preparación oficial, tenía los cursos que se celebraron en su tiempo y la acreditación correspondiente”</p> <p>“... el Jefe de Estudios sí está habilitado y además es un profesor con mucha experiencia pedagógica”</p> <p>“... el secretario es novel, el mejor curso que ha hecho es su práctica y yo creo que ha aprendido mucho en estos dos cursos”</p>
C-3	658	“... los tres miembros del equipo realizamos aquel curso famoso de Equipos Directivos para acceder al cargo”
C-4	665	“... sí han hecho los cursos del Ministerio”
C-5	673	“... de cursos de habilitación para equipos directivos, yo sí lo tengo”
C-6	678	“... yo hice los cursos de acreditación del MEC y creo recordar que fue la primera promoción”
C-7	686	“... Sí, han realizado el curso de formación previo a la acreditación para el desempeño de la función directiva”
C-9	707	“... para acceder al cargo no hemos tenido que acreditamos para el ejercicio de la función directiva porque los tres teníamos experiencia en estos cargos en colegios anteriores”
C-10	718	“La formación... la verdad es que en los tres casos, formación a priori a la hora de formar parte del equipo directivo no hubo ninguna, esa es la realidad. Accedimos, precisamente la secretaria y yo a un curso de formación de equipos directivos. Pero fue una vez ya que éramos directores del centro. Me parece que fue el primero que se hizo en Ceuta. No me acuerdo en que año fue”
C-13	757	“... algunos de los miembros tienen la habilitación para el ejercicio de la función directiva. Yo particularmente no lo hice porque me homologaron los años de experiencia anterior. Estos cursos me parecen interesante y yo he conseguido el material y me parece muy interesante. Lo que más se ha echado en falta es la formación relativa a la cuestión económica, que ya se resolvió en parte el curso pasado. Ten en cuenta que cuando entramos, de contabilidad y gestión económica no teníamos ni idea. El curso pasado nos visitó un funcionario de hacienda que nos puso un poco al día en estas cuestiones. En lo demás, vamos aprendiendo día a día...”

2.1 EQUIPO DIRECTIVO (Continuación)		
centro	pág	b) Acceso al cargo y antigüedad
C-1	641	“... yo llego a este centro cuando estaba de jefe de estudios en otro. Entonces fui consultado sobre la posibilidad de asumir la dirección de este centro... fue directamente una petición del director provincial, ya que el centro sufría una serie de gravísimos problemas y habían llegado a lo insostenible, tanto a nivel de centro educativo como de ambiente, de grupo humano, como de alumnado, de fracaso, etc.... fue una especie de reto profesional que fue aceptado hace dos cursos”
C-2	653	“... el equipo directivo, a principios de curso lo era por elección, pero al cesar el director en octubre por incompatibilidad con otro trabajo, el Jefe de Estudios, que era yo pasó a ocupar la dirección. En ese momento propuse a otro nuevo Jefe de Estudios que ha sido nombrado hasta que termine nuestro mandato” “... en cuanto a la experiencia previa, anteriormente estuve como director de centro en otra época en la que regía otra normativa. El Jefe de Estudios ha sido anteriormente Secretario en este centro y el Secretario lo ha sido en otras ocasiones y en otros centros”
C-3	658	“... Con este curso son 15 los años que llevo en el ejercicio del cargo, al que accedí por el procedimiento establecido; es decir, la elección. En la primera ocasión en que participé se proponía una terna al Director Provincial para que designara director. A partir de ese momento, he venido siendo elegido por el Consejo Escolar. En cuanto al resto del equipo, el Jefe de Estudios lleva el mismo número de años que yo y el Secretario no. El Secretario ha cambiado tres veces”
C-4	765	“... llegué a este centro en el 83 y desde entonces me nombraron director. Aquí no se quiere presentar nadie. Yo todos los años pongo mi cargo a disposición del claustro pero nadie tiene interés en coger la dirección. En cuanto haya alguien, yo me retiro. Parece que tienen la confianza puesta en mí.... el actual equipo lleva dos años”
C-5	673	“... llevo dos cursos de director. Al irse el anterior director, el claustro me propuso a mí para este cargo... en cuanto al resto del equipo, lo forma el Jefe de Estudios que sigue manteniendo el mismo puesto que en el anterior equipo y el secretario que es nuevo”
C-6	678	“... yo llevo cinco años de directora... en cuanto al resto del equipo, el secretario ya lo era cuando yo estaba de Jefe de Estudios y lo continúa siendo. En la jefatura de estudios ha estado durante cuatro años una compañera que se va el próximo curso”

2.1 EQUIPO DIRECTIVO (Continuación)		
centro	pág	b) Acceso al cargo y antigüedad
C-7	685	“... yo llevo 12 años de director. Accedí al puesto por elección y el Consejo Escolar tuvo la palabra. En cuanto al resto del equipo, pues se hace que cuando hay elecciones, el director lleva su proyecto y en él propone a los miembros del equipo que lo van a acompañar (Jefe de Estudios y Secretario) y el Consejo Escolar vota y acepta el equipo”
C-8	691	“... el director siempre ha sido elegido por el CE y hasta hoy ha obtenido el 100% de los votos, ni siquiera una abstención. Las primeras veces se hacía en la misma votación la elección de JE y Secretario, sin embargo en las dos últimas convocatorias, desde la LOPEGCE, el JE y Secretario eran designados por el director” “... en cuanto a la antigüedad, de los tres yo soy el que menos antigüedad tiene. Yo tendré unos doce o trece años de antigüedad como cargo directivo. Como antigüedad en el cuerpo, al JE está a punto de jubilarse y al Secretario le quedarán diez años. Como ves, el equipo directivo es un poco <i>mayorcete</i> ”
C-9	707	“... yo llevo 15 años en el cargo, mientras que el secretario y el Jefe de Estudios llevan 5 cada uno... los tres teníamos experiencia en estos cargos en colegios anteriores”
C-10	717	“... llevo en el centro desde el año 85, amén de los años anteriores que estuve en Marruecos de director; que me parece que fueron 7 u 8 más... las elecciones fueron por el Consejo Escolar... el procedimiento normal, En todas las ocasiones, excepto en la época de Marruecos que entonces... lógicamente en aquella época no existía tal designación y entonces fue designación del Ministerio, de la División General de Educación Exterior”
C-11	736	“... yo llevo diez años de director. Más que de director, de sufridor. Sufridor-director ... se produjeron problemas hace diez años por el equipo anterior... entonces, el claustro votó la elección de un nuevo director y recayó sobre mí. He seguido hasta ahora, pero la verdad es que mi idea no es perpetuarme en el cargo, ni mucho menos”
C-12	749	“... no me acuerdo cuántos años llevo en la dirección, pero si el primer año me nombraron a dedo, luego tres más tres son siete... y cuatro años de este período... luego me queda uno para acabar los doce y no me quiero reenganchar. En cuanto al resto del equipo, el secretario lleva conmigo desde el principio; el Jefe de Estudios estuvo cuatro años, hasta que se cansó y después de estar un tiempo fuera del cargo, ha vuelto otra vez”

2.1 EQUIPO DIRECTIVO (Continuación)		
centro	pág	b) Acceso al cargo y antigüedad
C-13	757	“... el equipo actual accedió al cargo por elección del director a través del Consejo Escolar, posteriormente propuse a mi equipo que también fue aprobado por el Consejo Escolar. De este modo hemos cubierto un período de tres años y ahora estamos en el segundo año del actual mandato. Durante este tiempo hemos permanecido las mismas personas”
I-1	769	“... estuve 20 años de Jefe de estudios, después fui director. A los dos años pedí la dimisión... en el 96 me dijeron que tenía que hacerme cargo del centro “por necesidades del servicio” y por ese motivo no soy electo, sino nombrado por la Administración”
I-2	779	“... accedí al cargo en el año 89 a través del Consejo Escolar y continué”
I-3	786	“... este es mi cuarto año. Accedí por elección de la Dirección Provincial. Supongo que por mi experiencia o méritos, ya que anteriormente fui durante ocho años Jefe de Estudios en otro centro y al crearse este nuevo centro tenían que elegir a un profesor de la plantilla. El primer nombramiento fue para un año y después me han prorrogado para cuatro años más. Yo no he sido elegido por el Consejo Escolar”
I-4	792	“... llevo 15 años de director, y el último nombramiento fue en el año 96 y sólo tuve un voto en blanco, o dos, ya no me acuerdo”
I-5	797	“... yo llevo dos años en el cargo como director... accedí al cargo ya que al fallecer el anterior director, yo como ostentaba la Jefatura, accedí automáticamente. El año pasado me presenté yo solo al cargo y posteriormente fui nombrado como director por el Consejo Escolar”

2.1 EQUIPO DIRECTIVO (Continuación)		
centro	pág	c) Percepción de la tarea
C-1	643	“... la toma de decisiones es dolorosa a veces, otras tienen que ser drásticas) y esto es un precio que hay que pagar en las relaciones humanas. El puesto de director está en un terreno intermedio, en una tierra de nadie que es difícil de comprender y de asumir por parte de los profesores. Es doloroso a veces, pero es así”
C-8	697	“... esa inercia le está restando posibilidades al centro. No es igual el interés y la ilusión que yo tenía hace quince años, cuando asumí la dirección, que ahora; que ni tengo ilusión ni tengo interés. Cumplo con mi obligación por una cuestión profesional pero bueno... poco más. Eso no es bueno para el centro”
C-9	707	“... yo no voy en plan inspector a ver qué hacen los compañeros. Sin embargo, los pasillos los controlo bien. Cuando les llevo algún papel a la clase pido permiso y no miro lo que hacen los niños”
C-10	718	“... soy casi de la opinión de que tanto en el equipo directivo y, sobre todo en la dirección del centro, debería ser, más que como se está haciendo (por elección), debería ser de tipo... algo parecido a un cuerpo de directores como existía anteriormente”
C-11	737	“... más que de director, de sufridor. Sufridor-director... en magisterio haces 2000 cosas bien y nadie te alaba, pero haces una cosa mal y todos encima. Yo quiero salir por la puerta grande después de todo lo que hemos conseguido, pero como tenemos un entorno tan hostil que no te puedes fiar... y nunca se sabe”
I-1	770	“... la dirección de un centro no solo lleva la gestión del profesorado y alumnado, sino que un director tiene que estar en la gestión económica, en la gestión de contratación y tiene que estar en las relaciones. De alguna manera, vamos a ser claros, un director es el representante del director provincial en su centro, se considere o no se considere. Pero tú tienes que comulgar con lo que diga la Dirección Provincial porque tú eres administración en ese aspecto, independientemente de lo que tú consideres”

2.1 EQUIPO DIRECTIVO (Continuación)		
centro	pág	d) Toma de decisiones
C-1	649	“... hay una costumbre inveterada ya, que es la de las reuniones informativas.. De ese modo se quitaba el aura de misterio que puedan tener algunas decisiones y se han intentado compartir siempre que ha sido posible. Hay decisiones que son unívocas...”
C-2	653	“... se consensuan las decisiones, aunque en ocasiones en las que hay que decidir algo de forma rápida y lo tiene que hacer el que esté en ese momento. Las decisiones programadas con tiempo siempre se consensuan, no sólo con el Equipo Directivo, sino con el resto de gente que en cierto modo amplía un poco este equipo, que es la Comisión de Coordinación Pedagógica”
C-3	661	“... el profesorado participa siempre en la toma de decisiones... bueno, hablo de toma de decisiones de carácter relevante. Hay cosas que... por ejemplo, si tú tienes que decidir algo intrascendente... pero en cualquier cosa de carácter relevante, sí; siempre se consulta al profesorado”
C-4	665	“... normalmente, cuando tenemos que tomar alguna decisión, unas veces nos ponemos de acuerdo los miembros del equipo y otras lo consensuamos con el profesorado. No va a ir cada uno por un sitio”
C-5	674	“... tanto el equipo directivo como el claustro se llevan de maravilla gracias a Dios. En ese aspecto no tenemos problemas. Tomamos las decisiones conjuntamente. Se toman acuerdos colectivos. La verdad es que no tenemos problemas”
C-6	678	“... entre los miembros del equipo aprovechamos cualquier momento para intercambiar opiniones, comentar cualquier asunto, etc.”
C-7	688	“... para que en las decisiones nos impliquemos todos. Aquí se han planteado sobre la mesa problemas difíciles de solucionar que entre todos hemos adoptado unas decisiones ¿no? Luego, lo hemos hecho entre todos de forma consensuada y colegiada”

## 2.1 EQUIPO DIRECTIVO (Continuación)

centro	pág	d) Toma de decisiones
C-8	692	“... el problema es que muchas veces no están bien delimitadas las funciones y las responsabilidades. A veces el director puede dejar de delegar cosas que debería delegar. A lo mejor por un exceso de celo y muchas veces porque piensa, en este caso concreto, yo pienso que hay muchas cosas que no debo delegarlas porque en quien tengo que delegarlas sé de antemano que va a fallar...”
	699	“Nosotros, casi todo lo que se va a decidir en el centro, dependiendo de a quién afecte, o se adopta previamente en los ciclos, o se adopta en la CCP. Una vez que se ha adoptado un acuerdo, entonces se lleva al claustro y al CE... ¿Qué ocurre? Que cuando se lleva al claustro ya está todo mascado y dice la gente: ¡es que estos claustros duran diez minutos!. Duran diez minutos los claustros, pero el trabajo previo ha durado dos días. Ahí es donde se están tomando las decisiones”
C-9	711	“Depende del tipo de decisiones que se tomen. Normalmente, las decisiones sobre el PC y las programaciones se toman por ciclos. Es decir, todas las cuestiones educativas van por ciclos”
C-10	719	“...la verdad es que se trabaja en general en equipo. Las determinaciones que se puedan tomar son todas consensuadas y comentadas, pues en esta santa casa quizás el problema de la situación del centro, el tipo de alumnado y cosas por el estilo, no permite hacer muchas obras de arte en el aspecto de tomar determinaciones individuales que después te puedan llevar a pegarte la bofetada contra la pared, puesto que si no estamos de acuerdo en lo que vamos a hacer es muy difícil”
	726	“... de varias formas, en las reuniones de nivel, reuniones de ciclo, reuniones con el Jefe de Estudios, Comisión Pedagógica y Claustro. Por decir así, sería la torre o la pirámide de toma de decisiones. Con total libertad, con total tranquilidad, aparte de cualquier objeción que se pueda hacer o cualquier insinuación que se pueda hacer, que las puertas de este despacho están siempre abiertas, me parece que hoy es de los poquitos días que la he cerrado para que no nos molesten”
C-11	737	“... la toma de decisiones la realiza el director pero de forma consensuada. Más que la toma de decisiones, es la propuesta que hace el director, porque una cosa es la propuesta, la intención de lo que se va a hacer y si resulta adecuada y consensuada, pues ...adelante. Normalmente yo no tomo solo una decisión. Siempre consulto a mis compañeros del equipo. Pero claro, yo pienso que el director es el generador de las ideas para solucionar los problemas que se vislumbran en el horizonte. El tema de gestión es el adelantarse siempre con carácter preventivo. Cuando se ve algo hay que adelantarse, porque si no... te pilla el toro. Siempre hay que ir por delante de él”

## 2.1 EQUIPO DIRECTIVO (Continuación)

centro	pág	d) Toma de decisiones
C-12	749	“... las decisiones las tomamos consensuadamente, aunque cada uno tiene delimitadas sus competencias, las consultamos y consensuamos. También las preguntamos al claustro “mucho” y se negocia con el resto de los compañeros. Nuestro vehículo de comunicación es la CCP, la utilizamos para todo, es el mejor invento que han podido hacer” “... nosotros lo consensuamos todo”
I-1	772	“... la mayoría de las decisiones quienes tienen que tomarlas son los jefes de los departamentos y por eso con la CCP nos hemos apañado”
I-3	786	“... los acuerdos los tomamos de forma colegiada. Precisamente al ser elegido por la Dirección Provincial, en estas circunstancias prefiero que todas las decisiones sean colegiadas. Cuando yo voy a hablar con el Director Provincial siempre llevo uno o dos cargos y entre los tres hablamos allí. Siempre todo colegiado”

## 2.1 EQUIPO DIRECTIVO (Continuación)

centro	pág	e) Funcionamiento del equipo y relaciones entre los miembros
C-1	643	“Actualmente son muy buenas. Es un equipo de gente de confianza y dispuesta. Compartimos los planteamientos de proyectos de centro, o por lo menos de proyecto de dirección. Hay una implicación personal con lazos de amistad y conocimiento personal que favorecen la labor, sin ningún acotamiento. A compartir el trabajo o a echar una mano o lo que sea. No hemos delimitado tanto las funciones para poder hacerlo.”
C-2	653	“Entre los miembros del equipo hay buenas relaciones por ser elegido como equipo de trabajo por el director. Se consensuan las decisiones”
C-3	658	“Nuestro colegio siempre se ha caracterizado por tener muy buenas relaciones a nivel de claustro y, lógicamente, a nivel de equipo directivo”
C-4	665	“Hasta ahora, si el Jefe de Estudios me ha dicho cualquier cosa, luego nos hemos puesto de acuerdo y listo.”
C-5	672	“Tanto el equipo directivo como el claustro se llevan de maravilla gracias a Dios. En ese aspecto no tenemos problemas”
C-6	678	“Las relaciones entre los miembros del equipo son excelentes, ya que funcionamos como una verdadera familia”
C-8	692	“Yo las considero buenas. En el sentido amplio de la palabra, simplemente buenas. Pero hay muchos momentos de enfrentamiento ... ten en cuenta que el Jefe de Eestudios está “reeganchao”, está jubilado. Entonces hay una serie de cosas que no se las puedo dejar porque se le olvida, porque en fin...porque no me fio”
C-9	707	“Las relaciones en general son buenas, aunque existen algunas discrepancias con la dirección. Trabajan mejor el secretario y JE entre ellos que con la dirección (hay cosas que no tienen sentido)”
C-10	719	“Sin problema de ningún tipo. Lógicamente no hay problemas porque al estar montado desde el sistema propio de unas elecciones, es una candidatura que va cerrada y, la verdad, si se hace así es que se considera que debe ser buena y en consecuencia si no hubiera sido buena por algún lado se habría roto; que sería la norma general de trabajo. Es decir, si no se está a gusto, pues bueno, o bien cese... o bien renuncia de cualquiera de los miembros que no hubiera estado de acuerdo con ello”

## 2.1 EQUIPO DIRECTIVO (Continuación)

centro	pág	e) Funcionamiento del equipo y relaciones entre los miembros
C-11	737	“Las relaciones entre nosotros son excelentes y ello es la piedra de toque para construir todos los ámbitos de un centro, tanto los pedagógicos como los de gestión. La comunicación es diaria y a veces, casi excesiva”
C-12	739	“¿Cómo nos llevamos?. Después de tantos años, pues <i>fatal</i> ”
I-1	769	“Con mi equipo directivo las relaciones son muy buenas, de amigos. Este año le he propuesto al Jefe de Estudios que se vaya preparando para que asuma en un futuro la dirección del centro”
I-2	779	“Las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo son buenas. Nos reunimos todos los martes 1 hora que está reflejada en el horario general del centro. Aunque no se levanta acta de estas reuniones, podemos considerarlas formales. En definitiva, las relaciones son buenas. No hay oposición, aunque algunas veces haya tensiones que son normales”
I-3	786	“Las relaciones entre los miembros del equipo muy bien, sin ningún problema. Precisamente al ser elegido por la Dirección Provincial... cuando yo voy a hablar con el Director Provincial siempre llevo uno o dos cargos y entre los tres hablamos allí”
I-4	792	“Las relaciones entre el equipo directivo no solo son buenas, sino perfectas, ya que llevamos prácticamente 15 años los mismos. Solo ha habido una modificación, porque al desaparecer la figura del vicedirector, pasó a Jefe de Estudios adjunto, pero las cuatro personas somos las mismas. Aquí vivimos como <i>los curas</i> ”
I-5	797	“Las relaciones entre los miembros del Equipo son buenas, lo que ocurre es que como el alumnado es bastante problemático, entonces entre nosotros tenemos nuestras diferencias”

## 2.1 EQUIPO DIRECTIVO (Continuación)

centro	pág	f) Supervisión de la actividad escolar
C-1	645	“Los tres miembros del equipo directivo damos clases en ciclos diferentes, con lo cual se puede afirmar que tenemos conocimiento al pertenecer al ciclo y participar en sus reuniones. Después como director se tiene un conocimiento que se intenta favorecer o ampliar a través de las reuniones... hay algunos que todavía se aíslan, bien por tradición, porque son mayores o por otras causas, que no quieren participar; pero se les obliga de algún modo a esa participación. En general se tiene conocimiento, para bien o para mal”
C-2	654	“Normalmente, esta tarea no es necesaria. La mayoría de los compañeros realizan su trabajo y no es una de mis ocupaciones como director”
C-3	659	“Yo como director, en el aspecto pedagógico, prácticamente de puertas para dentro no me suelo meter. Me parece que fiscalizar no es bueno. Últimamente estoy teniendo que tomar unas decisiones que no van ni con mi talante personal ni con mi forma de ser, porque veo que no hay más remedio”
C-4	666	“No, yo sólo lo hago cuando los profesores acompañan a las filas para el recreo y eso sí lo hago. Y el Jefe de Estudios también”
C-5	674	“En el aula no. Por regla general no nos metemos porque somos compañeros. A nivel de programaciones tampoco revisamos”
C-6	679	“Yo soy de las que llevo las cosas personalmente, me paso en ello. Es verdad”
C-7	686	“Yo no intervengo. Es el colegio el que funciona. Yo me limito a canalizar, pero la responsabilidad es de todos, de tal manera que el colegio puede funcionar aunque yo no estuviese aquí”
C-9	707	“Lo que pasa es que yo no me meto en el aula de cada uno. No me dedico a la investigación de ningún compañero. Yo no voy en plan inspector a ver qué hacen los compañeros... cuando les llevo algún papel a la clase pido permiso y no miro lo que hacen los niños”
C-10	720	Bueno, vamos a ver. Aquí hay dos problemas. Lo que sería supervisión de funcionamiento de los alumnos en el centro, es continua y desde que se abren las puertas del centro... lo que es el funcionamiento de las aulas en sí, desde el punto de vista pedagógico, aunque no se lleva una vigilancia específica, si se lleva un control extraaula, por decirlo así, como es en el hecho del control de los contenidos que se pueden estar impartiendo y de los problemas

## 2.1 EQUIPO DIRECTIVO (Continuación)

centro	pág	f) Supervisión de la actividad escolar
C-11	738	“Tú conoces lo que hace cada profesor. De eso tengo fama, de ser muy estricto. Pero es porque yo soy muy estricto conmigo mismo”
C-12	749	“En nuestro centro es el Jefe de Estudios el que se encarga de ello. Esto no quiere decir que el JE abra una puerta por sorpresa para ver qué hace el maestro... el método es otro totalmente distinto. A través de la CCP y de las reuniones de ciclo sabemos en todo momento lo que se está haciendo”
C-13	757	“La verdad es que este tema es un poco comprometido, porque muchos compañeros son reticentes a que se les entre a supervisar. También partimos de la base que aunque seamos el equipo directivo, estamos aquí por sus votos”
I-1	771	“Sí, sí, tanto los jefes de estudios como el secretario y yo”
I-2	779	“Las programaciones se realizan a nivel de aula y en general yo no me meto en las clases. Salvo que exista un problema específico en una clase con un profesor... dentro no se pisa nunca”
I-4	793	“Podemos decir que este centro no tiene problemas, que el ambiente es bueno y favorece los procesos educativos y que todo se haga mejor”
I-5	797	“No. No, es el Jefe de Estudios el que se encarga. Porque si no, el director se quema. En todo caso, como último recurso, pues tendría que ir. El director tiene que mantenerse un poco al margen para que en última instancia se pueda recurrir a él”

## 2.2 ÓRGANOS COLEGIADOS

centro	pág	a) Participación y funcionamiento
C-1	650	“los representantes del consejo escolar no funcionan muy bien. Funcionan de forma demasiado individual y no como portavoces. No existe ni el antes ni el después del consejo escolar. Esta información la tiene que dar el equipo directivo cuando sería bueno que hubiera unas reuniones de información”
C-9	714	“Todos los padres del Consejo asisten. Algunos participan más y otros muy poco. No están preparados para ello. La mayoría de las veces se quedan en lo anecdótico y no van a lo fundamental. La representante del PAS es la pinche de cocina y no interviene casi nada. El profesorado, en cambio, sí está muy implicado”
C-10	731	“... lo que ocurre muchas veces en los Consejos Escolares, y más en centros como este, es que por desconocimiento de los padres, por temor a meter la pata; la participación de los que asisten es más bien escasa y se circunscribe mucho a cosas muy puntuales”
C-13	763	“La participación en general es bastante alta, aunque tal vez sea el sector de los padres el que algunas veces falle, aunque suelen excusarse. Sin embargo, el representante del municipio solo ha participado en contadas ocasiones... en cuanto al claustro, normalmente celebramos las reuniones que están marcadas y cada trimestre tenemos las reuniones de evaluación”
I-1	775	“La mayoría de los padres que están en el Consejo Escolar vienen a embargar el aprobado de su hijo y solo les interesa el problema de su hijo”
I-2	783	“... a las reuniones del Consejo Escolar, suelen acudir con regularidad los padres y los alumnos y sin embargo, los profesores faltan más.” “... del claustro podemos decir que hay un desgaste total, ya pueden conmigo y me cansan. Me está empezando a dar asco ésto (la actitud de la gente). Me gustaría que pensarán de otra forma, que estuvieran más integrados, que sintieran el centro más suyo, etc. y además, la gente no cumple con sus obligaciones y para qué vas a dar parte, si luego se “cachondean” de ti”

3. PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN		
3.1. ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES (PROYECTO CURRICULAR Y EDUCATIVO)		
centro	pág	
C-2	656	<p>“... dos años antes de ser preceptiva la elaboración del P.C., hicimos un curso aquí, dentro del mismo centro; sobre elaboración de proyectos curriculares que nos sirvió para elaborar el nuestro y en el participó prácticamente la totalidad del profesorado. Con el paso de los años, si no se revisan los Proyectos Curriculares y esto ocurrirá en todos los centros, pues cada vez estaremos más lejos de lo programado o estará el P.C. más lejos de nosotros, según se mire”</p> <p>“... en cuanto al Proyecto Educativo, está marcado por la integración. Se ha tratado el tema de la diversidad. Pero este nos es aquí y ahora un problema excesivo, sobre todo si lo comparamos con otros centros que tienen porcentajes superiores de alumnos de otras culturas”</p>
C-3	662	<p>“... se hizo en la mejor época en que esto se podía hacer, que es cuando la Administración se tomó esto con una cierta seriedad. Hace cinco o seis años y nos dieron hasta tiempo, entonces la gente se involucró mucho. Nosotros hicimos un Proyecto Educativo y un Proyecto Curricular revisado, trabajado, superelaborado y no de esos que se cogen de una editorial. Lo único que pasa es que a partir de ahí lo único que hemos hecho son revisiones”</p> <p>“... estos proyectos los tenemos adaptados a las características de nuestros alumnos y realizamos revisiones anuales. Hay un seguimiento”</p>
C-4	670	<p>“... somos centro de integración de deficientes motóricos y aparte de eso también hemos tocado algunas transversales en cuanto a la salud, la drogodependencia y temas de minorías culturales. Todos ellos fueron detectados al recabar la información para elaborar el PEC”</p>
C-5	676	<p>“... nuestro proyecto es muy sencillo. Tal como nos marcan y no hay diferencia con otros centros. Sólo tenemos un 16% de alumnos musulmanes y no hay problemas”</p>
C-6	681	<p>“cuando tuvimos que elaborar el Proyecto Educativo. Lo hacíamos a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica”</p>

### 3.1. ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES (PROYECTO CURRICULAR Y EDUCATIVO) (Continuación)

centro pág

- C-9 715 “... no tenemos hecho nada puntual, ni de las culturas que intervienen. Solo las características en cuanto al nivel de los alumnos. Pero no hay nada explícito que nos diferencie de otros centros. No hay rasgos de cultura o religión, etc. La verdad es que deberíamos tener algunas puntualizaciones. Por ejemplo, en el calendario, ya que son muy específicas las características de nuestro alumnado... por ejemplo, la fiesta del borrego, del ramadán”  
 “... tampoco se ponen objeciones a que las alumnas lleven un pañuelo en la cabeza. No imponemos nada. Pero la verdad es que no hay líneas que nos diferencien de otros centros.”
- C-10 732 “... el PEC se hizo en su momento, se ha rectificado con los derechos y los deberes de los alumnos que cambió en un año o en dos años.”  
 “... los Proyectos curriculares se revisan anualmente en febrero y en junio. Las programaciones de aula se hacen anualmente a principio de curso en función de la prueba inicial. En cuanto a su elaboración, tenemos la suerte o la desgracia que en aquella época en la que nos tocó hacer los proyectos curriculares, los ordenadores todavía no estaban muy a la orden del día... nos tocó darnos una paliza de mil pares de narices, intentando elaborar unos proyectos curriculares que además se adaptaran a este centro. Por muchas razones, pues nuestros alumnos, vuelvo a decir que vienen de una lengua que es completamente distinta y aquí lo primero que hay que hacer es intentar hablar con ellos a ver si son capaces de conocer alguna palabra en castellano. Esto nos obligó a darnos esa paliza y a encontramos con problemas con la Administración que, lógicamente, quería que hubiera unos niveles parecidos a los del resto de España y con una metodología parecida a la del resto del territorio nacional y la verdad, es que prácticamente era imposible. Eso nos hizo tener que tomar otra vereda y convencer a la inspección de que no podíamos seguir el mismo camino que otros centros”
- C-11 746 “... con la andadura que ya tenemos, se han ido haciendo modificaciones y, bueno, reestructuraciones de los criterios de evaluación; de los criterios de promoción”  
 “... la Comisión consideró viable hacer dentro de la etapa una secuenciación de criterios dentro del ciclo, para dosificar un poco los esfuerzos y para que nadie se vea perdido. Cuanto más cercana sea la guía, mejor van las cosas.  
 ... dependiendo de las características del entorno, nosotros establecemos una serie de prioridades y de objetivos que son los que conducen al centro durante toda su andadura. Lo puedes constatar cuando quieras. Ejemplo de ello sería el tema de valores: la solidaridad, el día de la paz, la no violencia; todos estos son días que se celebran aquí espectacularmente... esto ha sido porque la labor año tras año, está dando sus frutos y estos alumnos son como los demás, solo con las deficiencias derivadas de su lengua, pero lo demás es igual”

## 3.1. ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES (PROYECTO CURRICULAR Y EDUCATIVO) (Continuación)

centro	pág	
C-11	746	<p>“... con la andadura que ya tenemos, se han ido haciendo modificaciones y, bueno, reestructuraciones de los criterios de evaluación; de los criterios de promoción”</p> <p>“... la Comisión consideró viable hacer dentro de la etapa una secuenciación de criterios dentro del ciclo, para dosificar un poco los esfuerzos y para que nadie se vea perdido. Cuanto más cercana sea la guía, mejor van las cosas”</p> <p>“... dependiendo de las características del entorno, nosotros establecemos una serie de prioridades y de objetivos que son los que conducen al centro durante toda su andadura. Lo puedes constatar cuando quieras. Ejemplo de ello sería el tema de valores: la solidaridad, el día de la paz, la no violencia; todos estos son días que se celebran aquí espectacularmente... esto ha sido porque la labor año tras año, está dando sus frutos y estos alumnos son como los demás, solo con las deficiencias derivadas de su lengua, pero lo demás es igual”</p>
C-12	748	<p>“... desde hace dos años contamos con un Plan de Mejora sobre convivencia y Disciplina, que hemos acabado este curso. Este año hemos elaborado por primera vez un proyecto de Calidad Total, subvencionado por el Ministerio. Acabamos de definir en sesión de claustro las áreas de mejora para el curso próximo”</p>
	750	<p>“... para hacer el Proyecto Educativo, hicimos el estudio y tenemos un documento muy interesante”</p>
C-13	763	<p>“... en cuanto al Proyecto Curricular, por la premura tuvimos que echar mano de las propuestas que enviaron las editoriales, pero posteriormente estamos realizando las modificaciones oportunas.”</p> <p>“... en cuanto al Proyecto Educativo, sí puedo garantizar que se elaboró totalmente en el centro. La verdad es que se ha hecho al revés: primero el PC y luego el PEC. Para este último hemos contado con la colaboración de toda la comunidad, se consensuaron todos los objetivos y la participación fue muy intensa”</p>
I-3	784	<p>“... es un documento que está más bien para decorar. Está en el departamento y poco más. Esto es así porque el profesorado no ha sentido la secundaria como algo suyo, sino como algo impuesto y porque no se sienten preparados para un cambio tan importante en sus condiciones de trabajo como es el de pasar de una enseñanza voluntaria donde la gente iba para aprender a una enseñanza obligatoria donde la gente va para “estar” simplemente”</p> <p>“... hay muchos profesores que no están preparados para enseñar a quienes no quieren aprender. Ha habido un gran cambio y la implicación del profesorado en temas como los proyectos curriculares o educativos es de pasotismo total”</p>
I-4	794	<p>“... nosotros tenemos la ventaja de tener una plantilla muy estable, por lo que el proyecto educativo está muy consolidado”</p>

**3.1. ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES (PROYECTO CURRICULAR Y EDUCATIVO) (Continuación)**

centro    pág

I-5        801    "... la verdad es que todos colaboraron, podemos decir que ha habido bastante implicación en la elaboración del PEC ... en cuanto a las señas de identidad, la verdad es que todos los planteamientos se han realizado de forma muy general para que el instituto vaya funcionando y el problema que realmente nos preocupa (y que es gordo, gordo) es el de la disciplina y sobre todo yo veo que un centro como este que ha sido de bachillerato de toda la vida, al meterle la secundaria obligatoria se encuentra con dos niveles totalmente dispares: uno obligatorio y otro voluntario. Esto es una cosa complicada y no hemos encontrado la solución. Tendríamos que hacer horarios diferentes y si determinas que unos profesores vayan a bachiller y otros a secundaria, estos no van a querer... es muy difícil"

### 3. PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

#### 3.2. ESTABLECIMIENTO DE METAS COMPARTIDAS

centro	pág	
C-1	647	“... echamos de menos la implicación total. Es decir, que hasta que esa implicación no sea más o menos general y compartida, así poco avanzamos”
C-6	681	“... todavía puede quedar alguno por ahí que es independiente, pero de 36 profesores, salvo dos o tres, prácticamente la mayoría trabaja conjuntamente”
C-13	760	“... nuestro plan de mejora no abarca solo un ciclo (como podría haber ocurrido), sino a todo el centro. Por lo tanto, yo creo que casi el setenta u ochenta por ciento de las actividades son a nivel grupal. Hay algunas específicas de Educación Infantil o de Secundaria, pero prácticamente la mayoría se hace a nivel de todo el centro. De este modo, tienen que participar todos si queremos que esto salga adelante y se consigan los objetivos marcados”
I-2	782	“... el profesorado intenta resolver los problemas de su aula y no se implica para nada en las demás. Es decir, que esto es así y muchos profesores no quieren saber nada. Esto es cada vez peor. Yo no sé cómo vamos a acabar en los centros”

### 3. PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

#### 3.3. ADQUISICIÓN DE DESTREZAS BÁSICAS

centro	pág	
C-8	700	“Sí. Eso es fundamental. Pero claro, los más afectados lo veis más claro que los menos afectados. El profesorado de Primaria lo ve mucho mejor que el profesorado de... es una lucha continuamente desde... es la eterna canción. El primer ciclo se quejan de cómo vienen de preescolar, el segundo de... y así sucesivamente. Todos nos quejamos del de abajo. Conforme subimos de nivel, esa concepción de la importancia de las destrezas básicas se va perdiendo”
C-9	712	“... en Lengua se está potenciando el proceso lecto-escritor, en Matemáticas se está trabajando con las operaciones desde primero hasta arriba, porque no pueden llegar hasta arriba sin saber sumar, restar, etc. y tener que enseñarles las ecuaciones. Esto no está plasmado en ningún documento. Primero hicimos unos objetivos mínimos que pensábamos que debían alcanzar los alumnos. Posteriormente se consensuaban con los demás centros. De este modo, todos tenemos los mismos criterios. Al menos, los mínimos son iguales para todos”
C-10	726	“... ese es el gran problema de estos alumnos puesto que como sabéis de sobra pertenecen a una etnia completamente distinta de la nuestra, tienen un problema de lenguaje enorme; puesto que en sus casas lo que hablan es el árabe... o más que el árabe en sí, el dialecto de la zona de Tetuán y la verdad es que es muy difícil y es la labor más dura de las que se pueden desarrollar en el centro es darle clase a esos niños de tres, cuatro o cinco años que llegan al colegio por primera vez”
C-13	761	“... siempre tiene ese matiz de prioridad, porque sin esas destrezas básicas, todo lo que queramos conseguir después cuesta más trabajo. También hay que decir que teniendo en cuenta el tipo de alumnado, quizás no sea tan prioritario como puede ocurrir en otras zonas de la ciudad, donde por el problema del bilingüismo encuentren mayores dificultades. Aquí ese problema prácticamente no existe”
I-1	774	“... lo tenemos en cuenta a la hora de programar. Ten en cuenta que el primer instituto que trabajó la diversificación curricular”

4. FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO		
4.1. INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN		
centro	pág	
C-1	649	“... hemos pensado que era necesaria la mayor transparencia a todos los niveles y que la información, cuanto más mejor. De ese modo se quitaba el aura de misterio que puedan tener algunas decisiones”
C-2	654	“... la información se da a través de las reuniones de la CCP que a su vez luego estos coordinadores tienen reuniones de equipo docente y transmiten las directrices y acuerdos que se toman en sentido ascendente y descendente. Si es una información de otro tipo se pasan circulares y notas informativas”
C-3	659	“... la información hay que transmitirla siempre y tener a la gente perfectamente informada.. últimamente hay tanta cantidad de información, hay tan pocas posibilidades, digamos... de que nos reunamos, que cuando falta alguna información, cuando la gente no se entera... cuando le falta algo comentan rápidamente: oye no me has informado de esto. En ese sentido yo pienso que darle información a la gente es fundamental”
C-4	666	“...lo que hacemos, cuando hay una información de importancia, es pasar una hojilla para que firmen el enterado. También tenemos abajo un tablón de anuncios... pero también es cierto que algunas veces me han comentado: “esto no me ha llegado a mí” ... lo que se suele hacer es pasar una hojilla con la información y hacemos que la firmen si es algo de importancia. Esta hojilla la pasamos por las clases y puede ocurrir que se haya saltado alguna clase. A veces ha ocurrido, son cosas aisladas que suceden, pero no son muy frecuentes”
C-5	674	“... hacemos reuniones informativas o claustros. Las primeras para que conozcan algunos asuntos que sin tener mucha importancia deben conocer, e incluso cuando llegan circulares urgentes las pasan los conserjes por las clases”
C-6	679	“... si hay cosas gordas, entonces se convoca claustro, pero si no, yo paso una nota, ¿ves? “Notas de la dirección”, entonces la gente lo lee y firma el enterado. Además, yo lo tengo todo registrado y claro. Otras veces la información se traslada a través de la Comisión Pedagógica. Nosotros trabajamos mucho a través de la Comisión”

## 4.1. INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (Continuación)

centro	pág	
C-9	708	“Aquí tenemos tres tipos de información. Una que llega a través de los sindicatos y ellos se encargan de transmitirla y colocarla en los tabloneros de anuncios. Luego está la información del Centro de Profesores, que se canaliza a través del correspondiente representante. Finalmente, la que procede de la Dirección Provincial que se pasa con un anexo donde cada profesor firma. En este sentido no hemos tenido ninguna queja de que algún profesor no se haya enterado de algo”
C-10	721	“... las vías son múltiples... circulares, notas informativas... en las reuniones de ciclo ... en las reuniones de los coordinadores de ciclo o de los niveles con el jefe de estudios... y por último está la Comisión Pedagógica que lógicamente es donde se toman, no vamos a decir todas las determinaciones, pero sí donde se da cuenta de todo aquello que se puede o se debe hacer”
C-12	750	“... el vehículo de comunicación más importante es la CCP. Excepto para asuntos internos nuestros, se reúne todas las semanas. La usamos para todo. Otras veces, a través de circulares o reuniones ... una vez al mes se reúnen los tres ciclos de Primaria, que es casi todo el centro; y los restantes días de la semana se reúnen los demás ciclos”
C-13	758	“... todo el mundo está informado puntualmente. Aunque algunas veces se puedan cometer fallos. Cuando hay alguna cosa puntual se reúne al claustro aunque sea de manera informal. Para otro tipo de cuestiones se pasa una circular a cada profesor y a nivel de cuestiones académicas, se hace a través de los coordinadores de los ciclos”
I-1	772	“...los jefes de los departamentos son los que informan a los suyos. Estas reuniones se hacen mensuales. Y luego en los claustros también se comunican aquellos temas de interés general”
I-3	793	“... este es un centro pequeñito y todo el mundo tiene acceso a todo, la comunicación es muy fluida: entre profesores, profesores y alumnos, padres, personal no docente... la verdad es que no tenemos problemas”

## 4. FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

## 4.2. IMPLICACIÓN DEL PERSONAL

centro	pág	
C-1	647	“... en el equipo directivo echamos de menos la implicación total. Es decir, que hasta que esa implicación no sea más o menos general y compartida”
C-2	655	“... pretendemos establecer los cauces para que la implicación fuera lo mayor posible. De todos modos, las iniciativas personales, son eso, personales. No podemos saber cómo va a actuar cada una en un momento dado. ... obliga a que el centro como institución y todos sus componentes se impliquen en la subsanación de problemas que pueda haber en ciertos momentos”
C-3	661	“... todo el profesorado se implica. De hecho, este año ha habido... por que no decirlo, se puede decir que de los quince años que llevo ha sido el peor en el sentido que un cierto sector del profesorado, pequeño pero significativo de tres o cuatro no se han implicado suficientemente y lo hemos pasado bastante peor que en años anteriores. Eso se nota. Cuando tres o cuatro fallan...osea que ahí o el engranaje funciona en su totalidad... porque esos tres o cuatro no es que fallen ellos, es que arrastran al grupo medio que es el que lleva a lo bueno y a lo malo”
C-3	668	“... no, normalmente cuando hay un problema, lo mandan al Jefe de Estudios”
C-5	675	“... hay cohesión a la hora de tomar decisiones”
C-6	680	“... todavía puede quedar alguno por ahí que es independiente, pero de 36 profesores, salvo dos o tres, prácticamente la mayoría trabaja conjuntamente”
C-7	688	“... hemos puesto esos problemas sobre la mesa para que en las decisiones nos impliquemos todos, es decir, no podemos dejar a cada maestro con sus problemas. entre todos hemos adoptado unas decisiones ¿no? Luego, lo hemos hecho entre todos de forma consensuada y colegiada”
C-8	697	“... parte de culpa, yo reconozco que la tiene el director porque ha asumido responsabilidades que no son suyas. Durante mucho tiempo se ha ido acostumbrando a hacer cosas que no le competen, pero la he hecho por operatividad, porque de esa forma salen más rápido”
C-9	709	“... vamos a ver, yo creo que en el fondo todos se implican, aunque quizás no todo lo que debieran”

## 4.2. IMPLICACIÓN DEL PERSONAL (Continuación)

centro	pág	
C-10	725	“... no hay ningún problema con el profesorado definitivo en el centro, ni con los interinos tampoco. Lo que ocurre es que el interino sabe que está de paso y es un poco más difícil...”
C-13	760	“... nuestro plan de mejora abarca a todo el centro. Por lo tanto, yo creo que casi el setenta u ochenta por ciento de las actividades son a nivel grupal. De este modo, tienen que participar todos si queremos que esto salga adelante y se consigan los objetivos marcados”
I-2	782	“El profesorado intenta resolver los problemas de su aula y no se implica para nada en las demás. Quiere resolver lo de “su clase”, “su problema” y ya está, o poco más. Es decir, que esto es así y muchos profesores no quieren saber nada. Esto es cada vez peor. Yo no sé cómo vamos a acabar en los centros”
I-3	788	“... el profesorado está bastante involucrado”

## 4. FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

## 4.3. REFLEXIÓN CONJUNTA

centro	pág	
C-1	649	“... hay un órgano que ha sido muy productivo que es la comisión de coordinación pedagógica, donde se han lanzado las bases del trabajo, el compartir... hemos creado una comisión especial para poder recepcionar al nuevo profesorado, hacerle conocer el centro, su marcha, intentar aclimatarlo lo más rápidamente posible...”
C-3	661	“... se hace una revisión a final de curso y a en el mes de febrero se revisa todo el Plan General Anual, mirando cómo van los objetivos y el nivel de cumplimiento de los mismos”
C-7	689	“... precisamente, cada año al elaborar la memoria y valorar los resultados, ahí hay una estadística y se ven las áreas donde hay un rendimiento académico inferior o superior. Se hacen unas propuestas de mejora para que en los sucesivo vayamos mejorando los aspectos que fallan”
C-8	701	“... no. La gente globalmente no. Se reflexiona más en la CCP, pero sí sería buena esa reflexión a nivel de claustro... sin embargo, hacerlo en un claustro de 38 o 39 personas no sería muy operativo. Se divagaría. Entonces, en los únicos foros donde hemos discutido este problema ha sido a nivel de equipo directivo -que sí lo hacemos periódicamente- y en la CCP. A nivel de gran grupo, digamos una reflexión profunda, un replanteamiento profundo a nivel de claustro no se ha hecho y sería bueno hacerlo. Pero yo no estoy en condiciones de hacerlo”
C-10	728	“... en un centro como este, este punto es prácticamente indispensable puesto que es la única forma de intentar cambiar...”
C-13	761	“... nosotros, desde que yo estoy en la dirección (aunque antes también se hacía, que todo hay que decirlo), todos los trimestres, después de cada evaluación, se reúne el claustro con todos los resultados y porcentajes de aprobados y suspensos o fracasos de ese trimestre. Cada ciclo analiza las causas posibles y se proponen actividades para mejorar”
I-2	782	“... sí, claro. Se hablan ciertas cosas, pero no se toman medidas”
I-3	789	“... hombre, yo tengo mi reflexión propia y supongo que cada profesor tendrá la suya. Yo ya llevo 24 años en la enseñanza y he ido viendo como esto se ha ido degradando. Cómo hemos llegado a niveles preocupantes. Tú no puedes tener aquí alumnos desmotivados porque no puedan estar en la calle y tengan que estar aquí metidos”

#### 4. FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

##### 4.4. TRABAJO EN EQUIPO

centro	pág	
C-1	647	“... este aspecto está relacionado con la estabilidad de la plantilla. El núcleo de propietarios definitivos del centro, y con estabilidad, es menor que el de interinos. Actualmente diríamos que hay más de la mitad que se sienten partícipes, pero todavía queda un grupo reducido que se niega a admitir la mejora. Quizás porque eran miembros de la anterior plantilla y les resulta difícil de asimilar o porque no les interesa”
C-8	699	“... si es la suficiente, sí. Un poquito más que la mínima indispensable. Cuando he aplicado el cuestionario de Cardona Andújar, pues ha salido por encima de la media. O sea, que sin ser un colegio muy bueno, ha salido bastante aceptable. Y sin embargo yo tengo la convicción que no es real del todo, que es mucha la inercia que lleva de carga ese resultado”
C-9	710	“... depende de los niveles. Bueno, me explico. En Infantil hay un grupo de 4 profesores que sí trabajan unidos, mientras que los otros dos van por libre. En el primer ciclo de Primaria, tres personas trabajan coordinadamente y otra va por libre. En el segundo y tercer ciclo es donde hay mayor coordinación, aunque tal vez falte el trasladar las experiencias positivas a los demás compañeros. En secundaria ha habido durante este curso mucha coordinación”
C-11	742	“... esto no es una escuela ideal. Estamos más cerca de lograrlo, pero todo es susceptible de perfeccionamiento, de mejorarlo”
C-12	753	“... en el Plan no ha salido bien el trabajo en grupo. Pero no ha salido bien porque la gente está muy quemada. La gente se queja... el problema que tienen los centros de primaria es que no hay tiempo para hablar, ya que tenemos muchas horas lectivas. No tenemos tiempo para debatir, para programar nuestras cosas, para evaluar, para tomar un café...”
C-13	760	“... yo creo que sí, que cada vez más. Este es uno de los logros que estamos consiguiendo a través de las reuniones, a través de estas reuniones se les dan las directrices a todos los coordinadores para que exista esa cohesión en el centro”

4. FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO		
4.5. COMPROMISO EN LA CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS		
centro	pág	
C-3	660	“... lo único que pasa es que... está costando bastante trabajo que el profesorado, sobre todo el de cierta edad entre en la valoración nueva que supone la LOGSE en cuanto a contenidos procedimentales y actitudinales. Ahí se está entrando ya, a duras penas, en no valorar sólo los conceptos y también en tener en cuenta que en la situación sociodeprimida de estos alumnos, el nivel de exigencia y el nivel de adaptación de los Proyectos Curriculares y Educativo tienen que ser distinto a otros centros”
C-4	667	“... yo creo que sí, Existen algunas excepciones porque hay algunos niveles que no se ajustan al ritmo programado, pero la mayoría sí. Tenemos unos objetivos mínimos y también hay que tener en cuenta que al tener niños de integración tenemos muchas adaptaciones curriculares...hay excepciones porque yo sé que hay algunos niveles que les gustan otros ritmos de trabajo y se diferencian un poco pero no hay diferencias notables”
C-5	675	“... pues sí, en los Proyectos Curriculares. El profesor no tiene muy claro, sino clarísimo los objetivos a conseguir”
C-6	680	“...aquí lo tenemos todo muy claro”
C-7	687	“... claro, por supuesto. Todo lo que nos preocupa a nosotros y le preocupa a todo el profesorado es efectivamente trabajar las áreas fundamentales”
C-8	696	“... si digo que el claustro al 100% tiene un compromiso asumido estoy mintiendo. Hay un sector de ese profesorado que yo situaría en un 10%. Bueno, de 36 profesores hay 6 ó 7 que están bastante pasotas. Cumplen, van a sus clases, entran a las nueve, se van a la una... pero no les pidas nada más. No hay compromiso de ninguna clase. Cumplir al mínimo con su obligación y nada más. Después hay otro sector muy volcado con lo que hace y que tira del carro y que empuja. Pero ese sector, la pena que tiene, es que es muy significativo, ¿sabe?, que puede hacer mucho daño a la larga. De hecho se está notando cierta inercia...por ejemplo, para llevar a cabo un plan de mejora... lo podría hacer con un 40 o un 50% del claustro, con el resto no podría hacerlo”

## 4.5. COMPROMISO EN LA CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS (Continuación)

centro	pág	
C-9	709	“... no, no nos lo hemos planteado y si alguna vez lo hemos hecho han sido algunos profesores de forma independiente. Pienso que deberíamos hacernos una autocrítica en esta cuestión y decir: “señores, vamos a marcarnos 5 objetivos y vamos a ir todos a conseguirlos”. Pero tengo que decir que a nivel global no existen unos objetivos para todos y no hay una unión general. Es decir, no hay consenso. Por ejemplo, los de Infantil “van a su aire”, los de secundaria “viven en otro mundo”. La mayor relación se da entre los distintos ciclos de Primaria (al menos en los objetivos, ya que en otras cosas...)”
C-10	723	“... la verdad es que pienso que el compromiso del profesorado, con este centro en especial es, en general, enorme”
C-11	740	“... sí, hay una inquietud y está plasmado en nuestro proyecto, si trabajamos unos objetivos muy claros a conseguir por todos, y consensuados por todos los profesores; la verdad, que bien. Tengo que decir que tenemos un equipo excepcional casi sin hacer excepciones. Hemos creado un clima de amistad, de trabajo y de buenas relaciones”
C-12	751	“... en el debate que hemos tenido hoy para elegir las áreas de mejora, el equipo ha planteado en el claustro ha planteado abordar un área... nos tenemos que plantear si modificar los Proyectos Curriculares, bajar el listón o, a lo mejor no es el listón, sino que nosotros no estamos dando en el clavo de cómo hay que enseñar”
C-13	759	“... sí. Aquí tengo que ser rotundo porque sin la colaboración y sin el apoyo de todo el profesorado del centro... la gran cantidad de actividades que estamos llevando a cabo en este plan de mejora sin la colaboración y el esfuerzo de todo el profesorado sería imposible. Podemos hablar casi del 100% del profesorado comprometido con el plan de mejora”
I-2	781	“... el profesorado trabaja por departamentos, pero en general está desencantado. Piensan en dar las clases mejor o peor y sálvese quien pueda la mayoría de las veces. Una gran mayoría del profesorado se siente inseguro y también amenazado y presionado, desilusionado. Intentan crearse los menos problemas posibles y de este modo, implicarse en la vida del centro es muy difícil. Normalmente se intentan conseguir objetivos de áreas o de asignaturas, pero el compromiso para el centro es realmente poco”
I-5	799	“... a nivel de comisión pedagógica, este problema ya lo hemos tratado y hemos pensado para el próximo curso... yo como director seré el primero que se meta en ello”

## 5. CLIMA

## 5.1. AMBIENTE FAVORABLE

centro pág

- C-1 646 “... uno de los mayores logros ha sido recuperar la normalidad e incluso mejorar ese ambiente. hoy en día el profesorado tiene la certeza de estar trabajando sin problema ninguno y con el respaldo del equipo directivo, que es fundamental... se han potenciado las tutorizaciones en algunos ciclos, cursos o niveles. En cuanto al clima de trabajo también lo hemos fundamentado en la disciplina bien entendida, como marco también de actuación. Los alumnos saben que hay unas obligaciones, tienen conocimiento del RRI y de todos los criterios y demás, de las evaluaciones y saben que hay unas líneas de actuación en los recreos, en la formación de filas, en la presentación, en la puntualidad, etc. que favorecen el trabajo”
- C-5 675 “... pues sí. Hay un 60 ó 70% que son buenos alumnos”
- C-6 679 “... hasta ahora mismo, la verdad es que no hemos tenido problemas”
- C-7 687 “... el profesor debe ser un mediador, un motivador... y el alumno responde. Cuando el profesor motiva, normalmente los alumnos responden. Se motiva porque si no, los niños por sí solos campean a sus anchas.”
- C-8 694 “... hay un elemento que perturba un poco la realización de lo que es la actividad puramente académica, pero es por problemas de mentalización, de filosofía y es la integración. El programa de integración, una cosa es como se pensaba y otra muy distinta como se está desarrollando. El tiempo que nosotros llevamos en el programa nos está enseñando que la integración es un fracaso absoluto. En cuanto al resto, el clima es bastante bueno. Las condiciones de trabajo son muy buenas. En cuanto al alumnado, disciplinariamente hablando, nosotros no hemos tenido que abrir nunca un expediente de expulsión en los trece años que llevo de director”
- C-9 708 “... no interfiere para nada en el colegio. Ahora ya no vemos peleas...”
- C-10 723 “...en el interior del centro, prácticamente, son muy extraños los problemas. Puede haber problemas, peleas, riñas... pero bueno, considero que son poco más o menos los mismos que puede haber en otros centros. No sé, si como consecuencia de una mayor comprensión, de los problemas que tienen estos alumnos por parte del claustro de profesores y del equipo directivo... La actividad académica no hay problemas a la hora de desarrollarla a pesar de esos pequeños problemas que pueden existir, porque no inciden para nada. La verdad es que dentro del aula, salvo rarísimas ocasiones, no hay problema de ningún tipo”

## 5.1. AMBIENTE FAVORABLE (Continuación)

centro pág

- C-11 740 "... la verdad es que aquí dentro se respira paz y tranquilidad. No transfiere la situación de fuera hacia dentro. Lo dice todo el mundo. Ejemplo de ello es el orientador del Equipo que tuvo que realizar un escrito a la Dirección Provincial y en su informe decía que teniendo en cuenta las características del centro, en él se respiraba aire de paz y tranquilidad; lo que a nosotros nos supuso una gran satisfacción"
- C-12 751 "... nosotros decimos en el Plan de Convivencia y Disciplina que "los centros no son compartimentos estancos", que lo que ocurre fuera no entra dentro, sino que son espejos que reflejan todo lo que ocurre fuera (la sociedad del entorno) y por mucho esfuerzo que haga la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos) por mejorar la convivencia y la disciplina, si no hay una acción complementaria de los poderes públicos, ¿no?, que trate de paliar los motivos de la violencia e indisciplina que son el paro, etc... Este es el caldo de cultivo para que todas esas cosas ocurran. Lo que ocurre fuera de los muros del colegio... no estamos aislados en absoluto. Un niño te plantea que para qué va a estudiar, si se encuentra en la puerta del colegio con un antiguo alumno con un "Mercedes". ¿Qué motivación va a tener para seguir estudiando? Con estos referentes, ¿cómo vamos a luchar contra esto?"
- C-13 759 "... yo creo que es bastante bueno. Esta ha sido una de las cosas que nos hemos propuesto y por eso es el segundo año que continuamos con el plan de mejora con el mismo título de la convivencia en el centro escolar. Todos los esfuerzos por parte de los profesores, padres y equipo directivo, se dirigen a crear un ambiente lo mejor posible. Sobre todo teniendo en cuenta cómo está la sociedad, lo que se vive en las calles y lo que se ve en la televisión. Estamos intentando que aquí en el centro sea todo lo contrario y que tengamos el mejor ambiente posible"
- I-2 780 "... el clima existente para la realización de actividades académicas es cada vez más difícil. Este año ha habido que tomar medidas disciplinarias. Los expedientes disciplinarios del curso pasado fueron tres y este año se han multiplicado por cinco. Si el año pasado las medidas cautelares de expulsión por tres días fueron 20, este año llevamos ciento y pico. Durante este curso, prácticamente todos los días hemos tenido problemas desagradables. Hay un grupo numeroso de alumnos que no deja funcionar el centro normalmente y no dejan que haya una convivencia adecuada (sobre todo en Secundaria; en Bachillerato es otra cosa). En Secundaria hay un gran grupo que no tiene ningunas expectativas. En Bachillerato se sienten agobiados por el cambio que supone pasar a un nivel con mayores exigencias académicas. En cuanto a los alumnos más problemáticos, son los de 3º de ESO que al pasar por la edad, son los que deterioran el clima y obligan a bajar los niveles. No se enteran de nada. No tienen base ninguna y se pasan el día ingeniándose las para dar la lata. Están aburridos, molestan, se hacen los graciosos y no quieren saber nada de nada"

5.1. AMBIENTE FAVORABLE (Continuación)

centro	pág	
I-3	788	“... sí, sí. Aunque hoy en día tal como está montada la ESO, los alumnos no están motivados y los centros están cargados de problemas. Hay aquí un grupo de alumnos que no están motivados porque no les interesa esto, entonces... ¿qué es lo que hacen? Crean problemas en las clases, en los pasillos, destrozan las instalaciones del centro, etc. Por eso los 30 expedientes. Casi todos los expedientes son por falta de respeto a los profesores, enfrentamientos con ellos, insultos... Claro, nosotros eso no lo podemos consentir porque sería menoscabar la autoridad del profesor, ¿no?”
I-5	798	“... sobre todo a principio de curso, los problemas son más graves, porque el alumnado que nos llega a 3º de ESO, muchos han sido repetidores del primer ciclo y entonces te encuentras con ellos ya resabiados y hay que controlarlos mucho. Luego, al cabo de unos meses se va normalizando. Pero de todas formas hoy en día, tal como está planteada la enseñanza es muy difícil. Se han perdido muchos recursos, ya que el profesor muchas veces tiene que prestar más atención a controlar el comportamiento de los alumnos en clase que a realizar su labor didáctica. Antiguamente se comportaban estupendamente, todos calladitos... todos hacían sus deberes, traían sus libretas, todos atendiendo. Pero ahora todo esto se ha perdido. Yo no sé qué vamos a hacer o cómo vamos a resolver este problema. Realmente se pierde horrores en las clases. Cunden poco, por lo que la enseñanza tiene que caer en picado”

## 5. CLIMA

## 5.2. APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO

centro pág

- C-1 648 "... esto es muy importante. Quizás en esto yo sea muy exigente. Creo que la optimización no es al 100%. Es una opinión personal que a veces molesta, pero creo que hay que optimizar bastante más"
- C-2 655 "... no se saca el que se debiera"
- C-4 668 "... yo te puedo hablar de los niveles que tengo más cercanos, porque los veo. Los que están aquí, sí. Los otros no lo sé, porque voy menos"
- C-5 676 "... se aprovecha bien, pero se podría aprovechar mejor. Dado que todos los organismos nacionales y provinciales... es todo a base del colegio... concurso viene, concurso va. Todo el mundo quiere chupar jugo del colegio y sacar sus habichuelas a costa de los centros y la verdad es que nos hostigan, nos lian demasiado con esas historias. Esto nos resta tiempo y los niños con la golosina del premio también les dedican un tiempo que se podía emplear en otros temas"
- C-6 681 "... yo pienso que sí"
- C-7 688 "... por parte de los profesores, hombre, claro. El profesor se preocupa de sus alumnos en clase. Aparte de su horario normal de clase, cuando surgen problemas de aprendizaje, hemos hecho grupos de recuperación especiales. Entonces el profesor en sus horas disponibles atiende a ese grupo minoritario de alumnos que aquí normalmente suelen ser dos o tres. Incluso un alumno"
- C-8 700 "Hay para todos los gustos. Hay profesionales que aprovechan muy bien el tiempo de aprendizaje, hacen que los alumnos estén continuamente en situación de aprendizaje y hay otros que lo limitan clásicamente ... las situaciones de aprendizaje varían en función de la edad. Hay profesores que tienen muy delimitada la situación de aprendizaje. Se limitan a la clase magistral... ahora ha terminado la clase, ahora estudia que yo te pregunto; ahora haces los ejercicios que yo los corrijo. Hay otro sector que corresponde a los más jóvenes que globaliza mucho más la situación de aprendizaje. Todo es situación de aprendizaje: desde que entramos en la clase, cómo nos sentamos, vamos a hacer la propuesta del día o vamos a hacer una asamblea... todo es situación de aprendizaje"

5. CLIMA		
5.2. APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO (Continuación)		
centro	pág	
C-9	712	“... Sí. Lo que pasa, a ver si me explico, en las primeras horas cuando se imparte Lengua o Matemáticas, creo que sí rinden. En el ciclo superior hemos observado que en las últimas horas es cuando surgen los problemas. Esto suele ocurrir en las clases de Francés o Tecnología que se imparten a esas últimas horas. En las primeras horas se aprovecha. Yo noto una gran diferencia en la materia que doy en un curso de 2º de ESO a segunda hora y la que doy en el otro a cuarta hora. Esto se debe a que los alumnos se han acostumbrado a trabajar hasta la hora del recreo y luego se realizan otras actividades que exigen menos esfuerzo y esto se nota cuando llegan a secundaria...”
C-10	727	“... Sí, de sobra. Ahí no hay problema. Lo único que ocurre es que a veces, yo comprendo que hasta los estrujamos un poco más, porque en muchas ocasiones y, para muchos alumnos, hasta las horas de obligada permanencia en el centro se dedican a potenciar el aprendizaje de estos alumnos, porque somos conscientes que estos niños necesitan un plus más de tiempo, un plus más de interés y un plus más de trabajo. Se ha hecho un plan de mejora de refuerzo y apoyo en el cual está implicado todo el profesorado del centro en las horas libres que tiene. Eso que se consideran horas libres, que no sean de acción directa sobre tu tutoría”
C-12	754	“... nosotros hemos estado debatiendo (como consecuencia de este modelo de calidad, que es bueno porque se concientia la gente de todas esas historias) de tal manera que nos hemos planteado el dar “tantas tonterías”. Fíjate que te he dicho tonterías, y yo lo digo para un niño de 3º o 4º el Conocimiento del Medio. Una de dos, o lo sabemos enlazar muy bien con la gramática por ejemplo, o si no, más gramática y más matemáticas”
C-13	761	“... Sí. Aunque a veces pueda dar la impresión de lo contrario. Las actividades que se hacen a lo largo del curso con los niños, a algunos les puede parecer una pérdida de tiempo. Por ejemplo las actividades teatrales o las de expresión corporal. Sin embargo, todo eso lleva antes una programación y una preparación muy relacionada con las destrezas básicas y donde los niños no solo tienen que dibujar, sino escribir, hacer redacciones. Aunque se hagan muchas actividades que no se realizan en otros colegios, todas están enfocadas hacia aprendizajes básicos que se consideran fundamentales”
I-4	794	“... dándose estas circunstancias que las podemos considerar universales, aquí hay un alumnado que se puede considerar bueno y los niveles de aprovechamiento son más que aceptables”

## 5. CLIMA

## 5.3. DISCIPLINA

centro	pág	
C-1	649	“... Yo creo que es normal tirando a buena. Nosotros, desde que estamos aquí, sólo hemos cursado oficialmente un expediente sancionador, con la expulsión de un alumno por quince días. Es lo único. La disciplina es... la participación de los padres es importante”
C-2	652	“... Hay problemas de disciplina, problemas de... aquí no hemos sufrido mucho, pero sí hemos visto en otros compañeros de otros centros... problemas incluso de agresiones”
C-3	660	“... A la hora de mantener la disciplina, todo el profesorado se implica”
C-4	669	“... Se han abierto algunos expedientes e incluso se han cambiado a alumnos de colegio. Este curso me parece que hemos hecho unos cuatro expedientes. Luego, la disciplina, normal”
C-5	675	“... Bueno, aquí en plan de disciplina, el profesor da el correspondiente parte y si se considera oportuno, se aplica la facultad que tiene el director de expulsarlo por cinco días o bien un apercibimiento del Jefe de Estudios o se pasa al Consejo Escolar y se incoa expediente. Durante este curso hemos abierto cinco o seis expedientes y se ha cambiado de centro a dos alumnos”
C-6	682	“... Ha ido mejorando en el transcurso del año. Hay dos o tres con nombres y apellidos, pero abrir expedientes... este año no hemos hecho ninguno. Ahora, expulsiones de tres días, no sé cuántas han sido. Pueden ser seis o siete...”
C-7	689	“... Mira, los problemas de disciplina son lo peor. Es el caballo de batalla.. El caballo de batalla es la disciplina. Aquí se ha constituido una comisión de disciplina pero, ¿qué es lo que nosotros tenemos en nuestra mano para solucionar los problemas de disciplina? Pues aplicar el Reglamento de derechos y deberes de los alumnos y el trabajar día a día. Qué se le va a hacer, ese es el tema problemático”
C-8	704	“... la disciplina en general, exceptuando aquellos profesores (unos por pasotas y otros simplemente porque aún les falta el carácter o la experiencia suficiente), exceptuando esos dos polos, que son muy reducidos; la disciplina en general es buena. Todavía no hemos hecho un parte de expulsión en el tiempo que llevamos allí en el colegio. Lo más grave que ha ocurrido ha sido insolentarse un niño aun profesor y decirle: ¡te vas a enterar!, ¡se lo voy a decir a mi madre y te vas a enterar! o ¡se lo voy a decir a mi hermano y te vas a enterar!. Eso hoy en día en Ceuta...”

## 5.3. DISCIPLINA (Continuación)

centro	pág	
C-9	713	“... cambiar a alumnos de centro, no se ha tenido que hacer este año. Esto se debe a que en el fondo había una intención de no echar a mucha gente, para que no hubiera un trasiego grande de unos centros a otros. La verdad es que los tres o cuatro alumnos conflictivos no han vuelto después de la última expulsión. La táctica que hemos adoptado es la de expulsarlos por tres días y luego otros tres...Habrá que plantearse ser más duros. Pero a pesar de todo, nos tendríamos que implicar todos un poquito. El profesorado tendría que concienciarse más”
C-10	729	“... prácticamente, aunque no es el mismo tipo de disciplina que puede existir en un colegio de curas, por decirlo así, en un colegio de una zona de élite; pero la verdad es que incidentes graves no los ha habido ni los hay en el centro normalmente. Los problemas de disciplina son exactamente iguales que pueden ser los demás. Enfados entre ellos, empujones y cosas por el estilo, pero cosas graves como pueden ser acciones hacia profesores, la verdad es que no las hay”
C-11	741	“... no somos partidarios de la disciplina impuesta. La disciplina emana de la propia labor docente, del profesor. Aunque la gente piensa que la disciplina es coercitiva, no es así. Nada de expedientes. Somos enemigos porque sabemos de la poca valía de la medida. He tomado decisiones como medida cautelar de expulsar a niños tres días. Ya sabemos que está contemplado en el RRI. Pero, vamos... solo en dos casos. Nosotros sabemos que nuestro barrio es fatal y el expulsarlo a la calle, sabiendo que los padres están muy ocupados con sus tareas y demás y no le hacen mucho caso. En definitiva, el niño va a estar en la calle y todo lo que se pueda evitar para que los niños no estén en la calle se evita”
C-12	754	“... una de las conclusiones a la que hemos llegado a través del programa de mejora en convivencia y disciplina, es que tenemos que tener una unidad absoluta de criterios al aplicar las normas en disciplina. “A río revuelto... ganancia de pescadores”. Los niños no pueden tener un profesor que les permita unas cosas y otros no”
C-13	762	“... con relación al estudio que hicimos el año pasado (por eso cogimos el plan de mejora) habíamos tenido 11 expulsiones llevadas a cabo por el Consejo Escolar, cerca de 30 expulsiones de tres días por parte del director. Entonces pensamos que algo fallaba. Nos pusimos a trabajar y la diferencia de resultados fue abismal con respecto al año pasado. Hemos pasado a una sola expulsión por el Consejo Escolar y se redujeron a diez u once las expulsiones de tres días. De este modo se vio un avance y quiero resaltar que ha sido labor de todo el profesorado que se puso a trabajar <i>hombro con hombro</i> ”

## 5.3. DISCIPLINA (Continuación)

centro	pág	
I-1	774	“... hace un par de años tuvimos problemas muy graves en cuanto a la disciplina, entonces yo reuní a todo el claustro y les dije que me dejaran actuar, pero con la colaboración de todos ellos. Pusimos la normativa en marcha: primeras faltas leves, tres días a la calle y notificación al padre; responsabilidad al padre y golpe de teléfono a la policía. Gracias a Dios aquí está el instituto, ha mejorado ¿no? ¿y por qué? En primer lugar porque el profesorado no tenía que aguantar lo que estaba ocurriendo y en segundo lugar porque estaban deteriorando el centro entero y tuvimos que hacer esto, y me apoyó el profesorado”
I-2	780	“... este año ha habido que tomar medidas disciplinarias. Los expedientes disciplinarios del curso pasado fueron tres y este año se han multiplicado por cinco. Si el año pasado las medidas cautelares de expulsión por tres días fueron 20, este año llevamos ciento y pico”
	782	“... El profesorado en general, se encuentra con unos problemas de disciplina graves en muchos de los grupos de ESO y no sólo en grupos con predominio de alumnos musulmanes, sino en todos y esto es lo curioso”
I-3	789	“... No hay ningún problema, sólo puntuales. El ambiente es bueno y el centro funciona. Cualquier problema de disciplina lo resolvemos nosotros. Los profesores ante problemas de disciplina lo transmiten a la Jefatura de Estudios. Todas las cuestiones de disciplina, cualquier queja, las trasladan aquí y nosotros actuamos como marca la ley. Si se van acumulando las faltas leves, implican una grave y los alumnos van al Consejo Escolar. Si es grave, directamente van al Consejo Escolar, como marca la ley”
I-4	794	“... los problemas de disciplina son muy pocos y no son destacables en este centro. Ten en cuenta que al ser un centro con pocos alumnos, estos son fácilmente controlables y así es más sencillo”
I-5	798	“... Hay problemas de disciplina, aunque realmente, estos problemas existen en todos los centros y por supuesto, en el nuestro también. Pero de todas formas hoy en día, tal como está planteada la enseñanza es muy difícil. Los problemas de disciplina la hacen difícil. Yo no sé qué vamos a hacer o cómo vamos a resolver este problema”

## 5. CLIMA

### 5.4. MOTIVACIÓN DEL PROFESORADO

centro	pág	
C-2	655	“... El profesorado en la actualidad... la escuela está cambiando a peor en muchos aspectos...”
C-3	661	“... cada vez la labor educativa en los centros se hace peor y, entonces la gente está deseando que lleguen las vacaciones”
C-5	676	“... Sí, por supuesto y se exige cada día más”
C-6	681	“... En general, yo pienso que sí. Prueba de ello es la cantidad de actividades que se hacen”
C-8	702	“Yo diría que al 60% - motivados profesionalmente como educadores, no profesionalmente como funcionarios- la gente está muy quemada con la administración, aunque hay algunos que por sistema están siempre <i>cabreados</i> , haya o no haya LOGSE”
C-9	712	“... Bueno, yo creo que en general sí, porque si no estuvieran contentos no estarían en este colegio. Todo el mundo tiene opciones para irse. Si luego el resultado del trabajo no es el que debiera o no resulta todo lo agradables que esperamos...”
C-10	728	“... Por un lado si, está motivado; puesto que si no lo estuviera no estaríamos aquí tantos años y teniendo opción a cambiar a otros centros de Ceuta con mejores condiciones. La verdad es que a veces se puede echar de menos el reconocimiento por parte de la administración, de la labor que se viene realizando”
C-11	743	“... Sí. Está muy motivado en general”
C-12	754	“... No. El profesorado no está motivado. Te voy a explicar por qué no está motivado. En primer lugar, el MEC no reconoce a los profesores que imparten el primer ciclo de la ESO. La adscripción a los centros IES”
C-13	761	“Yo creo que sí. Aunque no hay que olvidar que hay profesores que por diferentes motivos están cansados. Pero ello no quita que lleven a cabo el trabajo que tengan que hacer no lo hagan con toda la motivación y con todo el esfuerzo que requiere”
I-1	775	“... Bueno, hay de todo, ten en cuenta que es un trabajo muy duro y muchos se desalientan...”
I-3	789	“... Algunos profesores tienen falta de experiencia porque es el primer año que están dando clase y se encuentran con grupos muy duros y, claro...”

5. CLIMA		
5.5. RELACIONES CON LOS PADRES		
centro	pág	
C-2	655	“En líneas generales responden bien. Están representados por una Asociación de padres bastante activa, entusiasta que colabora con el centro en muchas actividades”
C-3	661	“En general son bastante buenas. Normalmente no nos suelen dar problemas. Quizás porque, aunque pueda parecer pedante que yo lo diga; creo que el servicio que se les da es bueno”
C-4	670	“Bueno, son normales. Generalmente adolecen de conocimiento. La mayoría de los padres que vienen a las reuniones son los mismos y, siempre los padres de los alumnos que menos problemas tienen... hay que trabajar más este tema y aumentar los contactos, ya que todavía hay muchos padres que no saben en qué clase está su hijo. Ni conocen al profesor (ni a nadie) y nada más que vienen a final de curso”
C-6	682	“Tenemos tres reuniones fijas. Explicitadas en el calendario de reuniones. Está todo programado”
C-7	689	“Los padres aquí colaboran cuando se les pide, de su propia iniciativa poco. Ahora, cuando se les pide y tal, bueno entonces sí”
C-8	704	“Con la Asociación de Padres propiamente dicha, la relación que hay es la del equipo directivo con los dos o tres padres que la forman... con lo cual, hablar de buenas o malas relaciones no tendría sentido. Prácticamente no existen. Ahora, en general, lo que es la relación profesorado-padre; hay bastante despreocupación por parte de los padres. Son muy reacios a acudir a la cita de los profesores. Y esto en relación inversa al nivel. Cuanto más pequeño es el nivel en el que se encuentra el niño, mayor es la implicación del padre”
C-9	713	“Generalmente no se implican. Hay que tener en cuenta que los padres de aquí tienen menos cultura que sus hijos. Hay pocos que se impliquen. Cuando la familia se preocupa, se nota muchísimo en el niño. Las familias tienen demasiados problemas en sus casa como para preocuparse de la escuela. Para ellos, tener a los niños en la escuela es como llevarlos a la guardería. No tienen capacidad para ayudar. No están preparados. Muchos no saben hablar español y necesitan traductores. Por eso, cuando se les cita, normalmente no acuden”

## 5.5. RELACIONES CON LOS PADRES (Continuación)

centro pág

- C-10 729 “Con los padres las relaciones son fluidas, no todo lo que debían ser, porque la APA es algo que no ha funcionado en el centro como yo considero que debiera funcionar. La verdad es que por el tipo de etnia a la que pertenecen... y sobre todo la religión más que de etnia de estos alumnos, la ascendencia de los padres hacia estos alumnos es de un tipo completamente distinto que la de las madres. Entonces los niños prácticamente están a cargo de las madres para todo y el padre lo único que puede hacer en un momento dado es pegar dos bofetadas y cosas por el estilo. Como consecuencia de esto, desde el centro se ha intentado que la comunicación con los padres sea mucho más fuerte de lo que es y se ha potenciado que el padre, de alguna manera se tenga que involucrar en el colegio”
- C-11 743 “Los padres sí se implican. Las tres reuniones prescriptivas que tenemos... en ellas estamos alcanzando cuotas ilimitadas. Estamos alrededor de un 92 ó 93% de asistencia en las tres reuniones”
- C-12 755 “Bien, también hemos trabajado este tema. Ha costado mucho trabajo. La orientación tutorial ha sido beneficiosa”
- C-13 763 “Yo creo que son buenas aunque eso no quiere decir que no haya problemas”
- I-1 775 “La mayoría no responden”
- I-2 782 “A principio de curso se convoca a todos los padres en la que suelen estar el Jefe de Estudios e incluso el director y es la primera relación con los padres. En estas reuniones, de un grupo de 30 alumnos suelen acudir dos o tres padres. En general hay muy poca participación de los padres”
- I-3 790 “No, los padres no se implican para nada. En las elecciones al Consejo Escolar tenemos 30 ó 40 votos y tendríamos que tener 1.500 votos, ya que votan padres y madres. Qué menos que haber tenido mil votos y sólo tenemos cuarenta. Los padres del Consejo Escolar sí se implican, además son muy activos y preocupados. Los del Consejo Escolar y los de la APA, que también ha sido activa y ha participado en el centro”
- I-5 800 “Las relaciones con los padres, en principio, son buenas. Nosotros tenemos una presidenta de la Asociación que tiene mucho interés y todo el día está por aquí. Pero de todos modos, yo veo que los padre tienen poca colaboración. Solo aparecen cuando surgen problemas”

## 6. RESULTADOS

## 6.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO

centro	pág	
C-1	650	“Habría que matizar según las etapas o ciclos, con la problemática de cada una de ellas; pero los cimientos, lo que es la etapa infantil y los primeros ciclos de primaria están dando unos resultados bastante buenos, llegando incluso a ser muy buenos en algunos casos”
C-2	655	“El rendimiento de este centro debe ser bueno, y al decir bueno me refiero mejor que la media, porque hay una cierta inclinación entre la gente de las barriadas limítrofes a que sus hijos vengan aquí”
C-3	662	“Como llevo tantos años en la dirección, puedo, personalmente, haber perdido la perspectiva. Sin embargo, los datos objetivos... estamos muy, muy por encima de lo que se pide en la media nacional... el inspector de la zona decía que los que más exigíamos éramos nosotros”
C-4	670	“Yo diría que aceptable. Sí, claro... pero bueno... todo se puede mejorar o perfeccionar”
C-5	676	“Es satisfactorio. No es el rendimiento que teníamos antes porque en la actualidad se ha cambiado mucho en eso del estudio. Tienen más motivaciones para no estudiar: la televisión o eso... etc., pero aquí se puede decir que alcanzamos unos niveles bastante altos”
C-6	683	“... si lo comparamos con el de otros centros, yo por lo que veo cuando llevo los resultados de las pruebas iniciales con los criterios mínimos, creo que sí; que nuestro centro tiene unos resultados altos. Pero yo que llevo tantos años en este centro, tengo que decir que la cosa ha ido cambiando. Por lo menos lo que corresponde a secundaria. Los niños no tienen ganas de trabajar nada de nada”
C-7	689	“Precisamente, cada año al elaborar la memoria y valorar los resultados, ahí hay una estadística y se ven las áreas donde hay un rendimiento académico inferior o superior. Se hacen unas propuestas de mejora para que en los sucesivos vayamos mejorando los aspectos que fallan”

## 6.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO (Continuación)

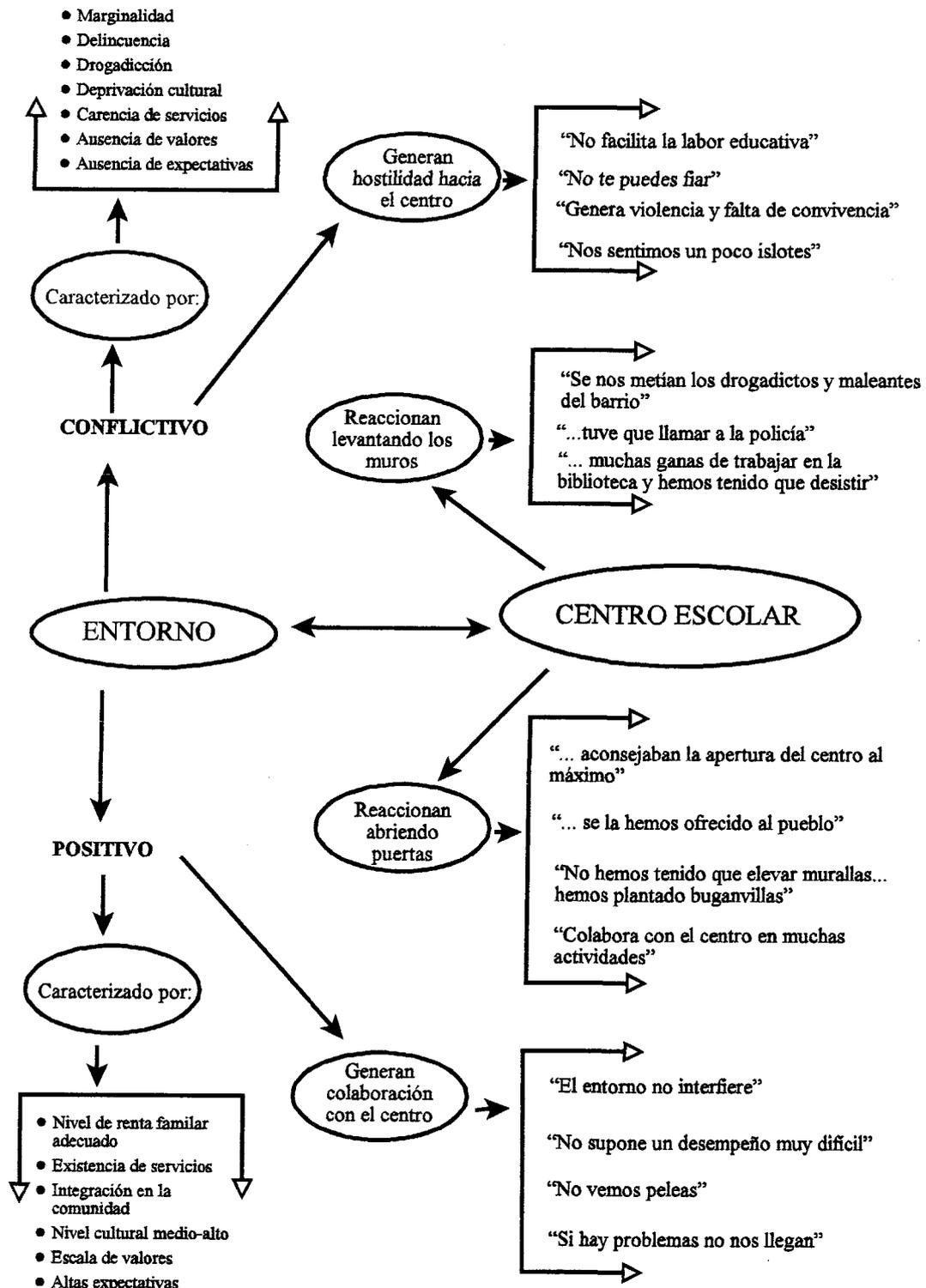
centro pág

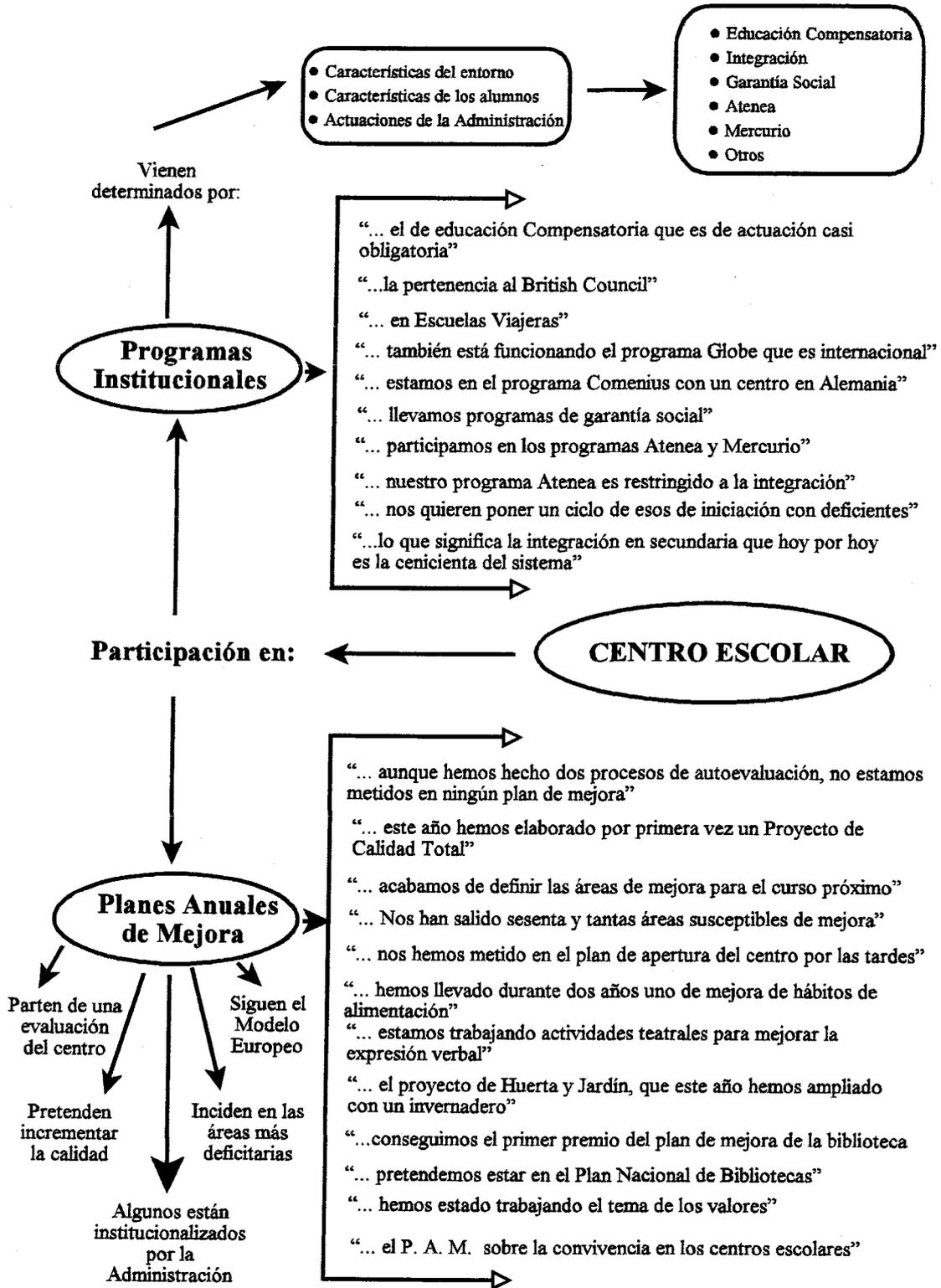
- C-9 715 “A la vista de los resultados y considerando los niveles que tenemos, yo los considero aceptables. Tal vez en el ciclo superior no sean satisfactorios, pero es que hay una serie de condicionantes que... en otros ciclos, los resultados son adecuados a las adaptaciones de nuestro PC, que está ajustado a los niños. Sólo son satisfactorios, nada más. Con lo que se trabaja y con los niveles que tenemos se podría mejorar”
- C-10 733 “El rendimiento de los alumnos se analiza después de cada evaluación y a final de curso. La verdad es que consideramos que debían ser mejores. Comparados con otros centros de Ceuta, la verdad es que son poco más o menos iguales... a lo mejor vemos que han pasado 55% de los alumnos y nos parece que tenemos que aspirar al 70 al 80%, pero si después vemos los resultados de otro colegio...”
- C-11 746 “... está un poco mediatizado por esa influencia externa, porque, claro... el rendimiento... Es que no se puede parcelar el rendimiento. Somos una fábrica. Entra el acero por un lado y tienen que salir tornillos por otro. Pero cuidado, porque en esa fábrica hay un momento de la fabricación en que se producen unas variables externas que no podemos nosotros dominar y sería injusto evaluar al centro por lo que sale. Ahí en medio hay un algo que distorsiona nuestra labor. Si evaluamos desde Infantil a 6º, maravilloso. Casi satisfacción generalizada, pero después entramos en ese cambio dramático que invierte ese rendimiento”
- C-12 752 “... era el nivel, o los resultados académicos; que no estamos contentos con ellos. Nosotros nos tenemos que plantear si bajar el listón...”
- C-13 764 “Yo pienso que en este centro los resultados son bastante positivos. Podemos rondar entre el 60 ó 70% de éxito académico. De todos modos esto depende de los ciclos, porque hay algunos que pueden alcanzar un 80 ó 90% y otros que están en porcentajes más bajos”
- I-1 776 “Teníamos anteriormente una red de centros, donde nos venían todos los petardos... ahora son más regularcitos”
- I-2 784 “En lo que se refiere a la selectividad de COU, podemos decir que muy bueno. El año pasado la superó el 95% (teniendo en cuenta que solo el 50% supera el COU y de ese 50% el 95% pasa la selectividad). Este año tenemos bachillerato LOGSE por primera vez y de los alumnos matriculados solo han pasado a selectividad el 40%. Pienso que los resultados van a ser peor que antes. Los conocimientos de los alumnos han bajado y el rendimiento tiene que ser menor”

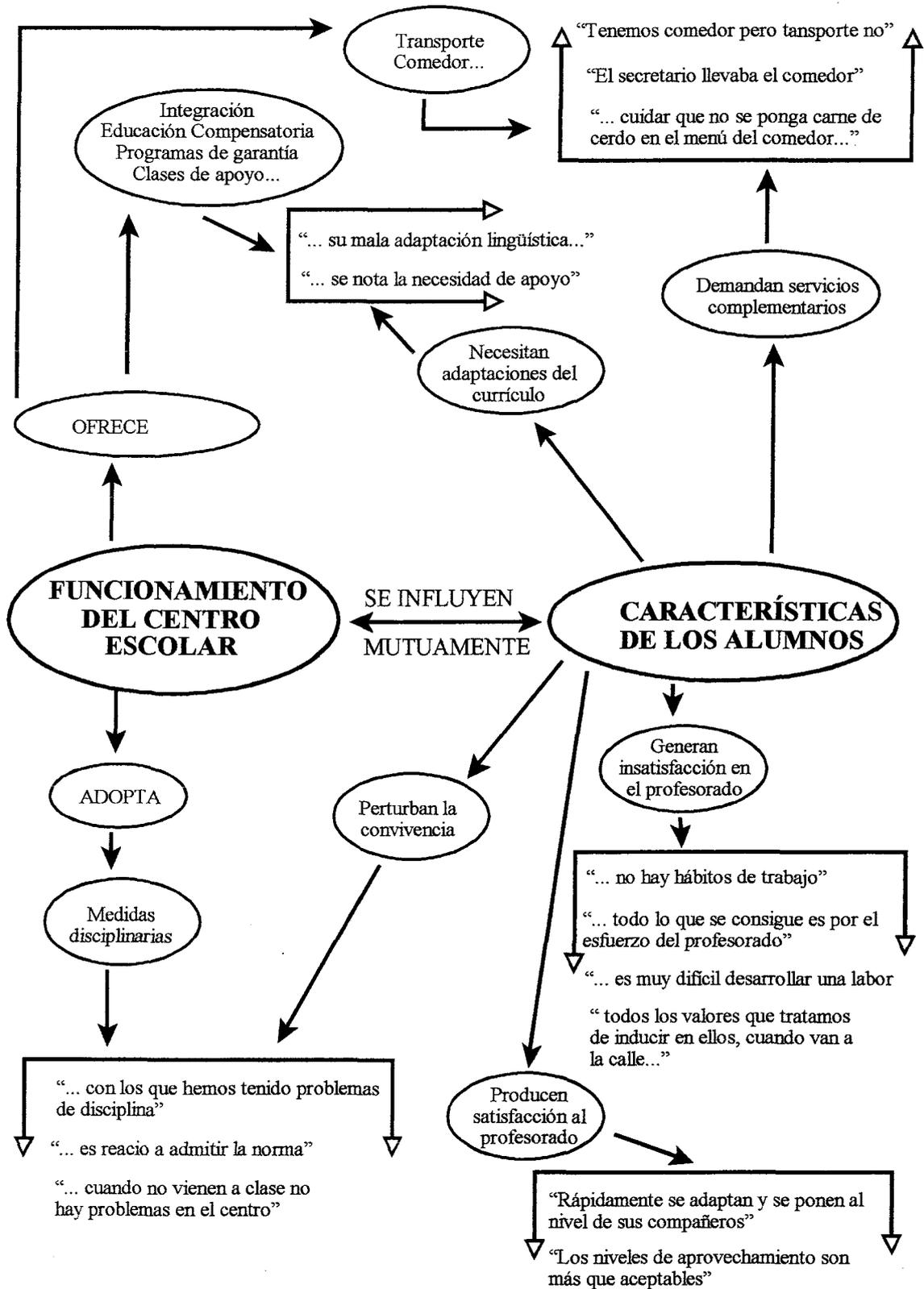
## 6.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO (Continuación)

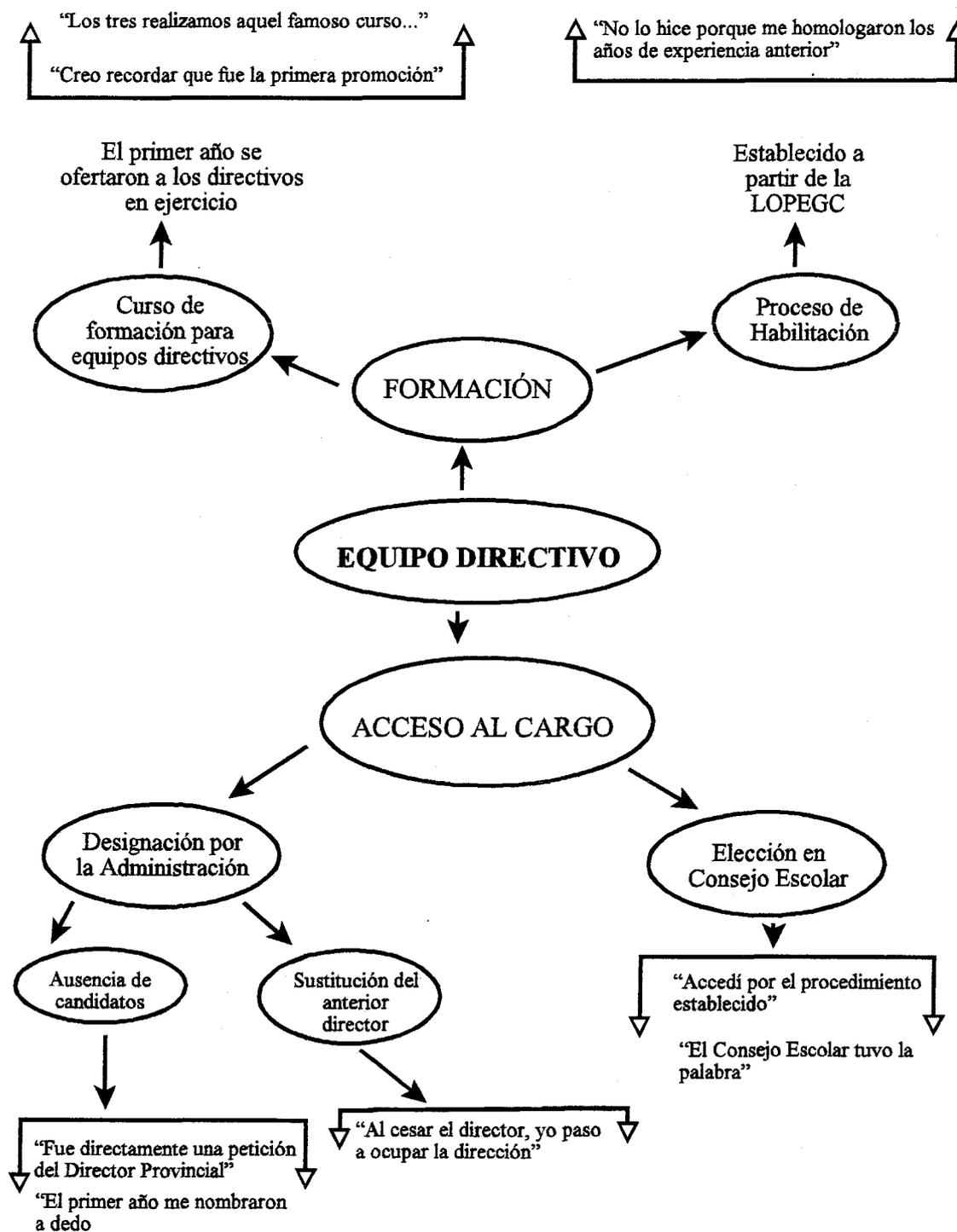
centro	pág	
I-3	790	“Este año es el primero que van a selectividad. Van unos 51 o 52 alumnos de 2º de bachillerato. Es el número más alto de Ceuta, ¿eh?”
I-4	794	“Bueno, del rendimiento de los alumnos estamos en general satisfechos, pero siempre con la matización de que en la FP sigue habiendo todavía un número de alumnos que acceden como un remedio, o como un mal menos dentro de un fracaso escolar. Y dándose estas circunstancias ... los niveles de aprovechamiento son más que aceptables”
I-5	801	“El rendimiento yo lo valoraría de dos formas: en relación con la matrícula, es un desastre; en relación a los que asisten a clase y tienen presencia continuada, el rendimiento es normal. Lo curioso es que el problema está en la enseñanza obligatoria. El absentismo es muy grande. Con los datos de selectividad, si estamos satisfechos. Precisamente tengo aquí una felicitación de la Inspección por los resultados en la última selectividad”

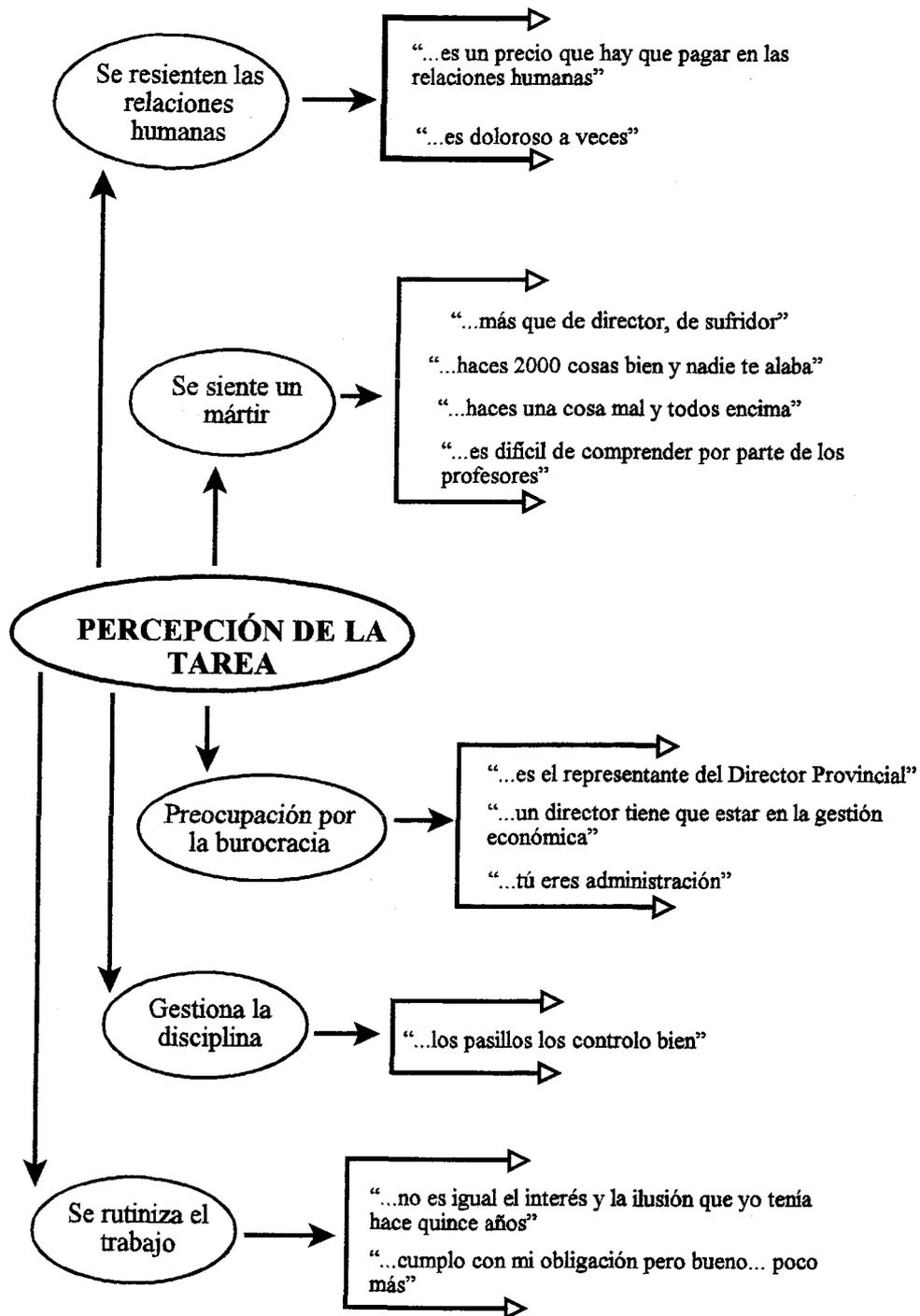
2. Mapas conceptuales

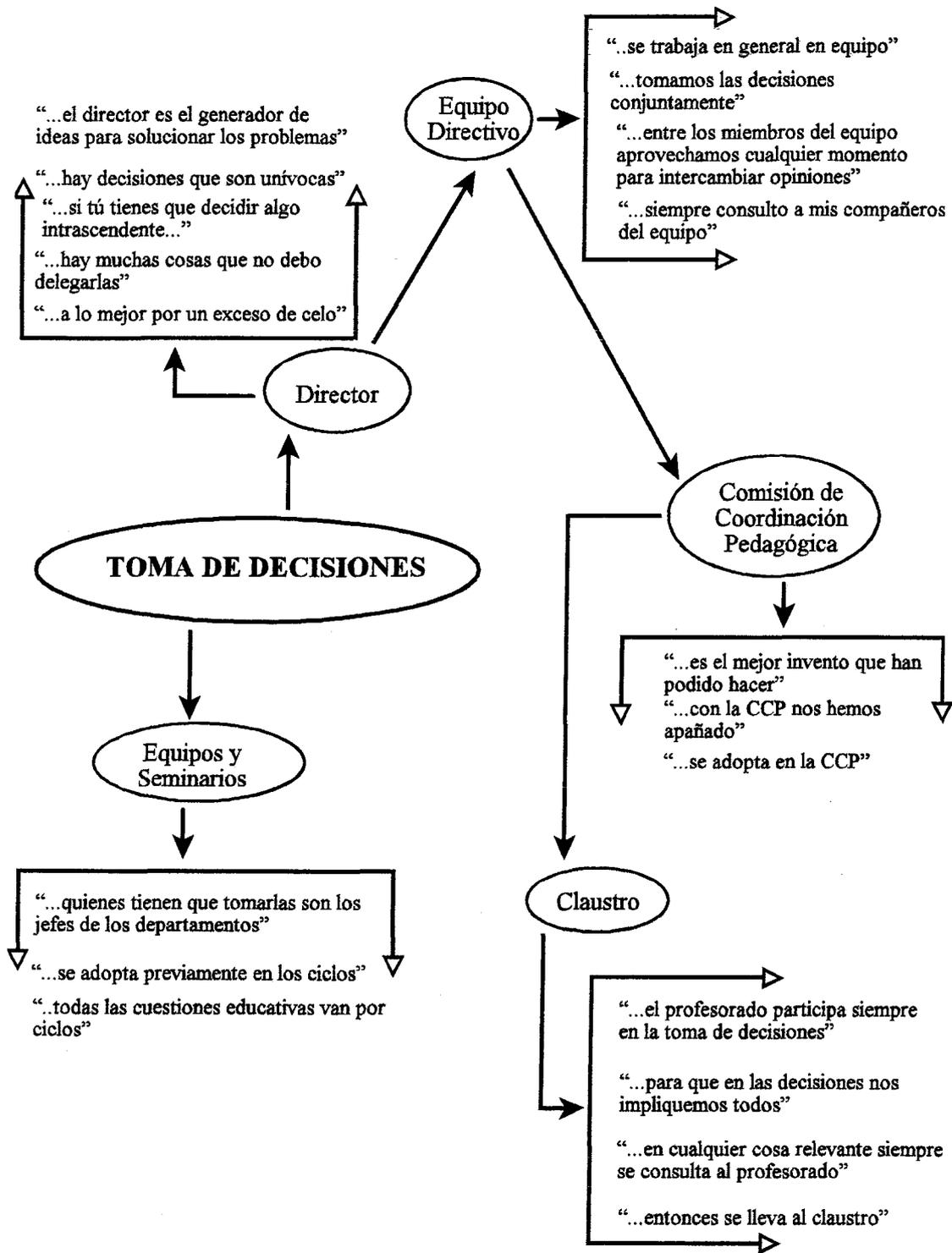


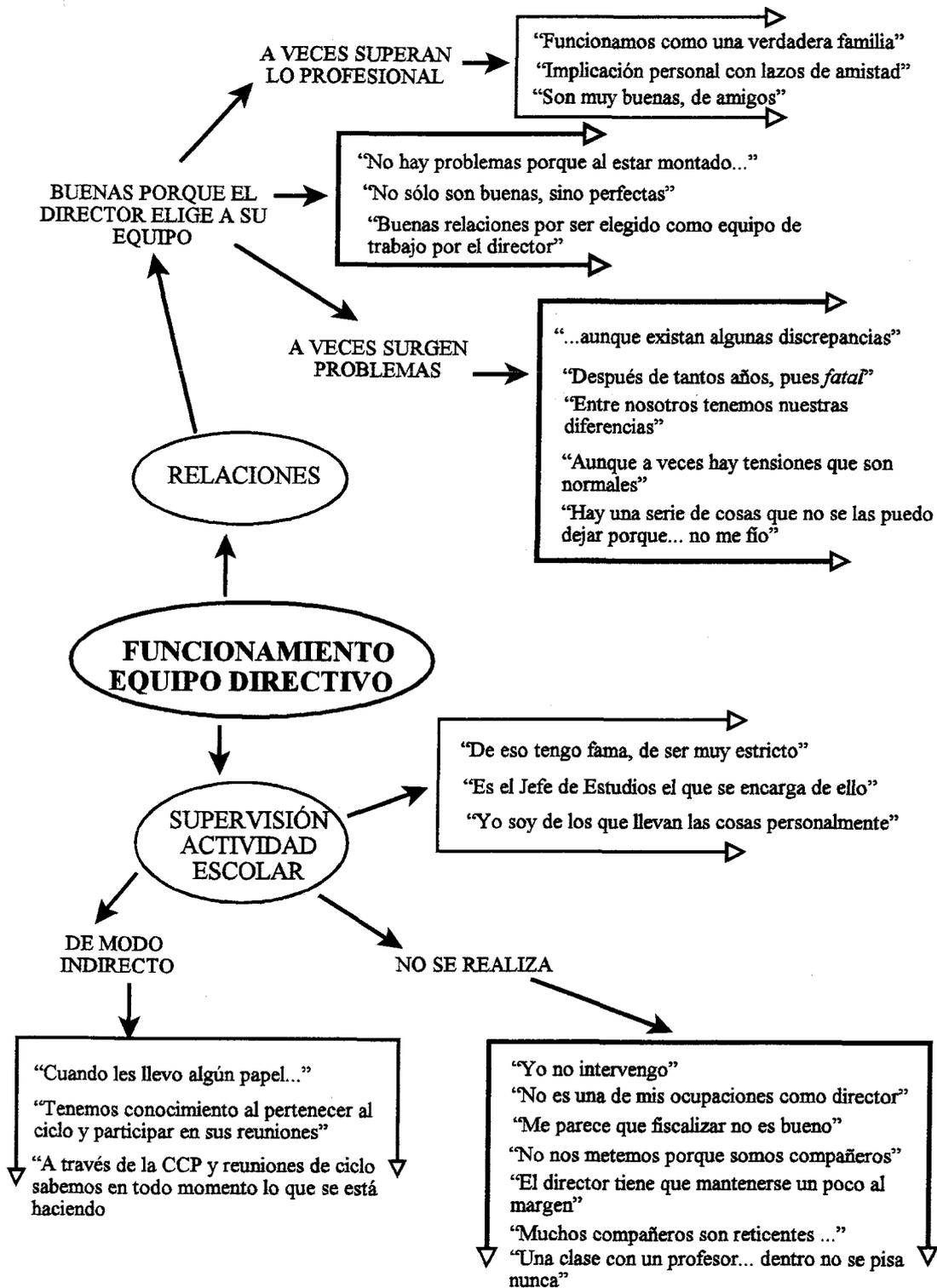


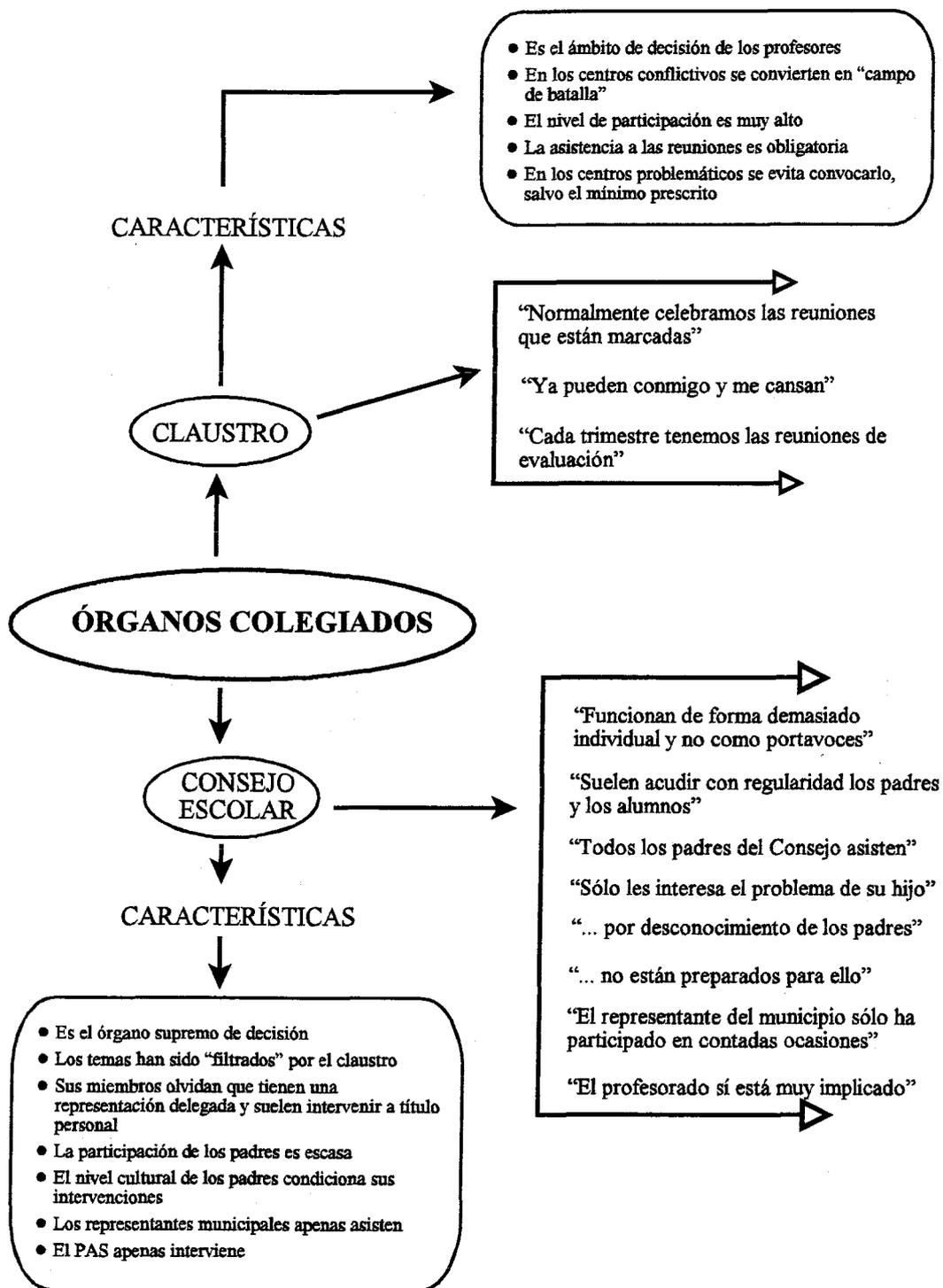


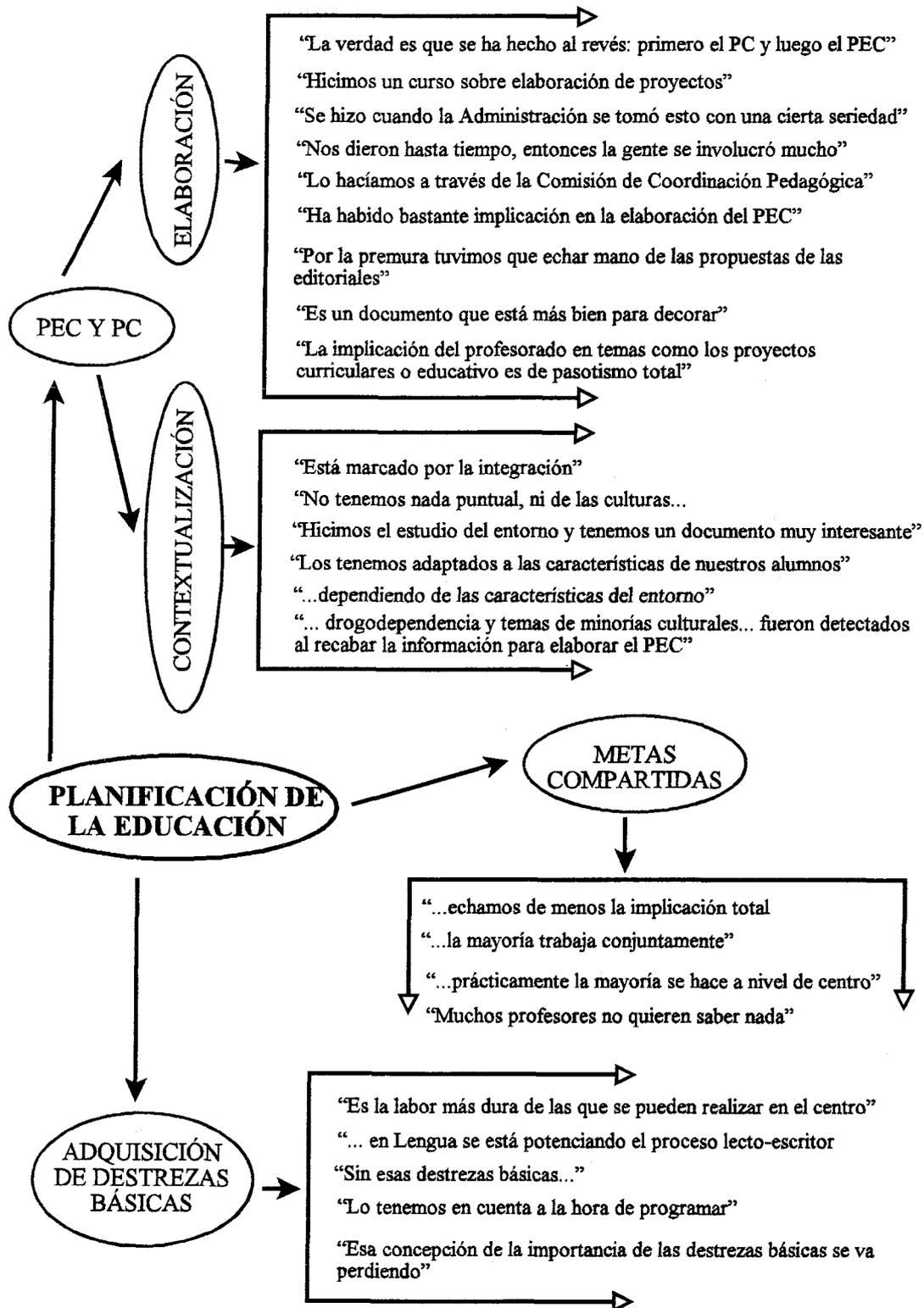




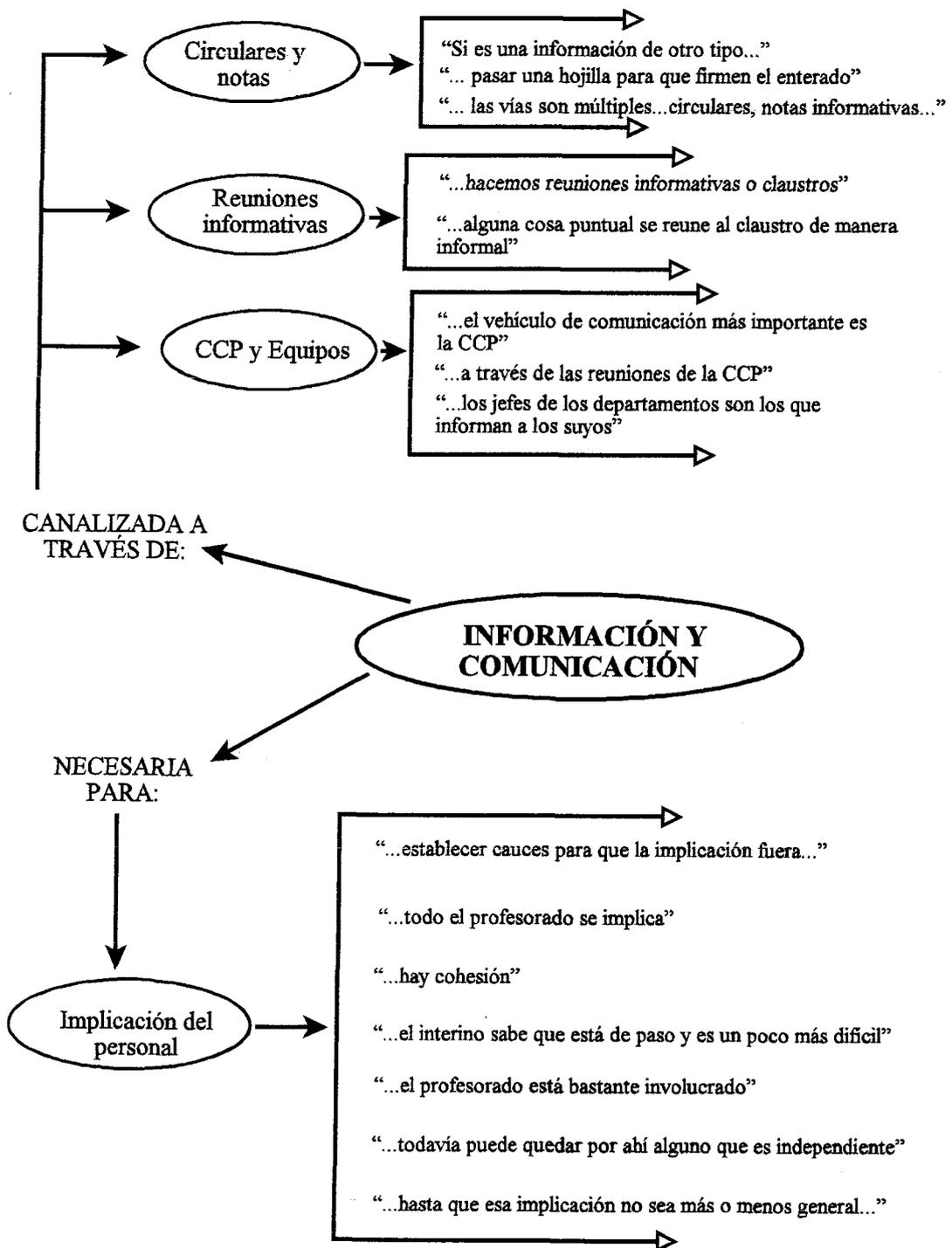






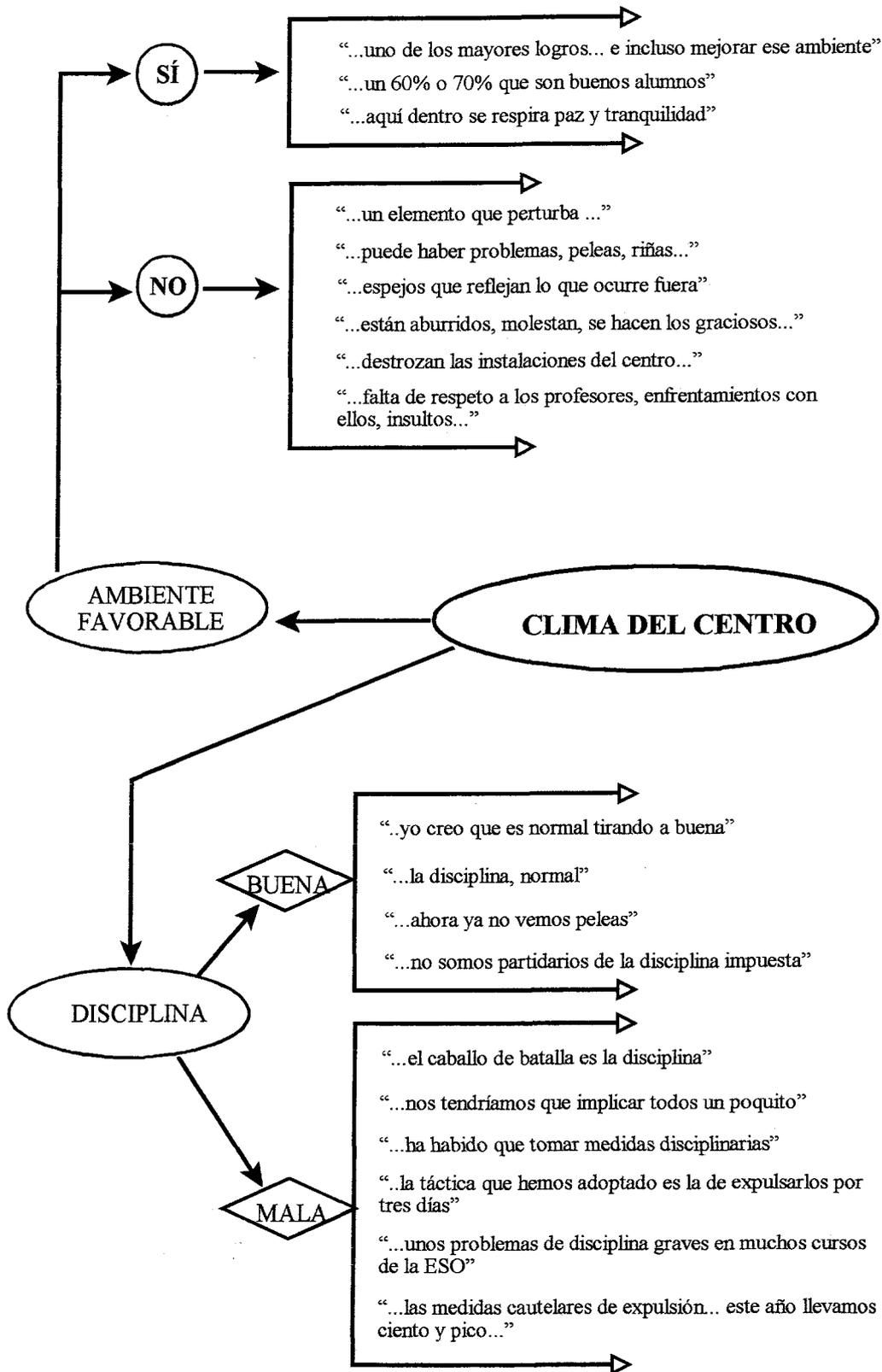


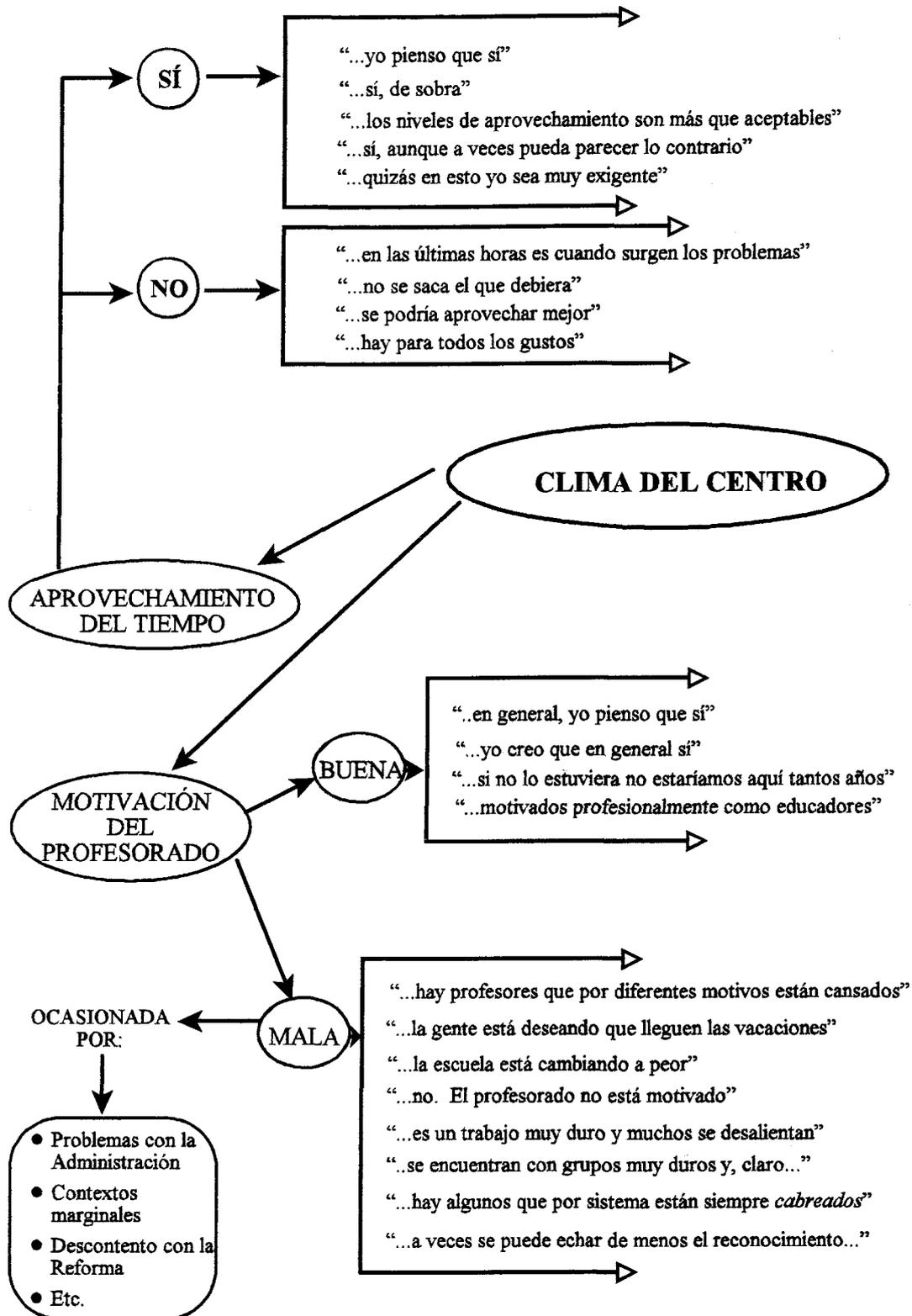


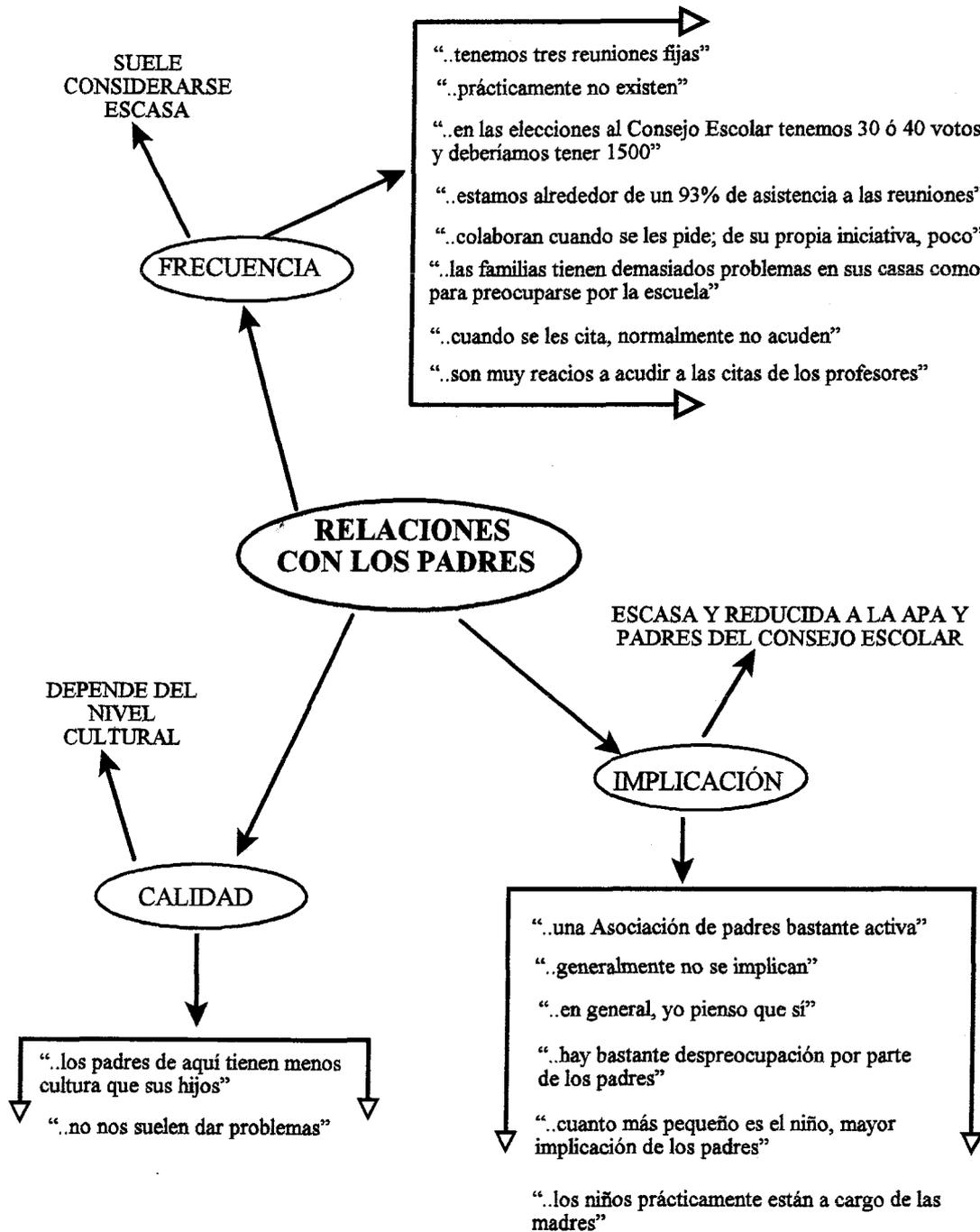


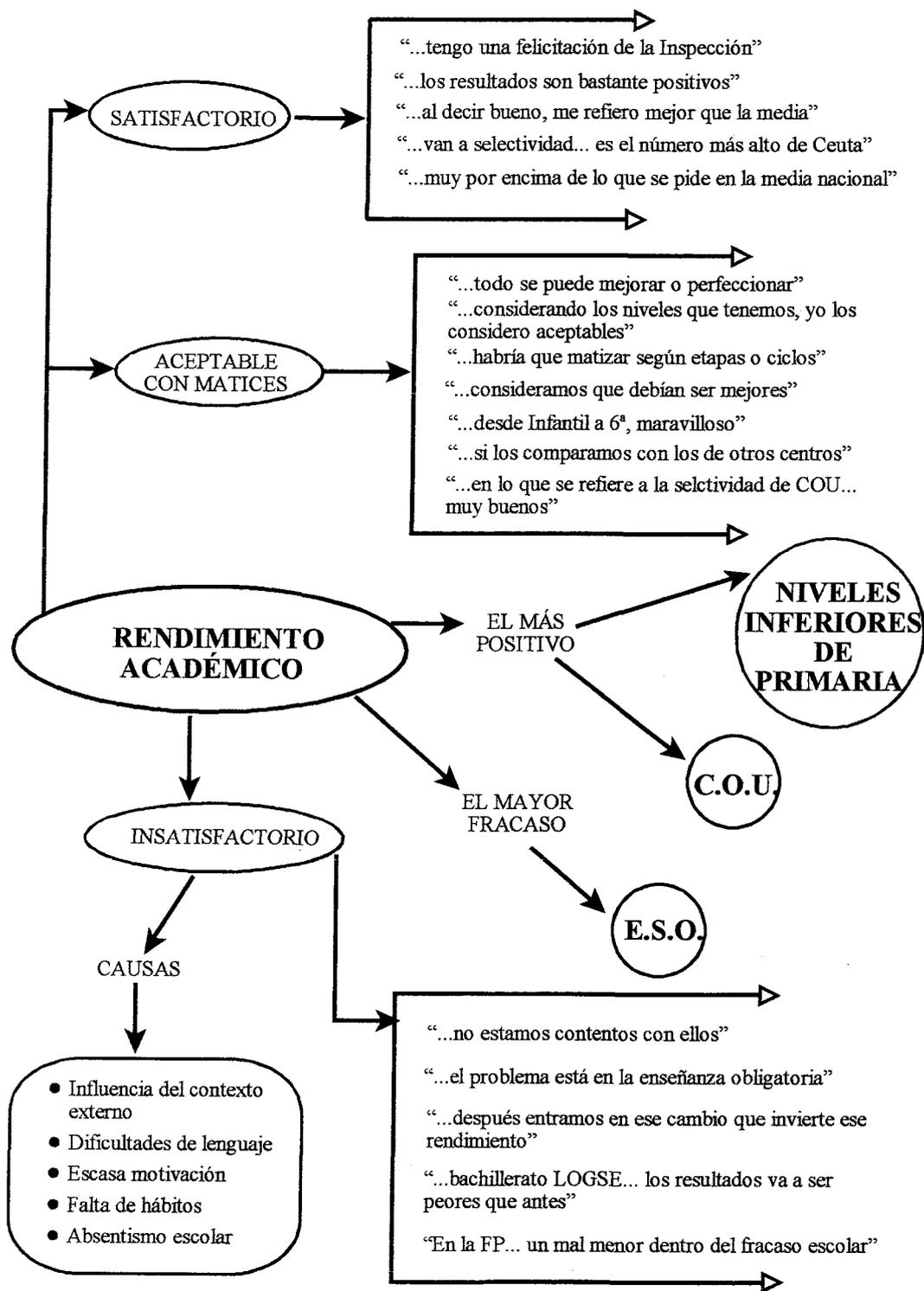












### **3. Comentario e interpretación de los datos**

A la vista de los anteriores mapas conceptuales y de las tablas en las que se recogían algunos fragmentos significativos de las entrevistas se pasa a presentar de forma ordenada las principales reflexiones y conclusiones.

#### **3.1. El entorno escolar de los centros de Ceuta**

Como viene siendo habitual en cualquier población, los centros escolares de Infantil y Primaria son los que mayor relación mantienen con ese contexto próximo que constituye la barriada donde se ubican. Esto es así porque normalmente el alumnado que acude a ellos procede, salvo excepciones, de la zona geográfica próxima. Las únicas excepciones a esta tendencia corresponden a aquellos centros que cuentan con transporte escolar y a los colegios privados que escolarizan alumnos de diferentes zonas de la ciudad.

En el caso de los institutos, la influencia de dicho entorno es mucho menor por cuanto su alumnado pertenece a la barriada en un porcentaje mucho más pequeño. En algunos casos, la zonificación realizada por la Dirección Provincial asigna a cada Instituto los centros de Primaria que le corresponden. Otras veces, son las modalidades de Bachillerato ofrecido las que van a determinar la procedencia de los alumnos.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, los entornos escolares de Ceuta se han agrupado en función de la conflictividad que generan y de sus características socioeconómicas, culturales y laborales. En este sentido, en esta ciudad nos encontramos con unas barriadas marginales en las que el nivel sociocultural es bajo, aunque a veces no se corresponda con el nivel económico.

Dos de ellas tienen un gran asentamiento de población musulmana y en ellas se generan muchas de las situaciones conflictivas que últimamente han acontecido en la ciudad. Construcciones ilegales, tráfico de drogas, ajustes de cuentas entre

bandas rivales y refugio clandestino u ocultamiento de inmigrantes ilegales a cargo de bandas mafiosas son algunas de sus características.

Este es el contexto de los centros 10 y 11 y como puede comprenderse, los referentes con los que cuentan sus alumnos no son precisamente los más adecuados para que la actividad escolar se desarrolle normalmente. Los valores que transmite la escuela son opuestos a los que se ven en la calle y que, en cierta medida condiciona el comportamiento de estos niños, pues sus padres, hermanos mayores, familiares y amigos forman parte de ella. Esta situación es descrita bastante gráficamente por el director del centro nº 10 cuando afirma que *“se ven ciertas familias con mucho dinero, con ciertos coches que circulan por los alrededores del centro... mucha gente está metida en el submundo de la droga... esto hace que el ambiente que se respira en los alrededores del colegio no sea el ideal”*. De este modo, los directores de estos centros se quejan permanente y públicamente de que estos referentes externos son el peor enemigo de la escuela porque, ¿cómo pueden ellos tratar de inculcar a sus alumnos que estudien y se esfuercen?. La respuesta es inmediata y surge del atractivo que representa para estos adolescentes manejar un dinero más que abundante y que puede conseguirse con menos esfuerzo que el que exige el estudio. Por eso, cuando los alumnos llegan a secundaria (el primer ciclo se sigue impartiendo en los colegios) y, sentados en su pupitre ven pasar a sus amigos con lujosos vehículos, se sienten como si estuvieran encarcelados en la escuela.

Esto es apuntado por otro de los directores entrevistados:

*“todo lo que trabajamos, cuando los alumnos salen a la calle... la tolerancia, la solidaridad... todos los valores que tratamos de inducir en ellos, cuando van a la calle y ven lo que realmente hay, tienen que padecer una especie de trauma”* (C-11).

Otras veces son las situaciones de precariedad económica y de hacinamiento familiar en el escaso espacio de determinadas viviendas las que condicionan el aprovechamiento escolar de los alumnos pues, si en sus casas no tienen un lugar

para realizar sus actividades escolares, no utilizan como vehículo de comunicación la lengua escolar y carecen de unas condiciones de higiene y alimentación adecuada, el rendimiento académico nunca podrá ser el adecuado. En estos ámbitos familiares, aunque no se genera hostilidad hacia la escuela, tampoco se valora en exceso la cultura.

En estos casos, la escuela trata de responder ofreciendo servicios de educación compensatoria y de comedor (que en muchos casos conserva su carácter asistencial) para paliar estas carencias familiares.

Otro de los centros estudiados se encuentra en una barriada en la que vive un porcentaje alto de población gitana. En ella, los mayores problemas con los que tiene que enfrentarse la escuela se refieren a la falta de aprovechamiento escolar derivado del elevado índice de absentismo, unido a algunas situaciones de marginalidad y drogadicción.

Estos tres entornos pueden ser considerados los más conflictivos de la ciudad, pues el resto de ellos, aunque los servicios de los que están dotados no sean óptimos (ya que en algunos de ellos faltan zonas verdes, de recreo, locales sociales o culturales como bibliotecas) pueden considerarse desde el punto de vista escolar como contextos neutros. En ellos aparece la escuela como uno más de los servicios con los que cuenta la barriada y sus relaciones con los vecinos no presentan ningún problema digno de mención.

Finalmente, los colegios que se encuentran en el centro de la ciudad en donde se concentra el comercio, las oficinas y gran parte de las dependencias oficiales figuran entre los que cuentan con un entorno favorecedor. En sus inmediaciones no suelen verse peleas, actos violentos ni delictivos y ello hace que la actividad escolar no padezca este tipo de interferencias.

Con estos entornos las relaciones suelen ser buenas y aunque los padres suelen acudir poco a la escuela (a veces ni cuando se les llama) no representan una fuente de conflicto que perturbe la realización de la actividad escolar.

Como síntesis de este apartado, se puede decir que el contexto de los centros de Ceuta (sin considerar en este apartado las características de los alumnos) no supone un elemento digno de consideración que se relacione con la calidad de la educación, salvo en el de aquellos contextos que hemos denominado conflictivos, cuyas características principales son:

- Asentamiento de poblaciones marginales.
- Bajo nivel cultural.
- Elevado índice de violencia.
- Problemas de drogadicción (consumo y/o tráfico).
- Poco aprecio a la escuela.
- Referentes negativos para los alumnos del colegio.
- Inseguridad de la instalaciones (se cometen robos y actos vandálicos).
- Inseguridad del profesorado y sus bienes (vehículos estacionados en la proximidad de la escuela).
- Ausencia de estímulos para la apertura del centro a la comunidad.
- Elevación de los muros de la escuela para protegerse de ese entorno hostil.
- Concentración de minorías culturales.

### **3.2. Participación de los centros en programas institucionales y planes anuales de mejora**

Los programas institucionales son aquellos que surgen a iniciativa de la Administración y como consecuencia de la observación de determinadas carencias o deficiencias de los centros y la población escolar. Se ofertan a los centros que voluntariamente deseen acogerse a ellos y se les ofrecen determinadas compensacio-

nes por su participación en dichos programas.

Hace algunos años que el MEC hizo una apuesta decidida por la incorporación de las Nuevas Tecnologías en la escuela, surgiendo de ese modo los programas Atenea y Mercurio. Con el primero se intentaba extender el uso de la informática en los centros, mientras que con el segundo se trabajaban los recursos audiovisuales, principalmente el vídeo. Se realizaron cursos de formación para preparar a los que habrían de desempeñar el papel de asesores en los CEPs y posteriormente se inició la generalización a los centros.

De ambos programas, el que mayor implantación consiguió fue el Atenea. Mediante su participación en él, los centros fueron dotados de un aula informática donde los alumnos realizaban determinadas actividades a cargo de un profesor responsable.

La implantación de estos programas en los centros de Ceuta puede considerarse bastante generalizada, pues de los trece centros con los que hemos trabajado, participan cinco en el programa Mercurio y nueve en el Atenea.

Otro de los programas en el que participan los centros de la ciudad es el de Integración. Este programa surge como consecuencia de la política ministerial que trata de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

La situación de la educación especial en Ceuta antes de que surgiera el programa de integración era bastante precaria, pues sólo se contaba con un centro específico (que continúa) y dos aulas de educación especial en centros ordinarios.

A partir de ese momento se potencia la incorporación de los alumnos con determinadas deficiencia en los centros ordinarios que lo soliciten y a cambio de ello, la Administración se compromete a dotarlos con una serie de recursos personales y materiales unido a una disminución de la ratio. Como consecuencia de lo anterior, se incorporan al programa dos centros para integrar a deficientes psíquicos, uno dedicado a motóricos y otro que atiende a sordos.

De los centros que integran a deficientes psíquicos, uno de ellos ya contaba con un aula de educación especial, mientras que el otro se incorpora al programa cuando el claustro ve en ello la posibilidad de reducir el número de alumnos por aula, pues se trataba de uno de los centros más masificados de Ceuta (la ratio estaba en 44 - 45 alumnos). Los profesores (sin demasiado entusiasmo al principio) deciden hacerlo a cambio de esta promesa que fue incumplida por la Administración, ya que en algunos momentos llegaron a tener aulas con cuatro alumnos de integración más 32 de régimen ordinario.

En cuanto al colegio que lleva la integración de deficientes auditivos, la elocuencia de su director puede servir para ilustrar el funcionamiento del programa:

*“El programa de integración, una cosa es como se pensaba y otra muy distinta como se está desarrollando. El tiempo que nosotros llevamos en el programa nos está enseñando que la integración es un fracaso absoluto. No la idea, no la concepción previa, sino cómo se está desarrollando. Todo el mundo entiende que es bueno que un niño esté integrado pero en la práctica no se está haciendo bien. No tenemos unos patrones muy claros por parte de la Administración de cómo se tiene que desarrollar. Nos está dejando a la política del tanteo... prueba a ver si aciertas y si no, te estás equivocando y recuperas. Cuando tú metes en una clase a seis alumnos de integración y el profesorado que entra en esa clase no lo tiene asumido, pues se desorienta completamente. Entonces tiene seis elementos perturbadores, no tiene seis alumnos. No sabe cómo abordarlos, no sabe cómo evaluarlos, no sabe si preguntarles... ¿qué ocurre?... lo mejor de todo, lo más cómodo: me olvido de ellos” (C-8).*

Esta afirmación tan dura, refleja el pensamiento de muchos profesionales que se sienten defraudados con la realidad del Programa de Integración, con lo que la Administración debería reconsiderar las condiciones en las que ésta se lleva a cabo.

Si a lo anterior se une que muchos alumnos con problemas son “ocultados” por el propio sistema para mantener unas determinadas cifras, se llega a situaciones

como la descrita por el director de uno de los institutos:

*“ aunque oficialmente no hay integración, sí tenemos algunos alumnos que proceden de programas de integración de primaria. Se nos han colado.....nos querían poner hipoacúsicos y un ciclo de grado superior de lenguaje de signos; pero me parece que no va a haber nada de esto ” (I-2).*

Sin embargo, no todo es tan negativo en la Integración, pues algunos directores se sienten orgullosos de que sus centros participen en el programa:

*“...Ya sabemos todos los problemas que conllevan estos programas y lo que significa la integración en secundaria que hoy por hoy es la cenicienta del sistema. Para mi centro es una gallardía o un reto ” (I-1).*

Junto a los anteriores programas, algunos centros cuyos alumnos son mayoritariamente musulmanes (por encima del 90%) y con el fin de facilitarles el acceso al currículo que permita una disminución del fracaso escolar, cuentan con el programa de Educación Compensatoria, que en líneas generales funciona bastante bien en Ceuta.

Mediante el trabajo de los profesores de apoyo se intenta reforzar los aprendizajes básicos de estos alumnos que llegan con una situación de desventaja a la escuela.

Últimamente y como consecuencia de la implantación del Modelo Europeo de Calidad, muchos centros han realizado el proceso de autoevaluación interna y han comenzado a trabajar con Planes Anuales de Mejora. Entre ellos se pueden citar los de:

- ✓ mejora de la biblioteca escolar.
- ✓ los valores en la escuela.
- ✓ mejora del proceso lecto-escritor.
- ✓ potenciación de la lectura.

- ✓ la convivencia en los centros escolares.
- ✓ cambio del entorno físico del centro.

La opinión de los centros ante esta nueva iniciativa de la Administración tendente a conseguir una educación de calidad es diversa:

- *“... estuvieron unas personas de la dirección provincial para hablarnos de los planes de mejora pero coincidió con el primer año en el que empezaba a funcionar el primer ciclo de la ESO y la gente estaba “supercabreada”. La gente no estaba por la labor, a pesar de que el trabajo estaba todo hecho, porque el proceso de autoevaluación yo lo había hecho para aprovechar un curso de doctorado; pero la gente no quiso” (C-8).*
- *“tenemos planes de mejora y estamos agotados pues entre ellos está el de potenciación de la lectura a todos los niveles y ha sido una experiencia que ha resultado muy positiva porque había varias modalidades” (C-11).*
- *“Nosotros conseguimos el primer premio nacional del plan de mejora de la biblioteca, que nos dieron un millón de pesetas en la 1ª convocatoria que se hizo” (C-5).*
- *“ Desde hace dos años contamos con un Plan de Mejora sobre convivencia y Disciplina, que hemos acabado este curso. Este año hemos elaborado por primera vez un proyecto de Calidad Total, subvencionado por el Ministerio. Acabamos de definir en sesión de claustro las áreas de mejora para el curso próximo. Esta es otra historia en la que nos hemos embarcado, esto se empieza pero no se acaba nunca, es una autoevaluación. Nos han salido sesenta y tantas áreas susceptibles de mejora (nos habían avisado que no nos asustáramos porque saldrían muchas) y es imposible abordarlas todas” (C-12).*
- *“... había un programa que estaba realizado en el centro de refuerzo, apoyo a los individuos con problemas de retraso o bien con problemas de*

*escolarización tardía y cosas por el estilo que le llamamos programa de refuerzo y apoyo... pero que se integró dentro del plan de mejora, que es lo que se ha hecho con él” (C-10).*

### **3.3. Servicios complementarios ofrecidos por los centros de Ceuta**

En este apartado destaca la importancia del “comedor escolar”, que atiende a alumnos que al mismo tiempo utilizan el transporte escolar.

Con respecto a este servicio debe tenerse en cuenta que cobra especial sentido cuando los centros realizan su trabajo en jornada de mañana y tarde, con lo que los alumnos que utilizan el transporte no tienen que realizar doble desplazamiento. Sin embargo, en Ceuta, la jornada continuada se implantó con carácter general hace bastantes años y, a pesar de ello, se ha mantenido el comedor. De este modo, los alumnos permanecen en el colegio hasta la hora de la comida y, después de ella, regresan a sus casas (en muchos centros sin necesidad de utilizar el transporte).

Como puede comprenderse fácilmente, la finalidad asistencial de este servicio es más que evidente, ya que en muchos centros no se justifica por problemas de distancia y desplazamiento al residir sus alumnos a escasos metros del colegio.

La población escolar atendida por este servicio es mayoritariamente musulmana, con las connotaciones de tipo alimenticio que ello conlleva, pues aunque no todos los alumnos pertenezcan a esta religión, la dificultad que supone para un centro elaborar dos tipos de menús es evidente y por eso deben *“cuidar que no se ponga carne de cerdo en el menú del comedor” (C-9).*

En cuanto a la naturaleza asistencial de estos comedores escolares es señalada por el director del colegio nº 1:

*“El comedor escolar es fundamental. Todavía los comedores cubren, aunque*

*no sea su finalidad última, un aspecto de subsistencia. Existe un alumnado con graves carencias alimenticias, incluso pasan hambre”.*

### **3.4. El alumnado de los centros.**

Con relación al alumnado de los centros habría que hacer en primer lugar una distinción entre los colegios y los institutos, ya que los primeros suelen recibir alumnos de la propia barriada y los segundos atienden a los que les corresponden en función de la red de centros.

Con respecto a esta red de centros se puede decir que hubo un primer intento de diluir entre todos los institutos el porcentaje de alumnos musulmanes pero las críticas que despertó dicha medida han llevado a las autoridades a reformular su propuesta y en la actualidad se siguen criterios de tipo geográfico. De este modo, cada instituto atiende a los alumnos que proceden de los colegios de su zona. En definitiva, en los centros de Ceuta la presencia de alumnos musulmanes en sus aulas sigue una distribución muy irregular, ya que esta población está muy localizada en determinados barrios.

Sin embargo, a la hora de considerar la diferencia entre colegios e institutos, el factor que cobra mayor importancia es el relativo a la presencia de los alumnos de ESO.

Comenzando por los colegios, las características del alumnado de Ceuta (ya tratadas en el capítulo 4) que pueden ser diferentes a las de otros contextos geográficos se refieren a su pertenencia a determinadas minorías culturales.

En este sentido, no hay ningún dato digno de mención en cuanto a los alumnos hindúes o de religión judía, que son los que en sentido estricto pueden considerarse minoritarios dentro del sistema, pues su integración en la vida social y económica de la ciudad es total y ello se refleja en los colegios.

Otra de las minorías está representada por los gitanos que únicamente

alcanzan un porcentaje digno de mención en el colegio n° 8 y cuyas peculiaridades son puestas de relieve por su director:

*“... son muy significativos, porque el alumnado gitano, digamos que es reacio a admitir la norma del ‘payo’. El padre considera bueno que su hijo vaya al colegio. En cambio el gitano no, piensa que es una cosa de los payos y no sabe por qué le tenemos que obligar a mandar a sus hijos al colegio. El absentismo escolar entre los gitanos es del 70 u 89%. Es muy raro el gitano que termina la escolaridad...”*

Finalmente, nos encontramos con el alumnado musulmán que representan un alto porcentaje en Educación Infantil y Primaria y algo menor en Secundaria y Bachillerato. Este colectivo es actualmente uno de los que mayor número de problemas educativos genera en la ciudad por muchas razones.

En primer lugar, su mala adaptación lingüística derivada del uso fronterizo de idiomas suele ser la dificultad con la que se enfrentan las maestras de Educación Infantil. Estos niños que hablan árabe (aunque dialectal y muy contaminado lingüísticamente) en sus casas acuden al colegio con un casi nulo conocimiento del castellano con lo que la comunicación profesor-alumno resulta sumamente difícil.

A partir de esta situación de desventaja inicial, los alumnos se enfrentan a la escolaridad obligatoria con graves problemas de lenguaje que dificultan su aprovechamiento escolar y por ese motivo, la mayor parte de las actuaciones de los centros (como se ha visto anteriormente) van encaminadas a reforzar el proceso lectoescritor.

Pero sin lugar a dudas, lo que resulta más preocupante para los directores entrevistados son los problemas de disciplina que originan estos alumnos, en especial, cuando llegan a Secundaria (en este sentido, la queja es unánime y casi generalizada). Prueba de ello son las afirmaciones que ilustran este comentario:

- *“La mayor parte de todos los problemas los provocan este grupo... estos niños tenían otro tipo de vida, otro ambiente distinto y siempre hay*

*problemas. La prueba la tienes en que cuando no vienen a clase porque tienen alguna fiesta o algo, se nota, no hay problemas en el centro” (C-4).*

- ❑ *“...sólo tenemos un 16% de alumnos musulmanes y no hay problemas...” (C-5).*
- ❑ *“Con el alumnado que tenemos... es muy difícil desarrollar una labor en un centro de difícil desempeño...” (C- 10).*
- ❑ *“... con mucha conflictividad... es caldo de cultivo para que ocurran todas esas cosas...” (C-12).*

Pero, con independencia de las anteriores opiniones, este tipo de conductas es hasta cierto punto esperable, ya que las condiciones del entorno conducen casi inevitablemente a generar en estos niños una dosis elevada de agresividad pues para ellos, la calle funciona como “una jungla” donde tienen que sobrevivir. Donde los referentes sociales y familiares bordean muchas veces lo ilícito, con una crisis de identidad bastante fuerte (no identifican a Juan Carlos I como su rey), con un concepto desviado de lo que supone el racismo (ante cualquier exigencia de cumplimiento de la norma piensan que se trata de una actitud racista) y con una fuerte vinculación de tipo religioso con Marruecos (su rey es la máxima autoridad religiosa para ellos). En definitiva, se trata de un problema social mal resuelto que tiene sus repercusiones en la escuela a la que se le pide que dé una respuesta para la que no está suficientemente preparada pues no cuenta con los recursos necesarios.

La proliferación de actos incívicos que resultan impunes, el dinero fácil, el afán de destacar mediante la exhibición de su poder económico (ropa y zapatillas de marca, motos, coches, etc.) funcionan como “una zanahoria” delante de las narices de estos niños y ante ello, el profesorado se siente impotente como ya se ha puesto de manifiesto en múltiples foros en los que se ha debatido sobre la violencia escolar.

### 3.5. Los equipos directivos de los centros de Ceuta

A través de las entrevistas realizadas se ha podido comprobar que al igual que ocurre en otros ámbitos geográficos se suele dar una importante ausencia de candidatos que contrasta con los años que llevan los directores ejerciendo el cargo. Es decir, casi nadie quiere presentarse pero, una vez ocupado el puesto, muy pocos quieren dejarlo.

En líneas generales se puede decir que, en cuanto al **acceso al cargo**, se da una combinación entre los directores que han sido elegidos por el Consejo Escolar y los que fueron nombrados por la Administración (de los que algunos han solicitado como medio para continuar el refrendo de sus respectivos claustros y Consejos Escolares). De todos los directores de Ceuta, pocos han pasado el **proceso de habilitación** contemplado en la LOPEGC, pues venían ejerciendo el cargo con anterioridad y habían realizado el anterior curso de formación para equipos directivos cuya primera promoción se realizó con los que en ese momento estaban ejerciendo el cargo. Otros fueron habilitados en virtud de su experiencia anterior en otros centros y/o puestos (como secretarios o jefes de estudio) y finalmente, de los profesores que han superado el proceso de habilitación para el ejercicio de la función directiva, pocos se encuentran ejerciendo actualmente.

Entre las percepciones que los actuales directores tienen del **ejercicio de su tarea** pueden citarse las siguientes:

■ Se resienten las relaciones humanas:

*“El puesto de director está en un terreno intermedio, en una tierra de nadie que es difícil de comprender y de asumir por parte de los profesores. Es doloroso a veces, pero es así” (C-1).*

■ Se genera un cierto complejo de víctima:

*“... más que de director, de sufridor. Sufridor-director... en magisterio haces 2000 cosas bien y nadie te alaba, pero haces una cosa mal y todos encima”*

(C-11).

■ Se gestiona la disciplina:

*“...los pasillos los controlo bien” (C-9).*

■ Se rutiniza el trabajo:

*“No es igual el interés y la ilusión que yo tenía hace quince años, cuando asumí la dirección, que ahora; que ni tengo ilusión ni tengo interés. Cumpló con mi obligación por una cuestión profesional pero bueno... poco más” (C-8).*

■ Se experimenta una preocupación por la burocracia:

*“... la dirección de un centro no solo lleva la gestión del profesorado y alumnado, sino que un director tiene que estar en la gestión económica, en la gestión de contratación y tiene que estar en las relaciones. De alguna manera, vamos a ser claros, un director es el representante del director provincial en su centro, se considere o no se considere. Pero tú tienes que comulgar con lo que diga la Dirección Provincial porque tú eres administración en ese aspecto, independientemente de lo que tú consideres” (I-1).*

En cuanto a la **toma de decisiones**, todos manifiestan adoptar un comportamiento muy democrático en el que salvo algunas decisiones (intrascendentes para unos o indelegables para otros), el consenso es el mecanismo habitual. Para ello siguen el mismo proceso: director - equipo directivo - comisión de coordinación pedagógica - claustro, siendo de destacar el gran descubrimiento que ha supuesto la mencionada CCP ya que todo lo importante del centro tiene su inicio en ella.

Este proceso es descrito de forma bastante elocuente por los directores de los colegios 8 y 10:

□ *“Nosotros, casi todo lo que se va a decidir en el centro, dependiendo de a quién afecte, o se adopta previamente en los ciclos, o se adopta en la CCP.*

*Una vez que se ha adoptado un acuerdo, entonces se lleva al claustro y al CE... ¿Qué ocurre? Que cuando se lleva al claustro ya está todo mascado y dice la gente: ¡es que estos claustros duran diez minutos!. Duran diez minutos los claustros, pero el trabajo previo ha durado dos días. Ahí es donde se están tomando las decisiones". (C-8).*

- *"... de varias formas, en las reuniones de nivel, reuniones de ciclo, reuniones con el Jefe de Estudios, Comisión Pedagógica y Claustro. Por decir así, sería la torre o la pirámide de toma de decisiones" (C-10).*

En cuanto a la valoración que los directores hacen de la Comisión de Coordinación pedagógica, se puede señalar:

*"Nuestro vehículo de comunicación es la CCP, la utilizamos para todo, es el mejor invento que han podido hacer" (C-12).*

Otro de los aspectos sobre los que se han pronunciado los directores de Ceuta y que resulta de suma importancia por las repercusiones que puede tener en la vida de los centros es el que hace referencia al **funcionamiento del equipo** y las **relaciones** entre sus miembros.

Como no podría ser de otra forma, estas relaciones suelen ser en general bastante buenas, porque no tendría sentido que un equipo que ha sido formado por el director, no se lleve bien con él, aunque las relaciones humanas entre secretario y jefe de estudios no sean tan positivas.

A veces, como se ha podido comprobar en las entrevistas realizadas, estas relaciones trascienden el plano profesional para llegar a configurar un equipo de amigos. De este modo, cualquier decisión encuentra el suficiente respaldo para llevarla adelante, aunque por otra parte esto puede significar que las fronteras entre las diferentes parcelas de actuación queden un tanto difuminadas, lo que no resta importancia al grado de cohesión existente entre los miembros de los equipos directivos de Ceuta como puede comprobarse en las siguientes afirmaciones:

- ✓ *“Hay una implicación personal con lazos de amistad y conocimiento personal que favorecen la labor, sin ningún acotamiento. A compartir el trabajo o a echar una mano o lo que sea. No hemos delimitado tanto las funciones para poder hacerlo” (C-1).*
- ✓ *“Entre los miembros del equipo hay buenas relaciones por ser elegido como equipo de trabajo por el director” (C-2).*
- ✓ *“Las relaciones entre los miembros del equipo son excelentes, ya que funcionamos como una verdadera familia” (C-6).*
- ✓ *“Las relaciones entre nosotros son excelentes y ello es la piedra de toque para construir todos los ámbitos de un centro, tanto los pedagógicos como los de gestión. La comunicación es diaria y a veces, casi excesiva” (C-11).*
- ✓ *“Las relaciones entre el equipo directivo no solo son buenas, sino perfectas, ya que llevamos prácticamente 15 años los mismos” (I-4).*

Por último, una de las facetas más interesantes, y a la vez delicada, del trabajo de un líder pedagógico es la **supervisión de la actividad escolar**. Sin embargo, aunque los directores suelen tener conocimiento de lo que sucede en las aulas procuran hacerlo de forma “discreta”, sin que se note y se pueda considerar como un atentado contra la “libertad de cátedra” de los profesores.

Es este pudor a inmiscuirse en el trabajo de los profesores (que son sus compañeros y le han elegido para el cargo) suele ser bastante generalizado por lo que se ha podido comprobar en esta investigación.

- *“Normalmente, esta tarea no es necesaria. La mayoría de los compañeros realizan su trabajo y no es una de mis ocupaciones como director” (C-2).*
- *“... Yo como director, en el aspecto pedagógico no me suelo meter. Me parece que fiscalizar no es bueno” (C-3).*
- *“Lo que pasa es que yo no me meto en el aula de cada uno. No me dedico*

*a la investigación de ningún compañero. Yo no voy en plan inspector a ver qué hacen los compañeros... cuando les llevo algún papel a la clase pido permiso y no miro lo que hacen los niños” (C-9).*

- *“Los tres miembros del equipo directivo damos clases en ciclos diferentes, con lo cual se puede afirmar que tenemos conocimiento al pertenecer al ciclo y participar en sus reuniones” (C-1).*
- *“... este tema es un poco comprometido, porque muchos compañeros son reticentes a que se les entre a supervisar... partimos de la base que aunque seamos el equipo directivo, estamos aquí por sus votos” (C-13).*

### **3.6. Los órganos colegiados de gobierno**

La gestión democrática de la educación viene garantizada en último lugar por la existencia del Consejo Escolar en el que se encuentran representados todos los sectores que configuran la comunidad educativa.

Este planteamiento que en sí mismo resulta positivo puede considerarse como uno de los pocos existentes en los servicios públicos, ya que en la mayoría de ellos “los clientes” o usuarios no participan en los órganos de gestión. Sus decisiones son consideradas de carácter técnico y/o reservado a los correspondientes funcionarios públicos o los gobiernos de turno.

A nadie se le ocurriría plantear que en determinados servicios públicos como la sanidad o el transporte, por poner sólo algunos ejemplos, se incluyeran a los usuarios como miembros de sus respectivos órganos gestores; sin embargo, la educación debe ser gestionada democráticamente con la participación de todos los sectores.

De este modo, junto a los órganos unipersonales de gobierno que configuran el equipo directivo (director, jefe de estudios y secretario) nos encontramos con el claustro (ámbito de decisión técnica) y el Consejo Escolar (ámbito democrático de

decisión).

En líneas generales se puede decir que los claustros suelen ser los foros de discusión de los problemas educativos y de funcionamiento interno de los centros y por ese motivo, unas veces se convierten en rutinarios y otras en “campo de batalla”. Cuando en un centro existen tensiones y conflictos, éstos suelen dirimirse en las reuniones que se celebran y por ese motivo, los directores realizan el menor número de convocatorias, limitándose a las prescritas por la Administración.

En algunos centros, cuando se quiere mantener la comunicación de un modo eficaz, se convocan reuniones de claustro (informativas y no decisorias) de las que luego no queda constancia escrita (actas). Para ello se suelen utilizar los tiempos disponibles (recreos, hora de obligada permanencia, etc.).

Estos dos aspectos han sido los que en el transcurso de las entrevistas se han podido constatar:

- *“... del claustro podemos decir que hay un desgaste total, ya pueden conmigo y me cansan. Me está empezando a dar asco ésto (la actitud de la gente). Me gustaría que pensaran de otra forma, que estuvieran más integrados, que sintieran el centro más suyo, etc. y además, la gente no cumple con sus obligaciones y para qué vas a dar parte, si luego se “cachondean” de ti” (I-2).*
- *“... hacemos reuniones informativas o claustros... para que conozcan algunos asuntos que sin tener mucha importancia deben conocer” (C-5).*

En cuanto al Consejo Escolar, se ha podido constatar que los padres participan poco a la hora de elegir a sus representantes y que cuando acuden a las reuniones intervienen poco, unas veces por desconocimiento y otras porque los asuntos a tratar no afectan directamente a sus hijos.

- *“Todos los padres del Consejo asisten. Algunos participan más y otros muy poco. No están preparados para ello. La mayoría de las veces se quedan en*

*lo anecdótico y no van a lo fundamental” (C-9).*

- *“... lo que ocurre muchas veces en los Consejos Escolares, y más en centros como este, es que por desconocimiento de los padres, por temor a meter la pata; la participación de los que asisten es más bien escasa y se circunscribe mucho a cosas muy puntuales” (C-10).*
- *“La mayoría de los padres que están en el Consejo Escolar vienen a embargar el aprobado ... y solo les interesa el problema de su hijo” (I-1).*

Los profesores tampoco realizan excesivas intervenciones, por cuanto los temas han sido muchas veces tratados en el claustro, y cuando lo hacen olvidan que están representando a sus compañeros. Hablan a título particular en muchas ocasiones y no actúan como verdaderos portavoces.

*“los representantes del consejo escolar no funcionan muy bien. Funcionan de forma demasiado individual y no como portavoces. No existe ni el antes ni el después del consejo escolar. Esta información la tiene que dar el equipo directivo cuando sería bueno que hubiera unas reuniones de información” (C-1).*

Finalmente, la figura que en la mayoría de los centros es la gran desconocida corresponde al representante del municipio, que no suele acudir casi nunca a las reuniones a las que es convocado.

*“... el representante del municipio solo ha participado en contadas ocasiones” (C-13).*

### **3.7. El Proyecto Educativo y Curricular de los Centros de Ceuta**

Una de las novedades que la implantación de la LOGSE representa en la vida de los centros hace referencia al carácter flexible y abierto del currículo escolar. A partir de este momento la planificación de la educación debe partir del conocimien-

to, lo más exacto que sea posible, de las características de los alumnos como paso indispensable para que su acción educativa resulte contextualizada. Ya no existe un “programa oficial” único para todos los alumnos, sino que partiendo del currículo oficial y, a través de los diferentes niveles de concreción, se intenta que la respuesta educativa se ajuste a las características de sus destinatarios.

En este proceso, el Proyecto Educativo de Centro es el que va a marcar las grandes líneas de actuación y las prioridades educativas que la institución escolar se plantea para sus alumnos, mientras que el Proyecto Curricular es el que establece la secuenciación de objetivos y contenidos para cada una de las etapas que imparte (dando respuesta a las ya clásicas preguntas del qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar).

Antes de comentar cómo han realizado los centros de Ceuta estos documentos y cuáles son sus características, es necesario señalar que los dos primeros cursos de ESO se vienen impartiendo en los colegios, con lo que a la hora de elaborar el Proyecto Curricular de la Etapa debe establecerse la necesaria coordinación con el correspondiente Instituto (asignado en virtud de la adscripción realizada mediante la red de centros, que como se ha señalado anteriormente ha sufrido algunos cambios).

Otro aspecto digno de mención es el que hace referencia al tratamiento de la multiculturalidad, pues las características del alumnado de Ceuta así lo aconsejan.

En cuanto al proceso de elaboración de estos documentos institucionales, los centros comenzaron el proceso de implantación de la Reforma realizando, según algunos de forma precipitada, la redacción del Proyecto Curricular para lo cual contaron con la ayuda documental de la conocidas “cajas rojas” y con una hora diaria a disposición de los profesores para que pudieran reunirse y tomar las decisiones oportunas.

En algunos centros este proceso se hizo a través de comisiones que trabajaron aspectos concretos del currículo; en otros, los equipos de ciclo fueron los

encargados de realizar su propuesta para posteriormente darle unidad a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica. En esta fase, los centros que no tenían orientador contaron con el asesoramiento y colaboración del Servicio de Inspección y de un miembro del Servicio de Orientación de la ciudad y fueron muy pocos los que realizaron el análisis del contexto que debería constituir el punto de partida.

La falta de experiencia y de información fue el argumento empleado por algunos profesores para justificar su “resistencia al cambio”:

*“... es un documento que está más bien para decorar. Está en el departamento y poco más. Esto es así porque el profesorado no ha sentido la secundaria como algo suyo, sino como algo impuesto y porque no se sienten preparados para un cambio tan importante en sus condiciones de trabajo como es el de pasar de una enseñanza voluntaria donde la gente iba para aprender a una enseñanza obligatoria donde la gente va para “estar” simplemente... hay muchos profesores que no están preparados para enseñar a quienes no quieren aprender. Ha habido un gran cambio y la implicación del profesorado en temas como los proyectos curriculares o educativos es de pasotismo total” (I-3).*

A pesar de lo anterior debe señalarse que el debate había sido amplio y en algunos centros se habían realizado actividades de formación como se recoge en la siguiente afirmación:

*“... dos años antes de ser preceptiva la elaboración del P.C., hicimos un curso aquí, dentro del mismo centro; sobre elaboración de proyectos curriculares que nos sirvió para elaborar el nuestro y en el participó prácticamente la totalidad del profesorado” (C-2).*

Por otra parte, la reducción de la jornada escolar puesta a disposición de los profesores que fue ampliamente criticada por los padres, permitió que los proyectos se realizaran en el tiempo previsto:

*“... se hizo en la mejor época en que esto se podía hacer, que es cuando la*

*Administración se tomó esto con una cierta seriedad. Hace cinco o seis años y nos dieron hasta tiempo, entonces la gente se involucró mucho” (C-3).*

Algunos de los centros se tomaron con bastante seriedad este proceso y dedicaron intensas sesiones de trabajo a elaborar el P.C., mientras que otros utilizaron las propuestas facilitadas por las diferentes editoriales:

- *“En cuanto a su elaboración, tenemos la suerte o la desgracia que en aquella época en la que nos tocó hacer los proyectos curriculares, los ordenadores todavía no estaban muy a la orden del día... nos tocó darnos una paliza de mil pares de narices, intentando elaborar unos proyectos curriculares que además se adaptaran a este centro. Por muchas razones, pues nuestros alumnos, vuelvo a decir que vienen de una lengua que es completamente distinta y aquí lo primero que hay que hacer es intentar hablar con ellos a ver si son capaces de conocer alguna palabra en castellano. Esto nos obligó a darnos esa paliza y a encontrarnos con problemas con la Administración que, lógicamente, quería que hubiera unos niveles parecidos a los del resto de España y con una metodología parecida a la del resto del territorio nacional y la verdad, es que prácticamente era imposible. Eso nos hizo tener que tomar otra vereda y convencer a la inspección de que no podíamos seguir el mismo camino que otros centros” (C-10).*
- *“... en cuanto al Proyecto Curricular, por la premura tuvimos que echar mano de las propuestas que enviaron las editoriales, pero posteriormente estamos realizando las modificaciones oportunas” (C-13).*

La necesaria contextualización de estos proyectos es señalada de forma muy diversa por sus protagonistas:

- *“... nuestro proyecto es muy sencillo. Tal como nos marcan y no hay diferencia con otros centros. Sólo tenemos un 16% de alumnos musulmanes y no hay problemas” (C-5).*

- *“... no tenemos hecho nada puntual, ni de las culturas que intervienen. Solo las características en cuanto al nivel de los alumnos. Pero no hay nada explícito que nos diferencie de otros centros. No hay rasgos de cultura o religión, etc. La verdad es que deberíamos tener algunas puntualizaciones. Por ejemplo, en el calendario, ya que son muy específicas las características de nuestro alumnado... por ejemplo, la fiesta del borrego, del ramadán... tampoco se ponen objeciones a que las alumnas lleven un pañuelo en la cabeza. No imponemos nada. Pero la verdad es que no hay líneas que nos diferencien de otros centros” (C-9).*
  
- *“... dependiendo de las características del entorno, nosotros establecemos una serie de prioridades y de objetivos que son los que conducen al centro durante toda su andadura. Lo puedes constatar cuando quieras. Ejemplo de ello sería el tema de valores: la solidaridad, el día de la paz, la no violencia; todos estos son días que se celebran aquí espectacularmente... esto ha sido porque la labor año tras año, está dando sus frutos y estos alumnos son como los demás, solo con las deficiencias derivadas de su lengua, pero lo demás es igual” (C-11).*

Estos proyectos tienen una proyección temporal mucho más corta que el Proyecto Educativo ya que en la implementación de una determinada propuesta curricular deben someterse a revisión los procesos y los resultados para que al finalizar cada curso escolar, mediante la elaboración de la Memoria Anual, se pueda reflexionar sobre los aspectos que deben mantenerse y los que necesitan ser reformulados. En caso contrario, nos podemos encontrar con un P.C. totalmente desfasado, que no responda a la realidad y sea un documento que sólo sirva para decorar:

- *“Con el paso de los años, si no se revisan los Proyectos Curriculares y esto ocurrirá en todos los centros, pues cada vez estaremos más lejos de lo programado o estará el P.C. más lejos de nosotros, según se mire” (C-2).*
  
- *“... estos proyectos los tenemos adaptados a las características de nuestros*

*alumnos y realizamos revisiones anuales. Hay un seguimiento” (C-3).*

- *“... los Proyectos curriculares se revisan anualmente en febrero y en junio” (C-10).*
- *“... con la andadura que ya tenemos, se han ido haciendo modificaciones y, bueno, reestructuraciones de los criterios de evaluación; de los criterios de promoción” (C-11).*

Una vez puesta en marcha la Reforma, los centros acometieron el proceso de elaboración del correspondiente Proyecto Educativo que debería ser previo al Curricular y entonces muchos de ellos aprovecharon para hacer un estudio profundo de las características del contexto:

- *“... en cuanto al Proyecto Educativo, sí puedo garantizar que se elaboró totalmente en el centro. La verdad es que se ha hecho al revés: primero el PC y luego el PEC. Para este último hemos contado con la colaboración de toda la comunidad, se consensuaron todos los objetivos y la participación fue muy intensa” (C-13).*
- *“... para hacer el Proyecto Educativo, hicimos el estudio y tenemos un documento muy interesante” (C-12).*
- *“ podemos decir que ha habido bastante implicación en la elaboración del PEC ... en cuanto a las señas de identidad, la verdad es que todos los planteamientos se han realizado de forma muy general para que el instituto vaya funcionando y el problema que realmente nos preocupa (y que es gordo, gordo) es el de la disciplina y sobre todo yo veo que un centro como este que ha sido de bachillerato de toda la vida, al meterle la secundaria obligatoria se encuentra con dos niveles totalmente dispares: uno obligatorio y otro voluntario. Esto es una cosa complicada y no hemos encontrado la solución” (I-5).*
- *“... somos centro de integración de deficientes motóricos y aparte de eso*

*también hemos tocado algunas transversales en cuanto a la salud, la drogodependencia y temas de minorías culturales. Todos ellos fueron detectados al recabar la información para elaborar el PEC” (C-4).*

### **3.8. El establecimiento de metas compartidas**

Aunque resulte necesario que los centros cuenten con unos proyectos contextualizados que consideren las características de sus alumnos y en los que se establezcan los objetivos a conseguir y las prioridades que establecen, si no surgen del consenso y el compromiso de todo el profesorado, dichas metas no serán realmente compartidas, con lo que este factor de eficacia y calidad educativa constituirá un déficit en la vida de los centros que desembocará en el tan denostado “celularismo” de los profesores.

Por ese motivo se impone que dichas metas sean sentidas como propias por todos y cada uno de los miembros del centro para que todos los esfuerzos se dirijan a la consecución de las mismas y redunden en beneficio de los alumnos.

Entre estas metas deben considerarse como “cosa de todos” la adquisición de destrezas básicas que permitan aprendizajes posteriores más significativos. Sin embargo, no siempre es fácil contar con la implicación del personal y mucho menos en niveles superiores en los que la especialización del profesorado hace perder, en muchas ocasiones, la visión de la meta final:

- ◆ *“... echamos de menos la implicación total. Es decir, que hasta que esa implicación no sea más o menos general y compartida, así poco avanzamos” (C-1).*
- ◆ *“... tienen que participar todos si queremos que esto salga adelante y se consigan los objetivos marcados” (C-13).*
- ◆ *“... el profesorado intenta resolver los problemas de su aula y no se implica para nada en las demás. Es decir, que esto es así y muchos profesores no*

*quieren saber nada. Esto es cada vez peor. Yo no sé cómo vamos a acabar en los centros” (I-2).*

Pero a pesar de la importancia de esta implicación, debemos ser conscientes que casi nunca se podrá conseguir al 100%, pues la composición de los claustros depende más de criterios funcionariales como la antigüedad que de aspectos técnico-profesionales (salvo en el caso de los centros de nueva creación que pueden configurar su plantilla en virtud del proyecto docente presentado). Por eso algunos directores se sienten satisfechos cuando el porcentaje de profesores comprometidos es alto, ya que cuentan de antemano con la existencia de un grupo “*que viene de vuelta*”, que opina que “*esto es más de lo mismo*” o “*que para el tiempo que me queda...*”, etc.:

*“... todavía puede quedar alguno por ahí que es independiente, pero de 36 profesores, salvo dos o tres, prácticamente la mayoría trabaja conjuntamente” (C-6).*

En cuanto al establecimiento de la adquisición de destrezas básicas como uno de los objetivos prioritarios del centro, se debe señalar que la mayor preocupación se observa en los centros de Primaria, sobre todo cuando se refieren al manejo de instrumentos como el lenguaje y el cálculo matemático:

- “El profesorado de Primaria lo ve mucho mejor que el profesorado de... es una lucha continuamente desde... es la eterna canción. El primer ciclo se quejan de cómo vienen de preescolar, el segundo de... y así sucesivamente. Todos nos quejamos del de abajo. Conforme subimos de nivel, esa concepción de la importancia de las destrezas básicas se va perdiendo” (C-8).
- “... en Lengua se está potenciando el proceso lecto-escritor, en Matemáticas se está trabajando con las operaciones desde primero hasta arriba, porque no pueden llegar hasta arriba sin saber sumar, restar, etc. y tener que enseñarles las ecuaciones” (C-9).
- “... ese es el gran problema de estos alumnos puesto que como sabéis de

*sobra pertenecen a una etnia completamente distinta de la nuestra, tienen un problema de lenguaje enorme; puesto que en sus casas lo que hablan es el árabe... o más que el árabe en sí, el dialecto de la zona de Tetuán y la verdad es que es muy difícil y es la labor más dura de las que se pueden desarrollar en el centro es darle clase a esos niños de tres, cuatro o cinco años que llegan al colegio por primera vez” (C-10).*

- *“sin esas destrezas básicas, todo lo que queramos conseguir después cuesta más trabajo” (C-13).*
- *“... lo tenemos en cuenta a la hora de programar. Ten en cuenta que es el primer instituto que trabajó la diversificación curricular” (I-1).*

### **3.9. Información y comunicación**

Uno de los elementos que reflejan la actuación de los directores en sus centros hace referencia al modo en que canalizan o “monopolizan” la información y las vías que se utilizan para establecer la comunicación entre los diferentes miembros de la institución.

Este factor constituye un elemento de primer orden en la configuración de la cultura escolar y marca la diferencia entre los directores burócratas y los que ejercen el liderazgo en sus respectivos centros.

La transparencia de las decisiones exige que todos estén informados puntualmente como afirman algunos directores:

- ✓ *“... hemos pensado que era necesaria la mayor transparencia a todos los niveles y que la información, cuanta más mejor. De ese modo se quitaba el aura de misterio que puedan tener algunas decisiones” (C-1).*
- ✓ *“... la información hay que transmitirla siempre y tener a la gente perfectamente informada.. últimamente hay tanta cantidad de información, hay tan*

*pocas posibilidades, digamos... de que nos reunamos, que cuando falta alguna información, cuando la gente no se entera... cuando le falta algo comentan rápidamente: oye no me has informado de esto. En ese sentido yo pienso que darle información a la gente es fundamental” (C-3).*

Como regla general, se puede afirmar que en los centros de Ceuta se da el suficiente grado de información, con lo cual todo el personal conoce puntualmente aquellas cuestiones que le afectan. Esta información es transmitida de un modo semejante en la mayoría de los centros, que recurren al empleo de circulares y notas informativas para dar cuenta de las informaciones procedentes de la Dirección Provincial, Inspección o Centro de Profesores (aunque también hay quienes distinguen entre estos tres tipos de fuentes):

- ◆ *“Si es una información de otro tipo se pasan circulares y notas informativas” (C-2).*
- ◆ *“...lo que hacemos, cuando hay una información de importancia, es pasar una hojilla para que firmen el enterado” (C-4).*
- ◆ *“... cuando llegan circulares urgentes las pasan los conserjes por las clases” (C-5).*
- ◆ *“Aquí tenemos tres tipos de información. Una que llega a través de los sindicatos y ellos se encargan de transmitirla y colocarla en los tabloneros de anuncios. Luego está la información del Centro de Profesores, que se canaliza a través del correspondiente representante. Finalmente, la que procede de la Dirección Provincial que se pasa con un anexo donde cada profesor firma. En este sentido no hemos tenido ninguna queja de que algún profesor no se haya enterado de algo” (C-9).*

En cuanto a las cuestiones eminentemente pedagógicas, los foros de discusión donde se dan a conocer son principalmente las reuniones de ciclo y las de la Comisión de Coordinación Pedagógica:

- “... la información se da a través de las reuniones de la CCP que a su vez luego estos coordinadores tienen reuniones de equipo docente y transmiten las directrices y acuerdos que se toman en sentido ascendente y descendente” (C-2).
- “... Otras veces la información se traslada a través de la Comisión Pedagógica. Nosotros trabajamos mucho a través de la Comisión” (C-6).
- “... en las reuniones de los coordinadores de ciclo o de los niveles con el jefe de estudios... y por último está la Comisión Pedagógica que lógicamente es donde se toman, no vamos a decir todas las determinaciones, pero sí donde se da cuenta de todo aquello que se puede o se debe hacer” (C10).
- “... el vehículo de comunicación más importante es la CCP. Excepto para asuntos internos nuestros, se reúne todas las semanas. La usamos para todo” (C-12).
- “... los jefes de los departamentos son los que informan a los suyos. Estas reuniones se hacen mensuales” (I-1).

Finalmente, para otro tipo de cuestiones más generales se convocan reuniones informativas (a las que suelen denominar *claustrros informales* porque no se levanta acta de la sesión) o se aprovechan las reuniones del claustro para ello:

- “... hacemos reuniones informativas o claustrros... para que conozcan algunos asuntos que sin tener mucha importancia deben conocer” (C-5).
- “... si hay cosas gordas, entonces se convoca claustrro” (C-6).

### **3.10. Implicación del personal en el funcionamiento de los centros de Ceuta**

Aunque en el apartado 7.3.8. se ha hecho alusión a la implicación del personal en el establecimiento de las metas del centro, ésta se refería al momento de la toma de decisiones y planificación de la educación.

Lo que aquí se analiza hace alusión a la actuación diaria de los profesores, y al modo en el que sienten los problemas del centro como algo suyo, sin limitarse al ámbito reducido de su aula y/o alumnos.

Esta necesaria unidad de acción es la que determina el sentido de pertenencia a un grupo que funciona de forma coordinada y se opone al planteamiento individualista que algunos profesores tienen de sus obligaciones en el centro.

De todos es sabido la importancia que tiene para la educación de los niños la existencia de una figura que ejerza la autoridad y sirva de referencia en la interiorización de las normas de comportamiento. Por eso, la autoridad encarnada por la figura del profesor requiere una unidad de acción de todos los miembros del claustro. En caso contrario se encontraría con el mismo desconcierto que experimentan algunos niños cuando observan discrepancias entre lo que les demandan el padre y la madre.

Un ejemplo bastante conocido es el que hace referencia al empleo del lenguaje con un grado de corrección ortográfica aceptable, pues muchos alumnos llegan a pensar que la ortografía sólo es importante para la clase de Lengua, sobre todo cuando oyen la palabra “dictado”. El alumno debe tener perfectamente claro que lo que no “se debe hacer” no depende de que se encuentre delante de determinado profesor.

Por eso resulta de vital importancia para el funcionamiento de los centros que todos los profesores sientan que forman parte de una organización más amplia que la que supone “su aula”. De este modo se podrían evitar muchas de las conductas disruptiva y demás actos de indisciplina y violencia que ocurren en los centros.

En este sentido, a lo largo de las entrevistas se ha podido constatar un diferente grado de implicación del profesorado en los centros analizados:

- *“... pretendemos establecer los cauces para que la implicación fuera lo mayor posible. De todos modos, las iniciativas personales, son eso, personales. No podemos saber cómo va a actuar cada una en un momento*

*dado. ... obliga a que el centro como institución y todos sus componentes se impliquen en la subsanación de problemas que pueda haber en ciertos momentos” (C-2).*

- *“... todo el profesorado se implica. De hecho, este año ha habido... por que no decirlo, se puede decir que de los quince años que llevo ha sido el peor en el sentido que un cierto sector del profesorado, pequeño pero significativo de tres o cuatro no se han implicado suficientemente y lo hemos pasado bastante peor que en años anteriores. Eso se nota. Cuando tres o cuatro fallan...o sea que ahí o el engranaje funciona en su totalidad... porque esos tres o cuatro no es que fallen ellos, es que arrastran al grupo medio que es el que lleva a lo bueno y a lo malo” (C-3).*
- *“... hemos puesto esos problemas sobre la mesa para que en las decisiones nos impliquemos todos, es decir, no podemos dejar a cada maestro con sus problemas. Entre todos hemos adoptado unas decisiones ¿no? Luego, lo hemos hecho entre todos de forma consensuada y colegiada” (C-7).*
- *“... vamos a ver, yo creo que en el fondo todos se implican, aunque quizás no todo lo que debieran” (C-9).*
- *“El profesorado intenta resolver los problemas de su aula y no se implica para nada en las demás. Quiere resolver lo de “su clase”, “su problema” y ya está, o poco más. Es decir, que esto es así y muchos profesores no quieren saber nada. Esto es cada vez peor. Yo no sé cómo vamos a acabar en los centros” (I-2).*

### **3.11. Reflexión conjunta y trabajo en equipo**

Una de las consecuencias de la implicación del personal es la reflexión sobre el modo de mejorar la enseñanza. Supone la evaluación de los procesos de enseñanza y de la práctica docente para, en función de los resultados alcanzados,

reconducir procesos mediante la reformulación de objetivos, la adopción de metodologías alternativas o la propuesta de nuevas actividades.

Esta reflexión conjunta cuenta con dos momentos establecidos por la Administración para llevarla a cabo: el primero tiene lugar en el mes de febrero, cuando los centros deben hacer la revisión de la Programación General Anual, y el segundo a final de curso en la elaboración de la Memoria Anual que deben remitir a la Dirección Provincial.

*“... se hace una revisión a final de curso y en el mes de febrero se revisa todo el Plan General Anual, mirando cómo van los objetivos y el nivel de cumplimiento de los mismos” (C-3).*

Ambas ocasiones pueden ser abordadas con un carácter de trámite (con lo cual los datos tendrán poco o ningún valor para la mejora de la escuela) o pueden ser utilizados para emprender actuaciones encaminadas a incrementar la eficacia y la calidad de la educación.

*“... precisamente, cada año al elaborar la memoria y valorar los resultados, ahí hay una estadística y se ven las áreas donde hay un rendimiento académico inferior o superior. Se hacen unas propuestas de mejora para que en los sucesivos vayamos mejorando los aspectos que fallan” (C-7).*

Pero esta reflexión conjunta es la consecuencia natural que surge en aquellos centros en los que se trabaja en equipo y no tendría excesivo sentido hacerlo en un centro en el que prima el individualismo, en el que cada profesor se ocupa exclusivamente de su trabajo en el aula y no lo hace de forma coordinada con sus compañeros. En este último caso se trataría de cumplir con una obligación impuesta desde fuera y no sentida como una ocasión para mejorar. Por ese motivo, algunos directores la echan de menos:

✓ *“sería buena esa reflexión a nivel de claustro... sin embargo, hacerlo en un claustro de 38 o 39 personas no sería muy operativo.... a nivel de gran grupo, digamos una reflexión profunda, un replanteamiento profundo a nivel*

*de claustro no se ha hecho y sería bueno hacerlo” (C-8).*

- ✓ *“... en un centro como este, este punto es prácticamente indispensable puesto que es la única forma de intentar cambiar...” (C-10).*

En el caso de los centros de Ceuta que han sido analizados, parece que el gran descubrimiento (como ya se apuntaba en otro lugar) ha sido la Comisión de Coordinación Pedagógica, que se ha convertido en el foro de intercambio y reflexión por excelencia. Los directores han hecho continua alusión a lo largo de la entrevistas a este órgano de deliberación y decisión que recientemente ha aparecido en el organigrama de los centros y que reproducimos seguidamente:

- *“... hay un órgano que ha sido muy productivo que es la comisión de coordinación pedagógica, donde se han lanzado las bases del trabajo, el compartir... hemos creado una comisión especial para poder recepcionar al nuevo profesorado, hacerle conocer el centro, su marcha, intentar aclimatarlo lo más rápidamente posible...” (C-1).*
- *“... los únicos foros donde hemos discutido este problema ha sido a nivel de equipo directivo -que sí lo hacemos periódicamente- y en la CCP” (C-8).*

Otros directores prefieren reunir al claustro para que estén presentes en las deliberaciones todos los profesores:

*“... nosotros, desde que yo estoy en la dirección (aunque antes también se hacía, que todo hay que decirlo), todos los trimestres, después de cada evaluación, se reúne el claustro con todos los resultados y porcentajes de aprobados y suspensos o fracasos de ese trimestre. Cada ciclo analiza las causas posibles y se proponen actividades para mejorar” (C-13).*

Esta forma de analizar los problemas y reflexionar sobre los resultados contrasta con la siguiente afirmación:

*“... sí, claro. Se hablan ciertas cosas, pero no se toman medidas” (I-2).*

Y finalmente, en algunos centros, ni siquiera se reúnen con este propósito:

*“... hombre, yo tengo mi reflexión propia y supongo que cada profesor tendrá la suya” (I-3).*

Esta reflexión conjunta del profesorado requiere, como se apuntaba anteriormente, un cierto hábito de trabajo en equipo que como es fácil de suponer depende de la estabilidad de las plantillas según apunta uno de los directores:

*“... este aspecto está relacionado con la estabilidad de la plantilla. El núcleo de propietarios definitivos del centro, y con estabilidad, es menor que el de interinos. Actualmente diríamos que hay más de la mitad que se sienten partícipes, pero todavía queda un grupo reducido que se niega a admitir la mejora” (C-1).*

Al mismo tiempo, el nivel educativo también se relaciona con lo anterior, ya que es de todos conocido que en Educación Infantil existe una larga tradición de trabajo conjunto a la hora de programar y realizar la actividad escolar, mientras que en otros niveles educativos prima más la preocupación por el aula de cada uno. Parece que el planteamiento más educativo y menos instructivo de estos primeros niveles contrastara con la preocupación por terminar el programa en los cursos superiores.

Sin embargo, dado que toda generalización entraña sus riesgos, habrá que tener en cuenta que siempre pueden surgir en cualquier grupo humano un determinado número de personas que permanecen aisladas:

*“... depende de los niveles. Bueno, me explico. En Infantil hay un grupo de 4 profesores que sí trabajan unidos, mientras que los otros dos van por libre. En el primer ciclo de Primaria, tres personas trabajan coordinadamente y otra va por libre. En el segundo y tercer ciclo es donde hay mayor coordinación, aunque tal vez falte el trasladar las experiencias positivas a los demás compañeros. En secundaria ha habido durante este curso mucha coordinación” (C-9).*

Este trabajo en equipo de los profesores ha sido uno de los ámbitos donde la autoevaluación realizada en algunos centros ha puesto de manifiesto su carácter deficitario y la necesidad de mejorarlo. Pero para que esto suceda, el profesorado debe reunirse y para ello necesita tiempo. Si la mayor parte del tiempo del profesor se ocupa con la atención directa de un determinado grupo de alumnos, mientras está en el aula no puede estar con sus compañeros planificando conjuntamente:

*“... en el Plan no ha salido bien el trabajo en grupo. Pero no ha salido bien porque la gente está muy quemada. La gente se queja... el problema que tienen los centros de primaria es que no hay tiempo para hablar, ya que tenemos muchas horas lectivas. No tenemos tiempo para debatir, para programar nuestras cosas, para evaluar, para tomar un café...” (C-12).*

Sin embargo, no todo debe ser tan negativo cuando algunos centros empiezan a encontrar la solución en las reuniones periódicas que se celebran:

*“... yo creo que sí, que cada vez más. Este es uno de los logros que estamos consiguiendo a través de las reuniones, a través de estas reuniones se les dan las directrices a todos los coordinadores para que exista esa cohesión en el centro” (C-13).*

### **3.12. Compromiso en la consecución de objetivos**

Esta ha sido otra de las dimensiones del funcionamiento de los centros que ha sido abordada en las entrevistas mantenidas con los directores y se halla íntimamente relacionada con las anteriores (establecimiento de metas compartidas, reflexión conjunta y trabajo en equipo) pues todo ello debe culminar en un compromiso por parte del profesorado que permita aunar esfuerzos y dirigirlos a conseguir los objetivos comunes que se hayan programado.

En este sentido se ha podido constatar una cierta resistencia en algunos centros en lo que de novedoso aporta la L.O.G.S.E.:

*“... lo único que pasa es que... está costando bastante trabajo que el profesorado, sobre todo el de cierta edad entre en la valoración nueva que supone la LOGSE en cuanto a contenidos procedimentales y actitudinales. Ahí se está entrando ya, a duras penas, en no valorar sólo los conceptos y también en tener en cuenta que en la situación sociodeprimida de estos alumnos, el nivel de exigencia y el nivel de adaptación de los Proyectos Curriculares y Educativo tienen que ser distinto a otros centros” (C-3).*

En otros casos, la rutina diaria adquirida a lo largo de muchos años de ejercicio es la que impide el cambio:

- *“Hay un sector de ese profesorado que yo situaría en un 10%. Bueno, de 36 profesores hay 6 ó 7 que están bastante pasotas. Cumplen, van a sus clases, entran a las nueve, se van a la una... pero no les pidas nada más. No hay compromiso de ninguna clase. Cumplir al mínimo con su obligación y nada más. Después hay otro sector muy volcado con lo que hace y que tira del carro y que empuja. Pero ese sector, la pena que tiene, es que es muy significativo, ¿sabe?, que puede hacer mucho daño a la larga. De hecho se está notando cierta inercia...por ejemplo, para llevar a cabo un plan de mejora... lo podría hacer con un 40 o un 50% del claustro, con el resto no podría hacerlo” (C-8).*
- *“... el profesorado trabaja por departamentos, pero en general está desencantado. Piensan en dar las clases mejor o peor y sálvese quien pueda la mayoría de las veces. Una gran mayoría del profesorado se siente inseguro y también amenazado y presionado, desilusionado. Intentan crearse los menos problemas posibles y de este modo, implicarse en la vida del centro es muy difícil. Normalmente se intentan conseguir objetivos de áreas o de asignaturas, pero el compromiso para con el centro es realmente poco” (I-2).*

A pesar de todo, en algunos centros *“el profesor no tiene muy claro, sino clarísimo los objetivos a conseguir” (C-5)* y aunque existan *“algunas excepciones*

*porque hay algunos niveles que no se ajustan al ritmo programado...*” (C-4) los directores se sienten satisfechos porque según ellos *“el compromiso del profesorado, con el centro en especial es, en general, enorme”* (C-10).

Pero desgraciadamente, no todos los centros han conseguido este grado de compromiso. Por eso presentamos a modo de contraste las siguientes afirmaciones que recogen ambos extremos:

- *“... no, no nos lo hemos planteado y si alguna vez lo hemos hecho han sido algunos profesores de forma independiente. Pienso que deberíamos hacernos una autocrítica en esta cuestión y decir: “señores, vamos a marcarnos 5 objetivos y vamos a ir todos a conseguirlos”. Pero tengo que decir que a nivel global no existen unos objetivos para todos y no hay una unión general. Es decir, no hay consenso. Por ejemplo, los de Infantil “van a su aire”, los de secundaria “viven en otro mundo”. La mayor relación se da entre los distintos ciclos de Primaria (al menos en los objetivos, ya que en otras cosas...)”* (C-9).
- *“... sí, hay una inquietud y está plasmado en nuestro proyecto, si trabajamos unos objetivos muy claros a conseguir por todos, y consensuados por todos los profesores; la verdad, que bien. Tengo que decir que tenemos un equipo excepcional casi sin hacer excepciones. Hemos creado un clima de amistad, de trabajo y de buenas relaciones”* (C-11).
- *“... sí. Aquí tengo que ser rotundo porque sin la colaboración y sin el apoyo de todo el profesorado del centro... la gran cantidad de actividades que estamos llevando a cabo en este plan de mejora sin la colaboración y el esfuerzo de todo el profesorado sería imposible. Podemos hablar casi del 100% del profesorado comprometido con el plan de mejora”* (C-13).

### 3.13. El ambiente interno como factor del clima de los centros de Ceuta

Al igual que la consecución de un clima favorable figura como uno de los requisitos que con mayor frecuencia aparece en las investigaciones sobre liderazgo, uno de los factores o dimensiones que en mayor medida va a configurar esta variable, y sobre el que existe un amplio consenso, hace referencia a la existencia de un ambiente ordenado en el interior del centro y del aula.

La existencia de este ambiente (o atmósfera en palabras de otros autores) favorable para la realización de la actividad académica hace que el tiempo se aproveche al máximo y que el profesorado no tenga que gastar sus energías en mantener la disciplina. Ahora bien, su consecución depende del tipo de alumnado y de la dinámica organizativa del centro.

Por ese motivo, las percepciones que tienen los directores entrevistados apuntan en ambas direcciones:

- ✓ *“... pues sí. Hay un 60 ó 70% que son buenos alumnos” (C-5).*
- ✓ *“lo hemos fundamentado en la disciplina bien entendida, como marco también de actuación. Los alumnos saben que hay unas obligaciones, tienen conocimiento del RRI y de todos los criterios y demás, de las evaluaciones y saben que hay unas líneas de actuación en los recreos, en la formación de filas, en la presentación, en la puntualidad, etc. que favorecen el trabajo” (C-1).*

Otros directores lo relacionan con el entorno y la extracción social del alumnado, señalando su mucha o poca influencia:

- *“... nosotros decimos en el Plan de Convivencia y Disciplina que “los centros no son compartimentos estancos”, que lo que ocurre fuera no entra dentro, sino que son espejos que reflejan todo lo que ocurre fuera (la sociedad del entorno) y por mucho esfuerzo que haga la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos) por mejorar la convivencia y la*

*disciplina, si no hay una acción complementaria de los poderes públicos, ¿no?, que trate de paliar los motivos de la violencia e indisciplina que son el paro, etc... Este es el caldo de cultivo para que todas esas cosas ocurran. Lo que ocurre fuera de los muros del colegio... no estamos aislados en absoluto” (C-12).*

- *“... la verdad es que aquí dentro se respira paz y tranquilidad. No transfiere la situación de fuera hacia dentro. Lo dice todo el mundo. Ejemplo de ello es el orientador del Equipo que tuvo que realizar un escrito a la Dirección Provincial y en su informe decía que teniendo en cuenta las características del centro, en él se respiraba aire de paz y tranquilidad; lo que a nosotros nos supuso una gran satisfacción” (C-11).*

En los institutos, se piensa que la causa fundamental que ocasiona el deterioro del ambiente reside en la obligatoriedad de la Educación Secundaria, por eso cuando se incorporan los alumnos que han cursado el primer ciclo en los colegios suelen encontrar los mayores problemas (aunque no se pongan de acuerdo al señalar si la causa es la repetición de curso o la promoción automática):

- *“Hay un grupo numeroso de alumnos que no deja funcionar el centro normalmente y no dejan que haya una convivencia adecuada (sobre todo en Secundaria; en Bachillerato es otra cosa). En Secundaria hay un gran grupo que no tiene ningunas expectativas. En Bachillerato se sienten agobiados por el cambio que supone pasar a un nivel con mayores exigencias académicas. En cuanto a los alumnos más problemáticos, son los de 3º de ESO que al pasar por la edad, son los que deterioran el clima y obligan a bajar los niveles. No se enteran de nada. No tienen base ninguna y se pasan el día ingeniándose las para dar la lata. Están aburridos, molestan, se hacen los graciosos y no quieren saber nada de nada” (I-2).*
- *“... hoy en día tal como está montada la ESO, los alumnos no están motivados y los centros están cargados de problemas. Hay aquí un grupo de alumnos que no están motivados porque no les interesa esto, entonces... ¿qué*

*es lo que hacen? Crean problemas en las clases, en los pasillos, destroran las instalaciones del centro, etc. Por eso los 30 expedientes. Casi todos los expedientes son por falta de respeto a los profesores, enfrentamientos con ellos, insultos... Claro, nosotros eso no lo podemos consentir porque sería menoscabar la autoridad del profesor, ¿no?” (I-3).*

- *“... sobre todo a principio de curso, los problemas son más graves, porque el alumnado que nos llega a 3º de ESO, muchos han sido repetidores del primer ciclo y entonces te encuentras con ellos ya resabiados y hay que controlarlos mucho. Luego, al cabo de unos meses se va normalizando. Pero de todas formas hoy en día, tal como está planteada la enseñanza es muy difícil. Se han perdido muchos recursos, ya que el profesor muchas veces tiene que prestar más atención a controlar el comportamiento de los alumnos en clase que a realizar su labor didáctica. Antiguamente se comportaban estupendamente, todos calladitos... todos hacían sus deberes, traían sus libretas, todos atendiendo. Pero ahora todo esto se ha perdido” (I-5).*

Para conseguir mejorar este ambiente, muchos centros han emprendido planes de mejora como en el caso del colegio nº 13:

*“... yo creo que es bastante bueno. Esta ha sido una de las cosas que nos hemos propuesto y por eso es el segundo año que continuamos con el plan de mejora con el mismo título de la convivencia en el centro escolar. Todos los esfuerzos por parte de los profesores, padres y equipo directivo, se dirigen a crear un ambiente lo mejor posible. Sobre todo teniendo en cuenta cómo está la sociedad, lo que se vive en las calles y lo que se ve en la televisión. Estamos intentando que aquí en el centro sea todo lo contrario y que tengamos el mejor ambiente posible”.*

En este proceso de mejora del ambiente, algunos directores señalan la importancia que tiene la actuación de los profesores:

*“... el profesor debe ser un mediador, un motivador... y el alumno responde. Cuando el profesor motiva, normalmente los alumnos responden. Se motiva porque si no, los niños por sí solos campean a sus anchas” (C-7).*

Para finalizar este apartado, se presenta la opinión de uno de los directores que considera que aunque el ambiente no es del todo adecuado, no interfiere en la realización de la actividad escolar:

*“Puede haber problemas, peleas, riñas... pero bueno, considero que son poco más o menos los mismos que puede haber en otros centros. No sé, si como consecuencia de una mayor comprensión, de los problemas que tienen estos alumnos por parte del claustro de profesores y del equipo directivo... La actividad académica no hay problemas a la hora de desarrollarla a pesar de esos pequeños problemas que pueden existir, porque no inciden para nada. La verdad es que dentro del aula, salvo rarísimas ocasiones, no hay problema de ningún tipo” (C-10).*

### **3.14. Aprovechamiento del tiempo**

Una vez analizada la naturaleza del ambiente que se respira en el interior de los centros de Ceuta, sus posibles causas y las posibilidades de cambio, debe hacerse mención al modo en que el tiempo escolar se optimiza en cada uno de ellos.

En este sentido, son pocos los directores de Ceuta que reconocen abiertamente el valor negativo de esta variable:

*“... no se saca el que se debiera” (C-2).*

Frente a lo anterior, otros piensan que el nivel de aprovechamiento no es tan malo, aunque todo puede mejorarse:

- *“... esto es muy importante. Quizás en esto yo sea muy exigente. Creo que la optimización no es al 100%. Es una opinión personal que a veces molesta,*

*pero creo que hay que optimizar bastante más” (C-1).*

- *“... se aprovecha bien, pero se podría aprovechar mejor. Dado que todos los organismos nacionales y provinciales... es todo a base del colegio... concurso viene, concurso va. Todo el mundo quiere chupar jugo del colegio y sacar sus habichuelas a costa de los centros y la verdad es que nos hostigan, nos lían demasiado con esas historias. Esto nos resta tiempo y los niños con la golosina del premio también les dedican un tiempo que se podía emplear en otros temas” (C-5).*

Junto a lo anterior, hay quien establece matizaciones en función del horario (no se olvide que en todos los centros existe jornada continuada) y señala, a modo de curva de aprovechamiento, la influencia que la aparición del cansancio tiene en las últimas horas:

*“... Sí. Lo que pasa, a ver si me explico, en las primeras horas cuando se imparte Lengua o Matemáticas, creo que sí rinden. En el ciclo superior hemos observado que en las últimas horas es cuando surgen los problemas. Esto suele ocurrir en las clases de Francés o Tecnología que se imparten a esas últimas horas. En las primeras horas se aprovecha. Yo noto una gran diferencia en la materia que doy en un curso de 2º de ESO a segunda hora y la que doy en el otro a cuarta hora. Esto se debe a que los alumnos se han acostumbrado a trabajar hasta la hora del recreo y luego se realizan otras actividades que exigen menos esfuerzo y esto se nota cuando llegan a secundaria...” (C-9).*

Un caso particular lo constituye el director que confiesa conocer sólo una parte de la realidad de su centro:

*“... yo te puedo hablar de los niveles que tengo más cercanos, porque los veo. Los que están aquí, sí. Los otros no lo sé, porque voy menos” (C-4).*

Finalmente, estaría el grupo de directores que se siente totalmente satisfechos del modo en que se aprovecha el tiempo, llegando incluso a señalar alguno de ellos

el esfuerzo extra de determinados profesores:

- *“... yo pienso que sí” (C-6).*
- *“... aquí hay un alumnado que se puede considerar bueno y los niveles de aprovechamiento son más que aceptables” (I-4).*
- *“... por parte de los profesores, hombre, claro. El profesor se preocupa de sus alumnos en clase. Aparte de su horario normal de clase, cuando surgen problemas de aprendizaje, hemos hecho grupos de recuperación especiales. Entonces el profesor en sus horas disponibles atiende a ese grupo minoritario de alumnos que aquí normalmente suelen ser dos o tres. Incluso un alumno” (C-7).*
- *“... Sí, de sobra. Ahí no hay problema. Lo único que ocurre es que a veces, yo comprendo que hasta los estrujamos un poco más, porque en muchas ocasiones y, para muchos alumnos, hasta las horas de obligada permanencia en el centro se dedican a potenciar el aprendizaje de estos alumnos, porque somos conscientes que estos niños necesitan un plus más de tiempo, un plus más de interés y un plus más de trabajo. Se ha hecho un plan de mejora de refuerzo y apoyo en el cual está implicado todo el profesorado del centro en las horas libres que tiene. Eso que se consideran horas libres, que no sean de acción directa sobre tu tutoría” (C-10).*

### **3.15. La disciplina en los centros de Ceuta**

La violencia escolar y el control de la disciplina representa uno de los temas más candentes de la actualidad. En el caso de Ceuta, parece que se ha llegado a una situación de deterioro que demanda una mayor implicación de todos los sectores afectados para solucionar este problema que incide de forma tan negativa en la vida de los centros.

Prueba de ello han sido las concentraciones de profesores convocadas por los

sindicatos ante la Delegación del Gobierno, las reuniones mantenidas por la Junta de Personal con las autoridades educativas, la celebración de un ciclo de conferencias sobre violencia escolar por parte de la Facultad de Educación y Humanidades y la creación de una comisión mixta en la que participan, entre otros, la Consejería de Educación de la Ciudad Autónoma, el Centro de Profesores y Recursos y la Facultad de Educación, para el diseño y seguimiento de una serie de actuaciones encaminadas a lograr un mejor clima de convivencia en los centros.

Puede que la señal de alarma haya sido el enorme número de expedientes disciplinarios que se han abierto en los centros de Ceuta durante el curso 2000-2001. Este dato ha constituido el tema de comentario de muchos medios de comunicación nacional, destacando el caso de uno de los institutos que hemos estudiado en esta investigación.

Sin embargo, parece que el problema no está generalizado y, aunque en algunos centros alcance proporciones alarmantes, algunos directores todavía no lo consideran como una realidad en sus centros:

- *“... Yo creo que es normal tirando a buena. Nosotros, desde que estamos aquí, sólo hemos cursado oficialmente un expediente sancionador, con la expulsión de un alumno por quince días. Es lo único” (C-1).*
- *“... la disciplina en general es buena. Todavía no hemos hecho un parte de expulsión en el tiempo que llevamos allí en el colegio. Lo más grave que ha ocurrido ha sido insolentarse un niño a un profesor y decirle: ¡te vas a enterar!, ¡se lo voy a decir a mi madre y te vas a enterar! o ¡se lo voy a decir a mi hermano y te vas a enterar!. Eso hoy en día en Ceuta...” (C- 8).*
- *“... los problemas de disciplina son muy pocos y no son destacables en este centro. Ten en cuenta que al ser un centro con pocos alumnos, estos son fácilmente controlables y así es más sencillo” (I-4).*
- *“... Se han abierto algunos expedientes e incluso se han cambiado a alumnos de colegio. Este curso me parece que hemos hecho unos cuatro expedientes.*

*Luego, la disciplina, normal” (C-4).*

- *“... Ha ido mejorando en el transcurso del año. Hay dos o tres con nombres y apellidos, pero abrir expedientes... este año no hemos hecho ninguno. Ahora, expulsiones de tres días, no sé cuántas han sido. Pueden ser seis o siete...” (C-6).*
- *“... No hay ningún problema, sólo puntuales. El ambiente es bueno y el centro funciona. Cualquier problema de disciplina lo resolvemos nosotros. Los profesores ante problemas de disciplina lo transmiten a la Jefatura de Estudios. Todas las cuestiones de disciplina, cualquier queja, las trasladan aquí y nosotros actuamos como marca la ley. Si se van acumulando las faltas leves, implican una grave y los alumnos van al Consejo Escolar. Si es grave, directamente van al Consejo Escolar, como marca la ley” (I-3).*

De las anteriores afirmaciones debe destacarse la que corresponde al director del colegio nº 8 que considera normales las amenazas de un alumno al profesor en función del contexto en el que nos encontramos. Parece que al final uno se acostumbra a todo.

En cambio, otros directores consideran buena la disciplina siempre que no atente contra la figura del profesor:

*“... aunque no es el mismo tipo de disciplina que puede existir en un colegio de curas, por decirlo así, en un colegio de una zona de élite; pero la verdad es que incidentes graves no los ha habido ni los hay en el centro normalmente. Los problemas de disciplina son exactamente iguales que pueden ser los demás. Enfados entre ellos, empujones y cosas por el estilo, pero cosas graves como pueden ser acciones hacia profesores, la verdad es que no las hay” (C-10).*

Entre los que reconocen la existencia de esta problemática tampoco existe unanimidad, ya que algunos la relativizan teniendo en cuenta la situación actual:

- *“... Hay problemas de disciplina, aunque realmente, estos problemas existen en todos los centros y por supuesto, en el nuestro también. Pero de todas formas hoy en día, tal como está planteada la enseñanza es muy difícil. Los problemas de disciplina la hacen difícil. Yo no sé qué vamos a hacer o cómo vamos a resolver este problema” (I-5).*
- *“... Hay problemas de disciplina, problemas de... aquí no hemos sufrido mucho, pero sí hemos visto en otros compañeros de otros centros... problemas incluso de agresiones” (C-2).*

Otros en cambio, se muestran más drásticos en sus afirmaciones:

- *“... este año ha habido que tomar medidas disciplinarias. Los expedientes disciplinarios del curso pasado fueron tres y este año se han multiplicado por cinco. Si el año pasado las medidas cautelares de expulsión por tres días fueron 20, este año llevamos ciento y pico... el profesorado en general, se encuentra con unos problemas de disciplina graves en muchos de los grupos de ESO y no sólo en grupos con predominio de alumnos musulmanes, sino en todos y esto es lo curioso” (I-2).*
- *“... Mira, los problemas de disciplina son lo peor. Es el caballo de batalla.. El caballo de batalla es la disciplina. Aquí se ha constituido una comisión de disciplina pero, ¿qué es lo que nosotros tenemos en nuestra mano para solucionar los problemas de disciplina? Pues aplicar el Reglamento de derechos y deberes de los alumnos y el trabajar día a día. Qué se le va a hacer, ese es el tema problemático” (C-7).*

Para hacer frente a estos problemas, algunos centros han emprendido acciones tendentes a mejorar la convivencia basadas en la implicación del todo profesorado:

- ◆ *“... una de las conclusiones a la que hemos llegado a través del programa de mejora en convivencia y disciplina, es que tenemos que tener una unidad absoluta de criterios al aplicar las normas en disciplina. “A río revuelto...”*

*ganancia de pescadores”. Los niños no pueden tener un profesor que les permita unas cosas y otros no” (C-12)*

- ◆ *“... con relación al estudio que hicimos el año pasado (por eso cogimos el plan de mejora) habíamos tenido 11 expulsiones llevadas a cabo por el Consejo Escolar, cerca de 30 expulsiones de tres días por parte del director. Entonces pensamos que algo fallaba. Nos pusimos a trabajar y la diferencia de resultados fue abismal con respecto al año pasado. Hemos pasado a una sola expulsión por el Consejo Escolar y se redujeron a diez u once las expulsiones de tres días. De este modo se vio un avance y quiero resaltar que ha sido labor de todo el profesorado que se puso a trabajar hombro con hombro” (C-13).*

Este mayor grado de implicación es echado en falta por uno de los directores que afirma:

*“... la verdad es que los tres o cuatro alumnos conflictivos no han vuelto después de la última expulsión. La táctica que hemos adoptado es la de expulsarlos por tres días y luego otros tres...Habrá que plantearse ser más duros. Pero a pesar de todo, nos tendríamos que implicar todos un poquito. El profesorado tendría que concienciarse más” (C-9).*

### **3.16. La motivación del profesorado**

Como consecuencia de las dificultades que conlleva la educación en los últimos tiempos, algunos profesores se sienten desmotivados. Prueba de ello son las cifras relativas a las bajas por enfermedad del profesorado (entre las que cobran especial importancia las causadas por depresión).

Si a la falta de consideración social que esta profesión conlleva se une la pérdida de autoridad en el interior del aula y los problemas de disciplina que se han comentado anteriormente, parece que se dan las condiciones propicias para que

cunda el desánimo en los claustros.

Esta última parece ser la situación de algunos de los centros de Ceuta según opinan sus directores:

- *“... El profesorado en la actualidad... la escuela está cambiando a peor en muchos aspectos...” (C-2).*
- *“... cada vez la labor educativa en los centros se hace peor y, entonces la gente está deseando que lleguen las vacaciones” (C-3).*

Algunos directores culpan a la Administración educativa de la falta de motivación del profesorado:

- *“ Yo diría que al 60% - motivados profesionalmente como educadores, no profesionalmente como funcionarios- la gente está muy quemada con la administración, aunque hay algunos que por sistema están siempre cabreados, haya o no haya LOGSE” (C-8).*
- *“... No. El profesorado no está motivado. Te voy a explicar por qué no está motivado. En primer lugar, el MEC no reconoce a los profesores que imparten el primer ciclo de la ESO. La adscripción a los centros IES.. ” (C-12).*

Otros argumentan la dureza del trabajo o la falta de experiencia como causas del desánimo del profesorado de sus centros:

- ◆ *“... Bueno, hay de todo, ten en cuenta que es un trabajo muy duro y muchos se desalientan...” (I-1).*
- ◆ *“... Algunos profesores tienen falta de experiencia porque es el primer año que están dando clase y se encuentran con grupos muy duros y, claro...” (I-3).*

Finalmente, se presentan los centros que parecen contar con un nivel de motivación del profesorado bastante alto según las percepciones de sus directores:

- ✓ *“... Sí. Está muy motivado en general” (C-11).*
- ✓ *“... En general, yo pienso que sí. Prueba de ello es la cantidad de actividades que se hacen” (C-6).*
- ✓ *“... Bueno, yo creo que en general sí, porque si no estuvieran contentos no estarían en este colegio. Todo el mudo tiene opciones para irse. Si luego el resultado del trabajo no es el que debiera o no resulta todo lo agradables que esperamos... ” (C-9).*
- ✓ *“... Por un lado si, está motivado; puesto que si no lo estuviera no estaríamos aquí tantos años y teniendo opción a cambiar a otros centros de Ceuta con mejores condiciones. La verdad es que a veces se puede echar de menos el reconocimiento por parte de la administración, de la labor que se viene realizando” (C-10).*
- ✓ *“ Yo creo que sí. Aunque no hay que olvidar que hay profesores que por diferentes motivos están cansados. Pero ello no quita que lleven a cabo el trabajo que tengan que hacer no lo hagan con toda la motivación y con todo el esfuerzo que requiere” (C-13).*

### **3.17. Las relaciones con los padres**

El último de los apartados que se ha considerado al analizar el clima de los centros ha sido el de las relaciones con los padres por cuanto éstos forman parte de la comunidad educativa.

En la mayoría de los casos, estas relaciones son más intensas en Educación Infantil y los primeros cursos de Primaria, ya que *“cuanto más pequeño es el nivel en el que se encuentra el niño, mayor es la implicación del padre” (C-8)*. Esto suele suceder porque al acompañar a sus hijos al colegio suelen aprovechar para intercambiar opiniones con los profesores a la entrada o salida del mismo.

Otra de las vías por la que se materializan estas relaciones son las reuniones del Consejo Escolar al que lamentablemente se presentan pocos padres (como ya se ha puesto de manifiesto en otro lugar de esta investigación).

En cuanto a la naturaleza de estas relaciones, en los centros de Ceuta que han formado parte de este trabajo, se puede decir que son bastante buenas y no generan ningún tipo de problemas ni siquiera en los entornos más conflictivos:

- ◆ *“En general son bastante buenas. Normalmente no nos suelen dar problemas. Quizás porque, aunque pueda parecer pedante que yo lo diga; creo que el servicio que se les da es bueno” (C-3).*
- ◆ *“Las relaciones con los padres, en principio, son buenas. Nosotros tenemos una presidenta de la Asociación que tiene mucho interés y todo el día está por aquí. Pero de todos modos, yo veo que los padres tienen poca colaboración. Solo aparecen cuando surgen problemas” (I-5).*

Estas relaciones van a venir condicionadas en gran medida por el nivel cultural de las familias ya que como afirman algunos directores:

- *“Generalmente adolecen de conocimiento. La mayoría de los padres que vienen a las reuniones son los mismos y, siempre los padres de los alumnos que menos problemas tienen... hay que trabajar más este tema y aumentar los contactos, ya que todavía hay muchos padres que no saben en qué clase está su hijo. Ni conocen al profesor (ni a nadie) y nada más que vienen a final de curso” (C-4).*
- *“Hay que tener en cuenta que los padres de aquí tienen menos cultura que sus hijos. No tienen capacidad para ayudar. No están preparados. Muchos no saben hablar español y necesitan traductores. Por eso, cuando se les cita, normalmente no acuden” (C-9).*
- *“La verdad es que por el tipo de etnia a la que pertenecen... y sobre todo la religión más que de etnia de estos alumnos, la ascendencia de los padres*

*hacia estos alumnos es de un tipo completamente distinto que la de las madres. Entonces los niños prácticamente están a cargo de las madres para todo y el padre lo único que puede hacer en un momento dado es pegar dos bofetadas y cosas por el estilo. Como consecuencia de esto, desde el centro se ha intentado que la comunicación con los padres sea mucho más fuerte de lo que es y se ha potenciado que el padre, de alguna manera se tenga que involucrar en el colegio” (C-10).*

Algunos centros destacan la falta de implicación y participación de los padres, sobre todo a la hora de elegir a sus representantes en el Consejo Escolar:

- *“No, los padres no se implican para nada. En las elecciones al Consejo Escolar tenemos 30 ó 40 votos y tendríamos que tener 1.500 votos, ya que votan padres y madres. Qué menos que haber tenido mil votos y sólo tenemos cuarenta. Los padres del Consejo Escolar sí se implican, además son muy activos y preocupados. Los del Consejo Escolar y los de la APA, que también ha sido activa y ha participado en el centro” (I-3).*
- *“ Hay pocos que se impliquen. Cuando la familia se preocupa, se nota muchísimo en el niño. Las familias tienen demasiados problemas en sus casas como para preocuparse de la escuela. Para ellos, tener a los niños en la escuela es como llevarlos a la guardería” (C-9).*
- *“La mayoría no responden” (I-1).*
- *“A principio de curso se convoca a todos los padres en la que suelen estar el Jefe de Estudios e incluso el director y es la primera relación con los padres. En estas reuniones, de un grupo de 30 alumnos suelen acudir dos o tres padres. En general hay muy poca participación de los padres” (I-2).*

Con el fin de incrementar esta participación de los padres se han establecido algunas reuniones periódicas que en algunos centros han llegado a cubrir con creces la expectativas:

- ◆ *“Tenemos tres reuniones fijas. Explicitadas en el calendario de reuniones. Está todo programado” (C-6).*
- ◆ *“Los padres aquí colaboran cuando se les pide, de su propia iniciativa poco. Ahora, cuando se les pide y tal, bueno entonces sí” (C-7).*
- ◆ *“Los padres sí se implican. Las tres reuniones prescriptivas que tenemos... en ellas estamos alcanzando cuotas ilimitadas. Estamos alrededor de un 92 ó 93% de asistencia en las tres reuniones” (C-11).*

### **3.18. El rendimiento académico**

Los resultados escolares son los que marcan la diferencia entre los centros eficaces que ofrecen una educación de calidad y los que no lo son, pero la amplitud de este concepto y la dificultad para operativizar esta variable hace que en muchos momentos se utilice con significados diferentes.

Algunos autores consideran, entre los que puede citarse a Anderson (1982), que debería tenerse presente no sólo el aprendizaje inmediato, sino también el aprendizaje relevante al futuro del alumno (tanto educativo como educacional o vital). Al mismo tiempo, en los resultados de la enseñanza deben incluirse tanto los logros alcanzados en los objetivos académicos como en los de formación y desarrollo de la personalidad. Por último, las actitudes ante el fenómeno de aprender, así como las conductas sociales de clara incidencia en la convivencia de la comunidad, deberían tener un mayor peso en la determinación de la calidad del producto educativo.

Sin embargo, a pesar de estar de acuerdo con las anteriores observaciones, cuando se habla de resultados escolares se suele hacer referencia exclusiva al rendimiento académico, identificando éste con las calificaciones escolares, el número de alumnos que promocionan o finalizan sus estudios. Esto es así porque las calificaciones escolares constituyen en sí mismas el criterio “social” y legal” del

rendimiento de un alumno en la institución educativa.

Por este motivo, cuando se habla de éxito o fracaso escolar, generalmente se olvidan los aspectos que se relacionan con la formación personal del individuo y con la mejora de la sociedad porque son resultados a medio y largo plazo; se prefiere centrar la atención en lo inmediato porque de este modo se evita diferir las soluciones que permiten reconducir los procesos.

Actualmente existe un estado de opinión generalizado sobre el mal funcionamiento de la Educación Secundaria Obligatoria. Casi todos los sectores sociales y la Administración Educativa vienen analizando los resultados de esta etapa educativa y manifestando su preocupación con el descenso de los niveles y el alto índice de fracaso escolar (uno de cada cuatro alumnos abandona antes de finalizar sus estudios). Por ese motivo el Consejo Escolar del Estado considera en su último informe que la integración de todos los alumnos, el fracaso escolar, la falta de motivación de profesores y alumnos y la violencia en las aulas son los principales retos a los que ha de hacer frente nuestro sistema educativo.

Aunque la mayoría de estos males se visualizan de forma alarmante en Secundaria, muchos expertos consideran que su origen y solución no debe buscarse en las etapas educativas anteriores, sino en la falta de una política efectiva de atención a la diversidad.

En la investigación realizada en esta tesis doctoral con dieciocho centros públicos de Ceuta se ha considerado a la hora de analizar el rendimiento académico el sentido restringido del término que lo identifica con las calificaciones de los alumnos y su promoción a niveles educativos superiores. Por ese motivo, cuando han sido entrevistados los directores de esos centros, algunos de ellos hacen referencia al número de alumnos que han superado un determinado nivel educativo.

En los centros que encuentran satisfactorio los resultados escolares y el rendimiento de sus alumnos, sus directores se han pronunciado en los siguientes términos:

- ❑ *“El rendimiento de este centro debe ser bueno, y al decir bueno me refiero mejor que la media, porque hay una cierta inclinación entre la gente de las barriadas limítrofes a que sus hijos vengan aquí” (C-2).*
- ❑ *“... los datos objetivos... estamos muy, muy por encima de lo que se pide en la media nacional... el inspector de la zona decía que los que más exigíamos éramos nosotros” (C-3).*
- ❑ *“Yo pienso que en este centro los resultados son bastante positivos. Podemos rondar entre el 60 ó 70% de éxito académico. De todos modos esto depende de los ciclos, porque hay algunos que pueden alcanzar un 80 ó 90% y otros que están en porcentajes más bajos” (C-13).*
- ❑ *“Este año es el primero que van a selectividad. Van unos 51 o 52 alumnos de 2º de bachillerato. Es el número más alto de Ceuta, ¿eh?” (I-3).*
- ❑ *“Con los datos de selectividad, sí estamos satisfechos. Precisamente tengo aquí una felicitación de la Inspección por los resultados en la última selectividad” (I-5).*

Sin embargo, este optimismo no es generalizado en los centros de Ceuta, ya que aunque algunos de sus directores opinan que los resultados son buenos, introducen algunas matizaciones:

- *“Habría que matizar según las etapas o ciclos, con la problemática de cada una de ellas; pero los cimientos, lo que es la etapa infantil y los primeros ciclos de primaria están dando unos resultados bastante buenos, llegando incluso a ser muy buenos en algunos casos” (C-1).*
- *“Yo diría que aceptable. Sí, claro... pero bueno... todo se puede mejorar o perfeccionar” (C-4).*
- *“Es satisfactorio. No es el rendimiento que teníamos antes porque en la actualidad se ha cambiado mucho en eso del estudio. Tienen más motivaciones para no estudiar: la televisión o eso... etc., pero aquí se puede decir que*

*alcanzamos unos niveles bastante altos” (C-5).*

- *“... si lo comparamos con el de otros centros, yo por lo que veo cuando llevo los resultados de las pruebas iniciales con los criterios mínimos, creo que sí; que nuestro centro tiene unos resultados altos” (C-6).*
- *“A la vista de los resultados y considerando los niveles que tenemos, yo los considero aceptables. Tal vez en el ciclo superior no sean satisfactorios, pero es que hay una serie de condicionantes que... en otros ciclos, los resultados son adecuados a las adaptaciones de nuestro PC, que está ajustado a los niños. Sólo son satisfactorios, nada más. Con lo que se trabaja y con los niveles que tenemos se podría mejorar” (C-9).*
- *“La verdad es que consideramos que debían ser mejores. Comparados con otros centros de Ceuta, la verdad es que son poco más o menos iguales... a lo mejor vemos que han pasado 55% de los alumnos y nos parece que tenemos que aspirar al 70 al 80%, pero si después vemos los resultados de otro colegio...” (C-10).*
- *“Si evaluamos desde Infantil a 6º, maravilloso. Casi satisfacción generalizada, pero después entramos en ese cambio dramático que invierte ese rendimiento” (C-11).*
- *“Bueno, del rendimiento de los alumnos estamos en general satisfechos, pero siempre con la matización de que en la FP dándose estas circunstancias ... los niveles de aprovechamiento son más que aceptables” (I-4).*

Finalmente, algunos directores se muestran más pesimistas y al referirse al centro en general o a alguno de sus niveles hacen las siguientes afirmaciones:

- *“los resultados académicos... que no estamos contentos con ellos. Nosotros nos tenemos que plantear si bajar el listón...” (C-12).*
- *“Este año tenemos bachillerato LOGSE por primera vez y de los alumnos matriculados solo han pasado a selectividad el 40%. Pienso que los*

*resultados van a ser peores que antes. Los conocimientos de los alumnos han bajado y el rendimiento tiene que ser menor” (I-2).*

- *“El rendimiento en relación con la matrícula, es un desastre. Lo curioso es que el problema está en la enseñanza obligatoria. El absentismo es muy grande” (I-5).*
- *“... en la FP sigue habiendo todavía un número de alumnos que acceden como un remedio, o como un mal menos dentro de un fracaso escolar” (I-4).*

A la luz de las anteriores opiniones se puede afirmar que el mejor rendimiento de los centros de Ceuta se obtiene en los niveles inferiores de Educación Primaria y en COU. En uno porque los Proyectos Curriculares están bastante ajustados (contextualizados) a las características de los alumnos, el clima de aula de estos niveles favorece el trabajo escolar y la disciplina en dichos cursos no suele ser fuente de problemas. En cuanto a los alumnos de COU, el buen rendimiento se puede interpretar como consecuencia de ser un nivel no obligatorio, con lo cual nadie que no quiera se siente a priori obligado a estar.

Como contrapunto a esta satisfacción (y aquí la queja es unánime) se ha constatado en esta investigación que el mayor índice de fracaso se observa en Secundaria, sobre todo en los dos últimos cursos. Las causas que han señalado los directores tienen que ver con el porcentaje de alumnos que no sienten el más mínimo interés por el estudio y en cambio están obligados a permanecer en el aula al ser obligatoria esta etapa. La rebeldía propia de esta edad (14-16 años) encuentra una válvula de escape en el absentismo y la realización de actos violentos en el centro y las aulas (se refieren a ese grupo de alumnos que no quiere permanecer en la institución escolar) con lo que ello supone de interferencia para la actividad educativa y de estímulo negativo para el resto de compañeros.

Como puede verse, cuando uno de los directores de Instituto afirma que *“el problema está en la enseñanza obligatoria” (I-4)* nos encontramos a nivel local con la misma denuncia que el último informe del Consejo Escolar del Estado ponía

sobre la mesa.

Sin embargo, los problemas denunciados alcanzan cuotas más alarmantes en el contexto multicultural de la ciudad de Ceuta por la influencia de los referentes externos que se han señalado en otro lugar de este trabajo y porque, como se apunta en el informe citado anteriormente, la masificación que registran los colegios de Ceuta, donde en algunos centros se sobrepasa el máximo legal de 30 alumnos por clase permitido por la LOGSE incide de forma negativa en la institución escolar.



# **CAPÍTULO 8**

## **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**



## CAPÍTULO 8

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

---

La abundante literatura existente sobre el liderazgo educativo como factor de eficacia y de calidad de la escuela está configurada, principalmente, por los hallazgos de las investigaciones realizadas en aquellos centros que atendían a alumnos desfavorecidos (minorías étnicas y culturales, grupos marginados social y/o económicamente), sin embargo, dichas condiciones de deprivación cultural y económica no se daban con carácter general en el contexto geográfico donde se ubicaban las escuelas.

Se trataba de grandes ciudades o pequeños pueblos que podemos considerar “normales” y, al mismo tiempo, semejantes a los del resto de país. La única diferencia la constituía el estar ubicadas en suburbios (barrios obreros, cinturones de las grandes ciudades, lugares de asentamiento de inmigrantes, etc) y recibir a un alumnado en situación de desventaja social.

Las primeras investigaciones realizadas en este campo surgen como

consecuencia del revulsivo que supuso el informe Coleman, al plantear que las carencias de estos alumnos resultaban incrementadas tras su paso por la escuela.

Posteriormente, el interés por la búsqueda de los factores de eficacia que se daban en determinadas escuelas, a pesar del alumnado que atendían, se trasladó hacia el ámbito más práctico de buscar la mejora de la misma.

De acuerdo con los anteriores planteamientos surge esta tesis apoyada en dos motivos principales:

Estudiar el liderazgo educativo en centros que escolarizan alumnos pertenecientes a minorías étnicas y culturales pero que, a diferencia de los utilizados en la mayoría de las investigaciones, éstos se caracterizan por estar situados en una ciudad que es al mismo tiempo multicultural y cuyas características se apartan sensiblemente del resto de ciudades del país (con excepción de Melilla que tiene similares condiciones).

Por otra parte, en vez de buscar por procedimientos objetivos las características del liderazgo ejercido por los directores (que podrían desembocar en la elaboración del retrato del director eficaz), se ha tratado de conocer las percepciones que los directores en ejercicio tienen acerca del liderazgo que ejercen (lo que se asemejaría a un planteamiento de mejora de la dirección al hacerlos reflexionar sobre su actuación).

Con estos supuestos de partida se ha realizado este trabajo en el que se comienza con una revisión de un largo proceso, que partiendo de las desalentadoras conclusiones del informe Coleman, se adentra en el campo de las escuelas eficaces y desemboca en la búsqueda de la calidad de la educación después de pasar por el movimiento de mejora de la escuela y su confluencia con el primero, la mejora de la eficacia.

Pero, como esta preocupación por conseguir una educación de calidad pasa necesariamente por la dirección de las escuelas, se ha considerado imprescindible realizar una revisión y síntesis de los principales elementos que configuran el

liderazgo que ejercen los directores en sus centros.

Finalmente, y con la intención de aportar aquellos supuestos teóricos en los que debe basarse la educación de las minorías etnoculturales, se han reseñado los principales aspectos relativos a la educación multicultural y los problemas relacionados con su escolarización en los países de acogida; terminando con el análisis de la situación actual en España y en la ciudad de Ceuta.

Sobre estos tres pilares de conocimiento teórico se ha realizado esta investigación cuyos objetivos han sido:

- ★ Analizar las concepciones que los directores de Ceuta tienen acerca su actuación como líderes de sus respectivos centros.
- ★ Conocer las concepciones que los directores tienen de la atención a la multiculturalidad.
- ★ Comprobar si dichas concepciones se reflejan en sus respectivos centros a través de los proyectos institucionales (Proyecto Educativo y Proyecto Curricular).
- ★ Describir el clima de los centros de Ceuta a través de las percepciones de sus directores.
- ★ Comprobar si las percepciones que los directores tienen de su liderazgo, atención a la multiculturalidad y clima del centro son diferentes en los colegios e institutos.
- ★ Determinar si la existencia de alumnos de otra cultura en los centros influye en las anteriores percepciones.

Como estrategia metodológica hay que señalar que se ha optado por una combinación de técnicas cuantitativas, que han hecho posible las comparaciones entre los diferentes grupos y, cualitativas que permiten conocer en profundidad el objeto de estudio y hacer una descripción minuciosa de la situación actual del

liderazgo de los directores en los centros de Ceuta.

En cuanto a las principales conclusiones que se derivan de esta investigación se van a presentar articuladas en torno a una serie de apartados con el fin de lograr mayor claridad en la exposición.

### **1. Atención a la multiculturalidad en los centros de Ceuta**

- Las especiales características de la ciudad demandan un tratamiento educativo en consonancia con las peculiaridades de sus alumnos, sin embargo no se ha podido constatar ninguna adaptación de los currícula lo suficientemente significativa como para poder hablar de la existencia de un currículum intercultural.
- Las actuaciones dirigidas a considerar los rasgos culturales de la minoría magrebí o musulmana se quedan en las que se derivan del programa de Educación Compensatoria centrado en aquellos centros con mayor porcentaje de población musulmana y destinado a reforzar la enseñanza de las materias instrumentales.
- Las características de otros grupos minoritarios (hebreos, hindúes y gitanos) presentes en la ciudad no se consideran en ninguno de los centros. Parece como si estos grupos no existieran.
- En algunos centros se han considerado las características étnicas de los alumnos en la contextualización del Proyecto Educativo y Curricular con la única finalidad de “bajar los niveles”.
- En el 33,33% de los colegios de Ceuta y en el 40% de los institutos, las ideas y creencias que los directores tienen acerca de la educación multicultural no se ven reflejadas en los respectivos proyectos educativos.

### **1.1. Pensamiento de los directores sobre la multiculturalidad**

En cuanto al pensamiento de los directores sobre la presencia de estos alumnos en la escuela se ha podido constatar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los que ejercen en colegios o institutos, sin embargo existen algunas matizaciones que deben señalarse:

- Los directores de colegio piensan que la escuela debe compensar los posibles déficits que los estudiantes minoritarios puedan tener en su acceso a ella.
- Los directores de instituto son más favorables a que los niños de otras culturas tengan la oportunidad de seguir cultivando su lengua y cultura materna.
- Los directores de colegio opinan que los profesores que tienen alumnos de minorías culturales deberían tener una formación especial.
- Para los directores de colegio el progreso académico de los alumnos de minorías culturales depende, entre otras cosas, de los esfuerzos del profesorado.
- Los directores de instituto sostienen que el progreso académico de los alumnos de minorías culturales depende, entre otras cosas, del interés/motivación de cada niño, del interés de los padres y de la ayuda que les puedan dar los padres en casa.

### **1.2. Atención a la multiculturalidad en los centros**

- Las diferencias culturales de los alumnos y la incorporación de contenidos referidos a la cultura de los alumnos son tenidas en cuenta en mayor medida en los colegios.
- En ninguno de los centros analizados se dispone de materiales adaptados a las peculiaridades de estos alumnos.

- En los colegios se facilitan tiempos y espacios para que los alumnos cultiven aspectos de su cultura en mucha mayor medida que en los institutos.
- El profesorado de los colegios se preocupa más que el de los institutos por conocer la cultura de sus alumnos.

### **1.3. Percepciones de los directores en relación con el porcentaje de alumnos musulmanes escolarizados**

Aunque las diferencias encontradas no son extremadamente grandes (pues no arrojan significatividad estadística), se pueden establecer algunos matices en las opiniones de los directores en función del porcentaje de alumnos musulmanes que tienen en sus centros.

Para los directores de centro con mayoría de alumnado musulmán:

- Los centros que escolarizan a estos niños deberían adaptar su Proyecto Curricular a las peculiaridades culturales de los alumnos.
- Los principales problemas con que se encuentra el profesorado es la diversidad lingüística.

En cuanto a los centros con un porcentaje medio de alumnado musulmán obtienen las mayores puntuaciones en las siguientes afirmaciones:

- Los niños de otras culturas han de tener la oportunidad de seguir cultivando su lengua y cultura materna.
- El progreso académico de estos alumnos depende principalmente de la preparación pedagógica del profesorado.

Finalmente, los directores de centros que escolarizan pocos alumnos musulmanes piensan que :

- La escuela debe compensar los posibles déficits que estos estudiantes puedan tener en su acceso a ella.
- Cuanto menor sea el número de estos niños en el aula, las clases resultan menos complicadas.

Con relación a la atención que los centros prestan a las características de sus alumnos se ha podido constatar que:

- En ninguno de los tres tipos de centro se dispone de materiales adaptados a las peculiaridades culturales de los alumnos.
- En los centros con minoría de alumnos musulmanes es donde en menor medida se facilitan tiempos y espacios para que los alumnos puedan cultivar aspectos diversos de su cultura .
- El profesorado que menos se preocupa por conocer los aspectos más relevantes de la cultura de sus alumnos es el de los centros con mayoría de alumnado musulmán.

## **2. El clima en los centros de Ceuta**

La importancia que este factor tiene en el funcionamiento de los centros es reconocida por todos los directores, siendo los aspectos más positivos del mismo los siguientes:

- La satisfacción de los alumnos en el centro.
- Las relaciones entre profesores.
- La satisfacción que experimentan los profesores trabajando en dicho centro.

Frente a lo anterior, se destacan como aspectos más negativos :

- La insatisfacción del profesorado con los rendimientos de los alumnos.

- Las relaciones profesores-alumnos.

### **2.1. El clima y el nivel educativo**

Las anteriores conclusiones extraídas del análisis global de la muestra presentan algunas diferencias (aunque no significativas) entre las percepciones de los directores de colegio y de instituto.

- En los colegios, la mayor fuente de insatisfacción se relaciona con el rendimiento de los alumnos.
- En los institutos resultan insatisfactorias las relaciones centro-familias y las que se dan entre los profesores.

### **2.2. La composición social del alumnado y el clima de los centros**

El pensamiento de los directores con relación al clima de sus centros difiere ligeramente en función del porcentaje de musulmanes escolarizados en ellos:

En los centros con mayoría de alumnos musulmanes, los aspectos más negativos son:

- El prestigio del centro entre los miembros de la comunidad.
- La satisfacción del profesorado con los resultados de los alumnos.
- Las relaciones profesores alumnos.
- Las relaciones centro-familia.

Los centros con porcentaje medio de alumnado musulmán encuentran como aspectos menos positivos del clima:

- La satisfacción del profesorado con los resultados de los alumnos.

- El nivel de los aprendizajes
- La satisfacción de los profesores por trabajar en el centro.

Finalmente, son los directores de los centros con porcentaje minoritario de alumnado musulmán los que se muestran menos satisfechos con el clima de su centro, señalando como aspectos menos positivos los siguientes:

- La satisfacción del profesorado con los resultados de los alumnos.
- Las relaciones profesores/alumnos.
- Las relaciones centro/familias.
- Las relaciones entre profesores.
- El funcionamiento del centro.
- Las relaciones entre profesores y equipo directivo.
- El nivel de los aprendizajes.

### **3. El liderazgo de los directores**

De los análisis realizados se pueden sacar las siguientes conclusiones de tipo general:

- El número de años que los directores de Ceuta permanecen en sus cargos evidencia que, a pesar de las reticencias iniciales y de las dificultades que entraña el ejercicio de la dirección, los que acceden al puesto se resisten a abandonarlo.
- Todos los directores hacen una valoración muy alta del liderazgo que ejercen, aunque poco más de la mitad lo admiten directamente.
- La dirección de los centros de Ceuta es desempeñada mayoritariamente por

hombres.

- La edad media de los directores es superior a la que se da a nivel nacional, situándose por encima de los 45 años.
- El porcentaje de directores designados por la Administración es inferior a la media nacional

### **3.1. El liderazgo en colegios e institutos**

Teniendo en cuenta las consideraciones del apartado anterior, que pueden hacerse extensivas a ambos grupos de directores, las únicas diferencias encontradas son:

- Los directores de instituto se sitúan por encima en carisma y estimulación intelectual
- Los directores de colegio destacan en su preocupación por la participación del profesorado.

### **3.2. El liderazgo y el tipo de alumnado**

La gran uniformidad de las respuestas dadas por los dieciocho directores condiciona la existencia de diferencias significativas, que únicamente se dan a la hora de apreciar espíritu de colaboración compañerismo entre los profesores, donde destacan los centros con porcentaje medio de alumnado musulmán.

Junto a lo anterior señalamos algunos matices diferenciales aunque no posean significatividad estadística:

Los directores de centros con mayoría de alumnado musulmán destacan en:

- Predicar con el ejemplo.

- Mantener informados a los profesores (aunque curiosamente, sean los que en menor medida los consultan antes de tomar decisiones que les afectan).

En los centros con porcentaje medio de alumnos musulmanes, sus directores se perciben mejores en:

- Conocer los aspectos fuertes y débiles de los profesores.
- Tratarlos sin hacer distinciones.
- Promover el análisis y la reflexión para mejorar el trabajo.
- Contar con la confianza del profesorado para lograr los objetivos del centro.
- Tener en consideración las ideas de los profesores para mejorar el centro.
- Conseguir que el profesorado se implique en experiencias de innovación y que trabaje en equipo.

Los aspectos en los que se muestran superiores los directores de centros con pocos alumnos musulmanes son:

- Los profesores se sienten a gusto trabajando con ellos.
- Tener claras las prioridades del centro y conseguir la implicación de los demás.

#### **4. El entorno de los centros**

En la ciudad de Ceuta existen una serie de centros ubicados en determinadas zonas que generan hostilidad hacia la institución escolar, suponen un referente negativo para los alumnos y dificultan las relaciones con los padres ante los que los centros reaccionan levantando sus muros.

Estos entornos que constituyen zonas de asentamiento mayoritario de musulmanes (sin que ello presuponga una relación de causa-efecto) en las que

abunda:

- Ausencia de expectativas.
- Marginalidad.
- Drogadicción.
- Delincuencia.
- Deprivación cultural.
- Carencia de servicios.

### **5. Participación en programas institucionales y Planes de Mejora**

Las características de los alumnos y del entorno, así como las políticas de la Administración inciden en los programas que se llevan a cabo en los centros de Ceuta, que se centran en:

- Educación Compensatoria
- Integración.
- Garantía Social.
- Atenea y Mercurio.

En cuanto a la elaboración de Planes Anuales de Mejora se ha podido observar una cierta resistencia y/o rechazo hacia estas iniciativas.

Los centros que se muestran favorables centran sus actuaciones en:

- Mejora del proceso lecto-escritor.
- Mejora de la biblioteca.
- Mejora de la convivencia.

## **6. El alumnado de los centros de Ceuta**

La mayoría de los centros (teniendo en cuenta el riesgo que toda generalización entraña) se muestran insatisfechos con el alumnado por:

- La ausencia de hábitos de trabajo.
- El incumplimiento de las normas.
- El absentismo escolar.
- Los problemas disciplinarios que originan.

## **7. Los equipos directivos**

Las principales características de los equipos directivos de Ceuta son:

- Su estabilidad, ya que permanecen en el cargo casi el mismo tiempo que los directores.
- La mayoría ha realizado el curso de formación que existía antes de la LOPEGC y son pocos los profesores que han superado el proceso de habilitación actual que se encuentran integrados en los equipos.
- Algunos directores se sienten mártires cuyo trabajo es, a veces incomprendido y casi nunca reconocido.
- Perciben que se resienten las relaciones humanas.
- Manifiestan una gran preocupación por la burocracia.
- No suelen ocuparse de supervisar la actividad escolar.
- Les preocupa la gestión de la disciplina.
- Su gran descubrimiento ha sido la Comisión de Coordinación Pedagógica que centraliza todo el proceso de toma de decisiones.

- Tienen conocimiento indirecto de lo que sucede en las aulas derivado de su actuación como profesores.

### **8. Los órganos colegiados de gobierno**

- Las reuniones de claustro se suelen limitar a las que son preceptivas.
- A veces se realizan reuniones informativas con todo el profesorado (a las que suelen denominar “claustros informales”).
- La asistencia de los representantes municipales a las reuniones del Consejo Escolar es prácticamente nula.
- La participación de los padres en los procesos electorales de los Consejos escolares es muy escasa.
- Existe poca conciencia en los miembros del Consejo Escolar de ser representantes de un determinado sector.
- La implicación de los padres en las reuniones es mínima a causa de su poca preparación.

### **9. Planificación de la educación**

Los principales hallazgos relacionados con el proceso de elaboración y el contenido de los documentos institucionales son:

- El Proyecto Educativo se ha elaborado con posterioridad al Curricular, cuando debería haberse hecho al revés.
- Algunos centros se limitaron a adoptar los Proyectos Curriculares elaborados por las editoriales.
- El estudio del contexto realizado en algunos centros tiene poca incidencia en

los proyectos elaborados.

- La pasividad del profesorado en la elaboración de los proyectos es destacada por determinados centros.
- Muy pocos centros incorporan aspectos relacionados con la cultura de los alumnos.
- Las diferencias culturales se han utilizado para realizar un ajuste del currículum “a la baja”.
- La adquisición de destrezas básicas preocupa en los centros con mayoría de alumnado musulmán y se centran en la adquisición del lenguaje.
- La implicación del profesorado en el establecimiento y consecución de metas compartidas es muy baja en algunos centros.

#### **10. La actuación de los profesores**

- La reflexión conjunta del profesorado es bastante escasa y, en muchos centros, inexistente.
- En algunos centros esta reflexión es utilizada más con fines de terapia de grupo que de mejora de la educación, ya que no se suelen tomar medidas posteriores.
- El compromiso del profesorado de cara a la consecución de objetivos comunes es menor en los institutos, donde prima el interés centrado en la “propia asignatura”.
- El trabajo en equipo exige la existencia de unos tiempos de los que no se dispone en los centros.
- La inercia y rutinización del trabajo dificultan el trabajo en equipo.

### **11. La disciplina en los centros escolares**

La violencia escolar y el control de la disciplina representa uno de los temas que, en el caso de Ceuta, parece que ha llegado a una situación de deterioro que demanda una mayor implicación de todos los sectores afectados para solucionar este problema que incide de forma tan negativa en la vida de los centros.

Las percepciones que tienen los directores acerca de la disciplina en sus centros ponen de manifiesto que:

- A algunos no les preocupa la violencia mientras no se dirija contra los profesores.
- Otros la relativizan y encuentran una justificación a los actos de indisciplina en la situación actual de deterioro de la convivencia
- Algunos centros han emprendido Planes de Mejora destinados a lograr una mejor convivencia escolar.
- La implicación del profesorado es fundamental para mejorar la disciplina en los centros.
- Para conseguir lo anterior es imprescindible contar con un profesorado motivado.
- Los mayores problemas relacionados con la violencia se dan en los niveles correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Los cursos más conflictivos son los de secundaria que se imparten en los institutos.
- Los actos violentos son más frecuentes en aquellos centros que escolarizan alumnos musulmanes derivados de su situación de marginalidad.

## 12. La eficacia de los centros de Ceuta

Los resultados más positivos (en cuanto a rendimiento académico) en los centros de Ceuta se dan en:

- Los niveles inferiores de Educación Primaria (a pesar de las dificultades de lenguaje que puedan presentar los alumnos musulmanes, el bagaje de conocimientos que tienen que adquirir no es muy elevado).
- El C.O.U. arroja en algunos centros porcentajes de superación superiores a la media nacional (téngase en cuenta que sus alumnos no proceden de la ESO).

En algunos centros, están satisfechos con los resultados pero introducen matizaciones al considerar que:

- Anteriormente eran mejores.
- Son mejores que los de otros centros.

Finalmente los directores que se muestran insatisfechos con los resultados (en especial de la ESO) suelen señalar como causas:

- La influencia del entorno.
- La falta de hábitos.
- La escasa motivación.
- El absentismo escolar.
- El sistema de promoción semiautomático introducido por la LOGSE,

### 13. Recomendaciones derivadas de la investigación

De poco servirían las conclusiones de este trabajo si de ellas no se derivaran una serie de recomendaciones de tipo científico y pedagógico.

- ◆ Con respecto a las primeras, sería muy positivo ampliar esta investigación incorporando otras fuentes de información tales como profesores, alumnos y padres.
- ◆ Las propias características de este estudio (eminentemente descriptivo de una realidad concreta) suponen una limitación del mismo a la hora de generalizar los hallazgos.
- ◆ De todos modos, la réplica de experimentos en otros contextos podría constituir un procedimiento que, mediante aproximaciones sucesivas, diera una imagen de lo que sucede con el ejercicio del liderazgo por parte de los directores.
- ◆ Otra alternativa sería el empleo de futuros diseños más experimentales que permitirían establecer algún tipo de relación causal entre variables y sugerirían pautas de actuación futura y nuevas vías de investigación.

En cuanto a las recomendaciones de tipo pedagógico estas serían:

#### Con relación al liderazgo

- ◆ Potenciar el intercambio de experiencias entre directores en ejercicio.
- ◆ Creación de un seminario permanente de análisis del liderazgo en los centros.
- ◆ Redefinición de los procesos de acceso a los cargos directivos, optando por un modelo de dirección más técnico y con menos “carga burocrática”.

Con relación a la multiculturalidad

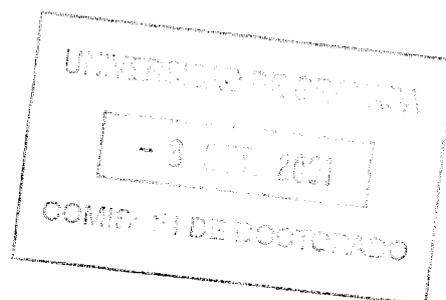
- ◆ Establecimiento de un debate amplio que cuente con la participación de todos los sectores sociales implicados y que permita una definición clara y sin ambigüedades del tratamiento educativo que debe adoptarse con las minorías.
- ◆ Diseño de un currículum intercultural en el que tengan cabida las peculiaridades étnicas, religiosas y culturales de TODOS los grupos que conviven en la ciudad (no sólo de los musulmanes).
- ◆ Implementación del anterior currículum intercultural en todos los centros y para todos los alumnos.
- ◆ La incorporación de rasgos culturales de las minorías no debe suponer una disminución en los niveles de exigencia.
- ◆ Incorporación a los planes de estudio de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta de aquellos contenidos que convienen a la formación inicial del profesorado que ha de trabajar en contextos multiculturales.
- ◆ Realización de actividades de formación con los profesores en ejercicio para dotarlos de las competencias que requiere el trabajo en contextos multiculturales.
- ◆ Habilitación de un procedimiento especial de adscripción del profesorado a los centros que contemple la formación del profesorado en competencias multiculturales.
- ◆ Dicho procedimiento de adscripción podría hacerse extensivo a los centros que se encuentran en zonas geográficas que atienden a una gran población de inmigrantes (Maresme, Poniente Almeriense, zona fresera de Huelva, etc.).

Para ello habría que conseguir la implicación de los representantes de las diferentes comunidades que conviven en la ciudad en la consecución de un clima

educativo que favorezca el aprovechamiento del tiempo en las aulas.

Al mismo tiempo, deberían emprenderse actuaciones (por parte de las autoridades responsables) para acabar con los actos incívicos que actúan como referentes negativos de los alumnos y que algunas veces pasan desapercibidos.

# BIBLIOGRAFÍA





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO ODINA, T. y OTROS (1999): *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. MEC. CIDE. Madrid.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (1988): *El equipo directivo*. Popular. Madrid.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (Coord.) (1990): *Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva de los centros docentes*. Fundación para la renovación de la escuela (fotocopiado). Madrid.
- (1992): *La Dirección Escolar: formación y puesta al día*. Forum Europeo de Administradores de la Educación. Escuela Española. Madrid.
  - (1994): *El perfil de la Dirección en el sistema educativo español (Relación entre: modelo organizativo, modo de acceso y estilo de la Dirección)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense. Madrid.
  - (1996): *El modelo de dirección LOPEGCE*. Organización y Gestión Educativa, 1, pp. 7-12.
  - (2000): *El liderazgo de los procesos de mejora*, en CANTÓN MAYO, I. (Coord.): *La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva*. Editorial CCS. Madrid.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. y SANTOS, M. (1996): *Dirección de centros docentes: gestión por proyectos*. Escuela Española. Madrid.
- ANDERSON, C.S. (1982): *The search for school climate: A review of the research*. Review of Educational Research. 52, 3, 368-420.
- ANGUS, J. (1991): *New Leadership and the possibility of educational reform*, en SMITH, J. *Critical perspectives on educational Leadership*. Falmer Press. Londres.
- ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J. (1988): *Organización de centros*. Grao. Barcelona.

- ANTÚNEZ, S. (1991): *La formación inicial y permanente*, en Cuadernos de Pedagogía, 189.
- ARGYRIS, CH. (1976): *La dirección y el desarrollo organizacional*. Ateneo. Buenos Aires.
- ARROYO, R. (1998): *Propuesta de valores para un currículum intercultural islámico-occidental en la ciudad de Melilla*. D.O.E. Tesis Doctoral. Granada.
- AVERCH, H.A.; CARROL, S.J.; DONALSON, T.S.; KIESLING, H.J. y PINCUS, J. (1972): *How effective is schooling. A critical review and syntesis of research findings*. The Rand Corporation. Santa Mónica.
- BALL, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós/MEC. Madrid.
- BANKS, J.A. y LYNCH J. (1986): *Multicultural Education in Western Societies*. Holt, Rinehart & Winstond. Londres.
- BARR, R. y DREEBEN, R. (1977): *Instruction in classrooms*. Review of Research in Education, 5. 89-162.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1994): *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la Educación Primaria*. CIDE. Memoria de Investigación. Madrid.
- BASS, B. (1988): *El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar*, en PASCUAL, R. (Coord). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Narcea. Madrid.
- BEARE, H. CALDWELL, B.J. y MILLIKAN, R.H. (1992): *Cómo conseguir Centros de calidad. Nuevas Técnicas de Dirección*. La Muralla. Madrid.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (1993): *Tradición y cambio en la dirección escolar*. Seminario de Dirección de Centros. Consejo Escolar del Estado. La Toja.

- BENSIMON, E.M. (1994): *Total Quality Management in the Academy: a rebellious reading*, en *Harvard Educational Review*, nº 65 (49) pags. 593-611.
- BERLINER, D.C. (1984): *Making the right changes in preservice teacher education*. *Phi Delta Kappa*, 66, 2, 94-96.
- BERRUEZO ALBÉNIZ, M.R. (1994): *Proyecto Docente de Organización Escolar*. Universidad de Navarra.
- BLOOM, B.S. (1976): *Human characteristics and school learning*. McGraw-Hill, Nueva York.
- BLUMBERG, A. y GREENFIELD, W.D. (1982): *The Effective Principal: Perspectives on School Leadership*. Allyn-Bacon. Boston.
- BLUMBERG, A. (1987): *The work of principals: A touch of craft*, en GREENFIELD, W.D. (Ed): *Instructional Leadership: Concepts, Issues and controversies*. Allyn-Bacon. Boston.
- BÖHNING, W.R. (1973): *The economic effects of the employment of foreign workers: With special reference to the labour markets of Western Europe's postindustrial countries*. OCDE. París.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1994): *Formación en actitudes y valores del profesor para un contexto multicultural*. Serie Documentos Técnicos del Departamento D.O.E. (15-22). Granada.
- BOLÍVAR, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En A. Medina (coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). UNED. Madrid.
- (2001): *Liderazgo Educativo y Reestructuración Escolar*. Actas del I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. Córdoba.
- BOLMAN, L. y DEAL, T. (1992): *Reframing organizations*. Jossey-Bass. San Francisco, CA.

- BORRELL, N. (1990): *Aportaciones al concepto de escuela*. Bordón (42) 2, 205-214.
- (1992): *Formación de directores para el cambio institucional*. Actas I Congreso Organización Escolar. Sevilla.
- BOSSERT, S., DWYER, D. ROWAN, B. y LEE, G. (1982): *The instructional management role of the principal*. Educational Administration Quarterly. 18, 3, 34-64.
- BROOKOVER, W.B.; BEADY, C.; FLOOD, P.; SCHWITZER, J. y WISENBARKER, J. (1979): *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Praeger. New York.
- BROPHY, J. y EVERTSON, C. (1976): *Learning from teaching: A developmental perspective*. Allyn and Bacon. Boston.
- BUNGE, M. (1985): *La investigación científica*. Ariel. Barcelona.
- BURNS, J. (1978): *Leadership*. Harper and Row. New York.
- CALDWELL, B. and SPINKS, J. (1988): *The SelfManaging School*. Lewes. Falmer Press.
- CAMILLERI, C. (1989): *La gestation de l'identitté en situation d'hétérogénéité culturelle*, en RETSCHIZKY, J. et al. (1989): *La recherche interculturelle*. L'Harmattan. París.
- CAMPO, C. (1993): *Collaborative School Cultures: How pyinciples can make a difference*. Jossey-Bass. San Francisco.
- CANTÓN MAYO, I. (Coord.) (2001): *La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva*. Editorial CCS. Madrid.
- CAÑAS, A. y CAÑAS, P. (1992): *Los Hijos de Inmigrantes y su desarrollo entre Dos Culturas*. Revista de Educación, 6.

- CHAPMAN, J. (1993): *Leadership, school based decision making and school effectiveness*. En DIMMOCK C, (Ed.): *School based management and school effectiveness*. Routledge. Londres.
- CISCAR, C. y URÍA (1986): *Organización escolar y acción directiva*. Narcea. Madrid.
- CLARK, CH.M. y PETERSON, PL. (1986): *Teacher's thought processes*, en M:C: WITTROCK (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. McMillan. Berkeley. California.
- COLEMAN, J.S.; CAMPBELL, E.Q.; HOBSON, C.J.; McPERTLAND, J.; MOOD, A.M.; WEINFELD, F.D. y YORK, R.L. (1966): *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of H.E.W. Washington D.C.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1990): *Política de inmigración e integración social de los inmigrantes en la Comunidad Europea*. SEC (90) 1813. Bruselas.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1993): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92*. MEC. Madrid.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1993): *IV Jornadas de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. La Toja.
- (1994): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1992-93*. MEC. Madrid.
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- CORONEL, J.M. (1986): *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Universidad de Huelva. Huelva.

- (1992): *Liderazgo educativo y desarrollo escolar. Análisis de una experiencia*, en Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Kronos. Sevilla.
  - (1996): *La investigación sobre el liderazgo y los procesos de cambio en los centros educativos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad. Huelva.
- CREEMERS, B. (1994): *The Effective Classroom*. Cassell. Londres.
- (1998): *The future of School Effectiveness and Improvement*. Comunicación presentada en el Tenth International Congress for School Effectiveness and Improvement Meeting, Manchester.
- CREEMERS, B. P. M. and REYNOLDS, D. (1989): *School effectiveness and school improvement: A mission statement*. School Effectiveness and School Improvement, 1(1), 1-3.
- CRONBACH, L.J. (1957): *The two disciplines of scientific psychology*. American Psychologist, 12, 671-684.
- CRONBACH, L.J. (1975): *Beyond the two disciplines of scientific psychology*. American Psychologist, 30, 116-127.
- CUADRADO, I. (1986): *Incidencia de la Escuela en la Inadaptación Escolar*. Campo Abierto, 3.
- CUEVAS LÓPEZ, M. y OTROS (Coord.): *Atención a la diversidad en contextos multiculturales*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- DARLING-HAMMOND, L., WISW, A.E. y PEASE, S.R. (1983): *Teacher evaluation in the organizational context: a review of the literature*. Review of Educational Research, 53, 3, 285-328.
- DAVID, J. (1989): *Synthesis of learning on school based management*. Educational Leadership, 48(8), 45-53.

- DAVIS, G.A. y THOMAS, M.A. (1992): *Escuelas eficaces y profesores eficaces*. La Muralla. Madrid.
- DEAL, T.E. (1984): *Educational Change: Revival Tent, Tinkertoys, Jungle or Carnival?*. Teachers College Record. (86), 1, 124-137.
- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A (1990): *Puntos de convergencia en la psicología histórico-cultural de lengua española: una reflexión sobre los contenidos de esta monografía*. En *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 15-40.
- DEPAEPE, M. and SIMON, F. (1995): Is there any place for the history of education in the History of Education. *Paedagógica Historica*, XXX-1, p. 10.
- DEVALLE, A. y Vega V. (1998): *Una sociedad en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Aique. Buenos Aires.
- DÍAZ AGUADO, M.T.; MARTÍNEZ ARIAS, R. y BARAJA, A. (1992): *Educación y Desarrollo de la Tolerancia. Programas para favorecer la integración educativa en contextos étnicamente heterogéneos. I Teoría*. MEC. Madrid.
- DÍAZ ROSAS, F (1998): *Ceuta: un ejemplo de Educación para la Paz en VVAA: Educación multicultural para la Paz*. Algaida. Sevilla.
- (2001): *Multiculturalidad y diversidad* en Cuevas López, M. y otros (Coord.): *Atención a la diversidad en contextos multiculturales*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- DIRECCIÓN PROVINCIAL DEL MEC (1986): *Datos estadísticos. Curso 1985-86*. Ceuta.
- (1987): *Datos estadísticos. Curso 1986-87*. Ceuta.
- (1988): *Datos estadísticos. Curso 1987-88*. Ceuta.
- (1989): *Datos estadísticos. Curso 1988-89*. Ceuta.
- (1990): *Datos estadísticos. Curso 1989-90*. Ceuta.

- (1991): *Datos estadísticos. Curso 1990-91*. Ceuta.
- (1992): *Datos estadísticos. Curso 1991-92*. Ceuta.
- (1993): *Datos estadísticos. Curso 1992-93*. Ceuta.
- (1994): *Datos estadísticos. Curso 1993-94*. Ceuta.
- (1995): *Datos estadísticos. Curso 1994-95*. Ceuta.
- (1996): *Datos estadísticos. Curso 1995-96*. Ceuta.
- (1997): *Datos estadísticos. Curso 1996-97*. Ceuta.
- (1998): *Datos estadísticos. Curso 1997-98*. Ceuta.
- (1999): *Datos estadísticos. Curso 1998-99*. Ceuta.
- (2000): *Datos estadísticos. Curso 1999-00*. Ceuta.
- (2001): *Datos estadísticos. Curso 2000-01*. Ceuta.

DOMAS, S. y TIEDEMAN, D.V. (1950): *Teacher competence: An annotated bibliography*. *Journal of Experimental Education*, 19, 101-216.

DOYLE, W. (1977): *Paradigms for research on teacher effectiveness*, en L.S. SHULMAN (Ed.): *Review of Research in education*, 5, 163-198.

- (1983): *Academic work*. *Review of Educational Research*. 52, 2, 159-199.
- (1984): *How order is achieved in classrooms: an interim report*. *Curriculum Studies*. 16, 3, 253-277.
- (1985): *Paradigms for research on teaching*. *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. vol. 7. Pergamon, Oxford, 3759-3765.
- (1986): *Classroom organization and management* en M.C. WITTROCK (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. McMillan. N. York.

- DUBOIS, J. y OTROS (1986): *Diccionario de lingüística*. Alianza Editorial. Madrid.
- ECKSTRAND, L.H. (1984): *Conclusiones en Husén, T. y Opper, S.: El contexto social e ideológico de la Educación Multicultural en los Países de Inmigración*. Narcea. Madrid.
- EDMONDS, R. (1979): *Effective schools for the urban poor*. Educational Leadership, 37, 15-27.
- (1981): *Making public schools effective*. Social pilicy, 12, 2, 56-60.
- (1982): *Programs of school improvement: An overview*. Educational Leadership, 40,3 4-11.
- ELMORE, R. (1990): *Restructuring Schools*. Jossey-Bass. Oakland. CA.
- EMMER, E.F. (1985): *Management in the classroom: Elementary grades*. The International Encyclopedia of Education. Research and Studies. Vol 6. Pergamon. Oxford.
- ERICKSON, F. (1986): *Qualitative methods in research on teaching*, en M.C. Wittrock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. McMillan. New York.
- ERLICH, O. y SHAVELSON, R. (1978): *The search for correlation between measures of teacher behavior and student achievement: measurement problem, conceptualization, problem, or both?*. Journal of Educational Measurement, 13, 2, 77-89.
- ESCOLANO BENITO, A. (2001): *Culturas Escolares y Liderazgo Educativo. Perspectivas históricas*. Actas del I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. Córdoba.
- ESCUADERO, J.M. (1997): *El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa*. Medina, A. (Coord.) *El Liderazgo en Educación*. UNED, p. 47-71. Madrid.

- ETXEBERRÍA, F. (1992): *Educación Intercultural. Racismo y Europeísmo*, en Educación Multicultural e Intercultural. Impredisur. Granada.
- EVERTSON, C.M. (1986): *Observation as inquiry and method*, en M.C. WITTRICK (Ed): *Handbook of Research on Teaching*, McMillan. New York.
- FAYOL, L.H. (1961): *Administración industrial y general*. Herreros Hnos y Suc. México.
- FIEDLER, F. (1967): *A Theory of Leadership Effectiveness*. McGraw-Hill. New York.
- FILELLA, J. (1988): *Utilidad institucional, decisiones y burocratización del conflicto*, en PASCUAL, R. (Coord): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea. Madrid.
- FINDLEY, B. y FINDLEY, D. (1992): *Effective schools: the role of the principal*. Contemporary Education, 63 (2), pp. 102-104.
- FISHER, C., FILBY, N., MARLIAVE, R., CAHEN, L., DISHAW, M., MOORE, J. y BERLINER, D. (1978): *Teaching behaviors, academic learning time and student achievement: Final report of phase III-B, B.T.E.S. Far West Laboratory*. San Francisco.
- FISHMAN, J.A. (1967): *Bilingualism with and without diglossia: Diglossia with and without bilingualism*. Journal of Social Issues, 2, pp 29-38.
- FLANDERS, N.A. (1970): *Analyzing teacher behavior*. Reading, Mass., Addison-Wesley.
- FLANDERS, N.A. (1985): *Flexibility in instruction*. The International Encyclopedia of Education. Research and Studies. Vol 4. Pergamon. Oxford.
- FOX, D.J. (1981): *El proceso de investigación en educación*. Eunsa. Pamplona.

- FRANZÉ, A. (Ed) (1999): *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Ediciones del oriente y del mediterráneo. Madrid.
- FUENTES VICENTE, A. (1986): *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Tesis doctoral. U.C.M. Madrid.
- FULLAN, M. (1982). *The meaning of educational change*. OISE Press. Ontario.
- (1985): *Change processes and strategies at the local level*. The Elementary School Journal, 85(3), 391-421.
  - (1990): *El desarrollo y la gestión del cambio*, en Revista de Innovación e Investigación Educativa, 5.
  - (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Cassell. Londres/Nueva York.
  - (1992): *Successful School Improvement*. Open University Press. Buckingham/Philadelphia.
  - (1992): *Visions that blind*. Educational Leadership. 49(5), 19-20.
  - (1993): *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Falmer Press. Londres/Nueva York/Philadelphia.
- FULLAN, M., BENNEIT, B. and ROLHEISER BENNETT, C. (1990): *Linking classroom and school improvement*. Educational Leadership, 47(8), 13-10.
- FULLAN, M. and HARGREAVES, A. (1991): *What's Worth Fighting For: Working Together for your School*. Public School Teachers Association. Toronto. Ontario.
- GAGE, N. (1963): *Paradigms for research on teaching*, en N.L. GAGE (Ed.): *Handbook of Research on teaching*. Rand McNally, Chicago, 94-141.
- (1978): *The scientific basis of the art of teaching*. Teachers College. Columbia University. New York.

- GAIRÍN, J. (1993): *La formación de directivos en España*, en *Organización y Gestión Educativa*, 1.
- (1994): *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Proyecto de Investigación Educativa. CIDE. Madrid.
- GAIRÍN, J. y otros (1988): *Currículum para la formación de directivos*. Actas II Congreso Mundial Vasco. Narcea. Madrid.
- GAIRÍN J. (Coord) (1991): *Informe de evaluación del Plan de generalización de los cursos de formación para equipos directivos de los centros educativos*. Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC. Madrid.
- GAIRÍN, J., TEJADA, J. y TOMÁS, M. (1992): *Incidencia de la formación en las conductas implícitas de los directivos*. Actas I Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos. ICE Univ. Deusto.
- GAIRÍN SALLÁN, J. y ARMENGUOL ASPARÓ, C. (1996): *¿Puede la Jefatura de Estudios desarrollar actuaciones de liderazgo académico?* en ZABALZA BERAZA, M.A. (Ed): *Reforma Educativa y Organización Escolar. Vol. I*. Tórculo. Santiago de Compostela.
- GALINO, M.A. y ESCRIBANO, A. (1990): *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Narcea. Madrid.
- GALINO, M.A. (1992): *Condicionamientos socioculturales del sistema escolar con referencia a la educación intercultural*, en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo III. Anaya. Salamanca.
- GARCÍA CASTAÑO, F. y OTROS (1999): *De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español* en FRANZÉ, A. (Ed) (1999): *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Ediciones del oriente y del mediterráneo. Madrid.

- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1994): *Educación intercultural europea en el camino hacia una civilización mundial*, en *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo III. Anaya. Salamanca.
- (1998): *Educación Europea e Interculturalismo en VVAA: Educación Multicultural para la Paz*. Algaida Universidad. Sevilla.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. y SÁEZ CARRERAS, J. (1998): *Del racismo a la Interculturalidad. Competencia de la educación*. Narcea. Madrid
- GARVIN, D. (1988): *Managing quality: The strategic and competitive edge*. Collier McMillan. Londres.
- GENTO PALACIOS, S. (1995): *El liderazgo pedagógico en un modelo de calidad institucional*. *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 14-19.
- (2000): *Nuevas perspectivas en gestión educativa*, en Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. SEP. Madrid.
- GETZELS y JACKSON (1963): *The teacher's personality and characteristics*, en N.L. GAGE (Ed.): *Handbook of Research on teaching*. Rand McNally. Chicago, 506-582.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983): *El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores*. *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.
- GLASMAN, N.S. y BINIAMINOV, I. (1981): *Input-output analysis of schools*. *Review of Educational Research*. 51, 4, 509-539.
- GLATTER, R. (1990): *La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos*, en Actas I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.
- GÓMEZ DACAL, G. (1992): *Centros educativos eficientes*. PPU. Barcelona.

- (1996): *Curso de organización escolar y general*. Escuela Española. Madrid.
- GONZÁLEZ, M.T. (1990): *La función del Liderazgo Instructivo como apoyo al Desarrollo de la Escuela*, en LÓPEZ, J. y BERMEJO, B. (Coords). *El Centro Educativo. Nuevas Perspectiva Organizativas*, GID. Univ. Sevilla.
- GONZÁLEZ, M.T. y ESCUDERO, J.M. (1990):. *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Humanitas. Barcelona.
- GOOD, TH.L. y BROPHY J.E. (1986): *School effects* en M.C. WITTRUCK (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. McMillan. N. York.
- GOOD, TH.L.; GROWS, D. y EBMEIER, M. (1983): *Active mathematics teaching*. Longman. N. York.
- GREENFIELD, W.D. (1987): *Role-Demands of Principalships: Implications for Principal Preparation*. AREA. Washington.
- GRANT, C.A. y SLEETER, C.E. (1986): *Race, Class and Gender in Education Research: An Argument for Integrative Analysis*. *Review of Educational Research*. V, 56, 2. (195-211).
- HALL, G.; RUTHERFORD, W.; HORD, SH. y HULICNG, L. (1984): *Effects of three principal style on school improvement*. *Eduactional Leadership*. 41, 5, 22-47.
- HARGREAVES, D. H. (1995): *School culture, school effectiveness and school improvement*, *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46.
- HARGREAVES, D. H. and HOPKINS, D. (1991): *The Empowered School*. Cassell. Londres.
- HARWEY, L. y GREEN, D. (1993): *Defining quality*. *Assesment and evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- HELLER, A. (1977): *Sociología de la vida cotidiana*. Península. Barcelona.

- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, A. (2001): Los trastornos del lenguaje entre dos culturas en CUEVAS LÓPEZ, M. y OTROS (Coord.): *Atención a la diversidad en contextos multiculturales*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- HERRIOT, R.E. y FIRESTONE, W.A. (1984): *Two images of schools as organizations: A refinement and elaboration*. *Educational Administration Quarterly*, 20, 4, 41-57.
- HOPKINS, D. (ed.) (1987): *Improving the Quality of schooling*. Falmer Press. Londres.
- (1988): *Doing School Based Review*. ACCO. Leuven.
  - (1990): *The internacional school improvement proiect (ISIP) and effective schooling. Towards a synthesis*. *School Organization*, 10(3), 195-202.
  - (1995): *Towards effective school improvement*. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(3), 265-74.
  - (1996): *Towards a theory for school improvement*, in J. GRAY, D. REYNOLDS and C. FITZ-GIBBON (eds.) *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness an School Improvement* . Cassell. Londres.
- HOPKINS, D., AINSCOW, M. and WEST, M. (1994): *School Improvement in an Era of Change*. Cassell. Londres.
- HOPKINS, D. and WEST, M. (1994): *Teacher development and school improvement*, in D. Welling (ed.): *Teachers as Leaders*. Phi Delta Kappa. Indiana.
- HOPKINS, D. y LAGERWEIJ, N. (1997): *La base de conocimientos de mejora de la escuela*. En D. REYNOLDS et al. *Las escuela eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Págs. 71-101. Santillana. Aula XXI. Madrid.
- HORD, S. (1987): *Evaluating educational innovation*. Croom Held. New York.

- HUFF, S.; LAKE, D. y SCHAALMAN, M.L. (1982): *Principal differences. Excellence in school leadership and management*. McBer and Co. Boston.
- INMEGART, G. (1987): *Evaluación de profesores y análisis y evaluación de centros*. Univers. Deusto. Bilbao.
- ISAACS, D. (1987): *Teoría y práctica de la dirección de los centros escolares*. EUNSA. Pamplona.
- ITE-CECE (Edit.) (1997): *Guía de Autoevaluación de Centros Educativos no Universitarios. Modelo Europeo de Calidad Total en la Gestión*. Madrid.
- JENKS, C.S.; SMITH, M. ACLAND, H.; BANE, M.T.; COHEN, D.; GINTIS, H.; HYNES, B. y MICHELSON, S. (1972): *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books. New York.
- JORDAN, J.A. (1995): *Concepto y objeto de la educación cívica*. Pedagogía social, 10, 7-18
- (1997): *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Ed. CEAC. Barcelona.
- JOYCE, B., HERESH, R. and MCKBBIN, M. (1983): *The Structure of School Improvement*. Nueva York. Longman.
- JULIA, D. (1995): *La cultures scolaire comme object historique*, en NOVOA, A. et al.: *The colonial experience in education*. Gent. Paedagógica Historica, XXX-1, p. 358.
- JULIANO, D. (1993): *Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Eudema. Madrid.
- KAUFMAN, R. (1973): *Planificación de sistemas educativos*. Trillas. México.
- KAUFMAN, R. & ZAHN, D. (1993): *Quality Management Plus: The Continuous Improvement in Education*. Corwin Press. Newbury Park, Ca.

- KERLINGER, F.N. (1981): *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. Interamericana. México.
- KLEINE, P.F. (1982): *Teaching styles*. Encyclopedia of Educational Research, 5ª ed. Tomo 4, AERA. McMillan. New York, 1927-1931.
- LANIER, J.E. y LITTELE, J.W. (1986): *Research on teacher education*. McMillan. N. York.
- LEITHWOOD, K.A. y MONTGOMERY, D.J. (1986): *The rol of the elementary school principal in program improvement*, en Review of Educational Research, 52, pp. 309-339.
- LEITHWOOD, K.A. (1987): *Using the principal profile to asses performance*. Educational Leadership, (45), 1, 63-66.
- (1994): *Liderazgo para la reestructuración de las escuelas*. Revista de Educación, 304, pp. 31-60.
- LERENA, C (1989) *De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia*, Política y Sociedad, 3, 91-99.
- LIPIANSKY, E..M. (1989): *Communication, codes culturels et attitudes face a l'alterité*. Intercultures, nº 7. 27-37.
- LOPEZ FEAL, R. (1986): *Construcción de instrumentos de medida en Ciencias Conductuales y sociales*. Alamex. Barcelona.
- LOPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (1984): *Didáctica: Metodología de la investigación*. UNED. Madrid.
- LÓPEZ, B. y PÁEZ, T. (1991): *La Inmigración Marroquí en España: Significación Socioeconómica y Cultural de su Procedencia Geográfica*. Área. Universidad de Murcia.

- LÓPEZ, J. (1992): *Liderazgo para el cambio institucional: funciones, estrategias y formación de los directores escolares*, en ESCUDERO, J.M. Y López, J. (Coords): *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo Ediciones. Sevilla.
- LÓPEZ URQUIZA, N. y SOLA MARTÍNEZ, T. (1994): *Crisis en el ejercicio de la función de director* en ZABALZA, M.A. (Ed): *Reforma Educativa y Organización Escolar*. Vol. I. Tórculo. Santiago de Compostela.
- LORENZO DELGADO, M. (1993): *La organización de la escuela como ecosistema social*, en *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Marfil. Alcoy.
- (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. La Muralla. Madrid.
  - (1998): *La organización del centro escolar ante el nuevo modelo de atención a la diversidad*, en *VVAA Las adaptaciones curriculares como respuesta a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales*. A.N.D.E. Granada.
  - (2001): *Visión actual del liderazgo en el Sistema Educativo Español*. Actas del I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. Córdoba.
- LOTTO, L. (1983): *Revisiting the role of organizational effectiveness in educational evaluation*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 5, 3, 367-378.
- LOUIS, K. S. and MILES, M. B. (1990): *Improving the Urban High School: What Works and Why*. Nueva York. Teachers'College Press. Cassell. Londres.
- LUCAS, J (de) (1994): *El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*. Temas de Hoy. Madrid.
- LUS, M.A. (1995): *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós. Buenos Aires.

- McCARTHY, C. (1994): *Racismo y Currículum*. Morata/Fundación Paideia. Madrid/La Coruña.
- MCDONALD, F. y ELIAS, P. (1976): *Executive summary report: Beginning teacher evaluation study, Phase II*. Educational Testing Service. Princeton.
- MACKENZIE, D.E. (1983): *Research for School Improvement: An Appraisal of Some Recent Trends*. Educational Researcher, 12, 4.
- MCGUIGAN, F.J. (1977): *Psicología Experimental: enfoque metodológico*. México. Trillas.
- MCLAUGHLIN, M.(1990:*The Rand Change Agent Study revisited: Macro perspectives, micro realities*. Educational Researcher, 19(9) 11-16.
- MARCELO, C. (1992): *Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado, en Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca.
- MARCHESI, A. (1993): *Calidad de la enseñanza y dirección de los centros*. Ponencia del Seminario sobre Dirección e Centros Escolares. Consejo Escolar del Estado. Santiago.
- MARÍN, R. (1994): La cuestión europea como referente de una política educativa intercultural, en SANTOS REGO, M.A. (Ed): *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Universidad de Santiago.
- MARTÍN BRIS, M. (2000): Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, págs. 103-117.
- MASCORT DÍEZ, E. (1987): *Tecnología de la organización educativa (Dirección y gestión de centros)*. Oikos-tau. Barcelona.

- MAUGHM, B., OUSTON, J., PICKLES, A. and RUTTER, M. (1990): *Can schools change? Outcomes at six London secondary schools*. *School Effectiveness and Improvement*, 1 (3), 188-210.
- MAUVIEL, M. (1982): *Le multiculturalisme (pluralisme culturel)*". *Revue Française de Pédagogie*. nº 61, 61-71.
- MAYESKE, G.W., OKADA, T., COHEN, W.H., BEATON, A.E. y WISLER, C.E. (1973): *A study of the achievement of our nation's students*. U.S. Department of H.E.W., Office of Education. Washington D.C.
- MARCELO GARCÍA, C. y ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1999): *Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio*. *Educación*, Nº 24, pp. 47-69.
- MEC (1994): *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*. Secretaría de Estado de Educación. Madrid.
- (1995): *Ley Orgánica 9/1995 de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*. (BOE 21 de noviembre).
  - (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid.
  - (1997): *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Dirección Gral de Centros Educativos. Madrid.
- MEDLEY, D.M. (1977): *Teacher competence and teacher effectiveness*. American Association of Colleges for Teacher Education. Washington D.C.
- MEDLEY, D.M. y MITZEL, H. (1963): *Measuring classroom behavior by systematic observation*, en N.L. GAGE (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Rand McNally. Chicago, 247-328.
- MIEDEMA, W. (1992): *El multilingüismo: una nova aproximació a l'ensenyament lingüístic en una classe multiétnica d'Holanda*. *Recerca i educació interculturals*. S. Feliu de Guíxols.

- MIGUEL DÍAZ, M. (de) (1992): *Minorías y Educación Intercultural en Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca.
- MIGUEL DÍAZ, M. (de) (1994): *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Escuela Española. Madrid.
- MILES, M. (1986): *Research findings on the stages of school improvement*. Center for Policy Research. Nueva York.
- MILES, M. B. and EKHOLM, M. (1985): *What is school improverment?*, in W. VAN VELZEN, M.B. NFILES, M. M. EKHOIM, V. HAMEYER and D. ROBIN (eds.): *Making School Improvement Work: A Conceptual Guide to Practice*, Leuven: OECD.
- MINTZBERG, H. (1983): *La Naturaleza del Trabajo Directivo*. Ariel. Barcelona.
- (1990): *Over veranderen, (Congresmap)*. Vlaardingen. Neder-lands Studie Centrum.
  - (1992): *Organisatie structuren. Schoonhoven*. Academic Service Economie en Bedrijfskunde.
- MITZEL, H.E. (1960): *Teacher effectiveness*, en C.W. HARRIS (Ed.): *Encyclopedia of Educational Research*. 3ª ed. McMillan. New York.
- MORSH, J.E. y WILDER, E.W. (1954): *Identifying the effective instructor: A review of the quantitative studies 1900-1952*. Research Bulletin. Personnel and Training Center.
- MORTIMORE, P. (1991): *School Effectiveness research: which way at the crossroads?*. School Effectiveness and School Improvement, 2 (3), 213-29.
- MORTIMORE, P., SAUMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D., ECOB, R. (1988): *School Matters*. Berkeley. University of California Press.

- MUNICIO, P. (1986): *Organización en GÓMEZ DACAL, G.: Administración Educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación.* Anaya. Madrid.
- (1994): *Dos siglos en busca de la profesionalización*, en *Organización y Gestión educativa*, 3.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997): *Educación Intercultural: Teoría y práctica.* Escuela Española. Madrid.
- MURGATROYD, S. y MORGAN, C. (1993): *Total quality management and school.* Milton Keynes, Open University Press.
- MURILLO, F.J., BARRIO, R. Y PÉREZ ALBO, M.J. (1999): *Dirección escolar: análisis e investigación.* CIDE. (Colección del CIDE nº 136). Madrid.
- MURPHY, J. (1990): Principal instructional leadership. En P.W. THURSTON Y L.S. LOTTO (Eds.). *Advances in Educational Administration.* 1, pp. 163-200.
- (1992): *School effectiveness and school restructuring: Contributions to educational improvement.* *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), 90-10-9.
- MYERS, K. (ed.) (1995): *School Improvement in Practice: Schools Make a Difference Project.* Falmer Press. Londres.
- NIETO, S. (1992): *Affirming diversity. The sociopolitical context for Multicultural Education.* Longman. Nueva York.
- NUNNALLY, J.C. (1973): *Introducción a la medición psicológica.* Paidós. Buenos Aires.
- OAKES, J. (1985): *Keeping track: How schools structure inequality.* Yale University Pres. New Haven, CT.

- O.C.D.E. (1991): *Escuelas y calidad de enseñanza. Informe internacional*. Paidós-MEC. Madrid.
- OGAWA, R.T. y BOSSERT, S.T. (1989): *Leadership as an organizational quality*. Paper presented at the anual meeting of the AERA. San Francisco.
- OGAWA, R.T. y BOSSERT, S.T.(1995): *Leadership as an organizational quality*. Educational Administration Quarterly, 35, pp. 224-243.
- ORDEN HOZ, A. (1976): *Determinación experimental de un modelo formativo para el desarrollo de competencias docentes específicas*. VI Plan Nacional de Investigaciones Educativas (INCIE).
- (1986): *Organización escolar en GÓMEZ DACAL, G.: Administración Educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Anaya. Madrid.
  - (1992): *Diversidad cultural y Educación en Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca.
- OWENS, R.G. (1976): *La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa*. Santillana. Madrid.
- PASCUAL, R. (Coord). (1988): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Narcea. Madrid.
- PASCUAL, R., y VILLA, A. (Coords). (1991): *La dirección de centros educativos. Informe sobre la situación actual en diversos países*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria.
- PASCUAL, R., VILLA, A. y AUZMENDI, E. (1990): *El Liderazgo Transformacional en los Centros Docentes. Un estudio en las Comunidades Autónomas de Castilla-León y País Vasco*. ICE Univ. Deusto. Bilbao.

- PEREZ GÓMEZ, A. (1984): *El pensamiento del profesor y su intervención educativa. Modelos de análisis*. Ponencia en el Simposium sobre *Teoría y Práctica de la Innovación en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado*. MEC. Madrid.
- PÉREZ JUSTE, R. (1988): *La evaluación de instituciones educativas aplicada a los Centros Asociados de la UNED*, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, Vol.1, nº1. A.I.E.S.A.D. Madrid.
- PÉREZ SERRANO, G. y GARCÍA LLAMAS, J.L. (1983): *Los Centros Asociados*. El Centro de Madrid. UNED. Madrid.
- PIRSIG, R. (1974): *Zen and the art of motorcycle maintenance: a inquiry into values*. Corgi. Londres.
- POCYLINGTON, K. (1995): *The evaluators view*, in K. MYERS (ed.): *School Improvement in Practice: Schools Make a Difference Project*. Falmer Press. Londres.
- POLE, CH.J. and CHAWLA-DUGGAN, R. (eds.) (1996): *Reshaping Education in the 1990s: Perspectives on Secondary Schooling*. Falmer Press. London.
- PORCHER, L. (1981): *L'éducation des enfants de migrants en Europe*. Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Estrasburgo.
- POSTER, C. (1992): Preámbulo en BEARE, H. y otros: *Cómo conseguir centros de calidad*. La Muralla. Madrid.
- PURKEY, S.C. y SMITH, M.S. (1983): *Effective schools: A review*. *The Elementary School Journal*. 83, 4, 427-452.
- PURKEY, S.C. y SMITH, M.S. (1985): *School reform: the district policy implications of the effective schools literature*. *The Elementary School Journal*. 85, 353-389.

- QUINTANA CABANAS, J.M. (1992): *Características de la Educación Multicultural. Líneas de Investigación*, en Educación Multicultural e Intercultural. Impredisur. Granada.
- REYNOLDS, D. (1993): *Changing School Improvement Strategies for the 1990s*. Paper for the ICSEI Annual Meeting, Sweden.
- (1996): *Turning around ineffective schools: Some evidence and some speculations*, in J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon and D. Jesson (eds.), *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*. Cassell. Londres.
- REYNOLDS, D. et al.(1997): *Las escuela eficaces. Claves para mejorar la enseñanza..* Santillana. Aula XXI. Madrid.
- REYNOLDS, D., DAVIE, R. and PHILLIPS, D. (1989): *The Cardiff programme an effective school improvement Programme based on school effectiveness research* in B. R.M. Creemers and J. SCHEERENS (eds.): *Developments in school effectiveness research a special issue of International Journal of Educational Research*, 13(7), 800-14.
- RIVAS NAVARRO, M. (1986): *Factores de eficacia escolar: Una línea de investigación didáctica*, en *Bordón* n° 264, 693- 707.
- RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J.L. y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, (1979): *Estudios sobre el maestro*. ICE Univ. Valencia.
- RODRÍGUEZ DÍEZ, B. (1993): *Modelo de Evaluación externa de la eficacia de los centros educativos*. *Revista de Investigación Educativa*, n° 21, pp. 7-27.
- ROSALES , C. (1994): *El reto de la educación multicultural en la construcción del curriculum*, en SANTOS REGO, M.A. (ed): *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Universidad Santiago.

- ROSENSHINE, B. y FURST, N. (1971): *Research on teacher performance criteria*, en B.O. SMITH (Ed.): *Research in teacher education. A symposium*. Prentice Hall. Englewood Cliffs.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980): *Pygmalión en la Escuela*. Marova. Madrid.
- ROTGER, B. (1982): *Direcciones escolares*. Escuela Española. Madrid.
- REID, W (1997): *Conceptions of curriculum and Paradigms for Research: The Case of School Effectiveness*, *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(3)212-227
- RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P.; OUSTON, J. y SMITH, A. (1979): *Fifteen thousand hours. Secondary Schools and their effects on children*. Open Books. Londres.
- RYANS, D.G. (1960): *Characteristics of teachers*. American Council on Education. Washington.
- SÁENZ BARRIO, O. (1993): *Perspectivas actuales de la organización*, en LORENZO DELGADO, M. y SÁENZ BARRIO, O.: *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Marfil. Alcoy.
- SALT, J. (1991): *Informe sobre "Evolución actual y futura de las migraciones internacionales referentes a Europa"*. Luxemburgo: Consejo de Europa. En Fundación Encuentro. Madrid. nº 121. 113-127.
- SALVADOR MATA, F. (1993): *Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica*, en LORENZO, M. y SAENZ, O: *Organización Escolar*. Anaya. Madrid.
- (1996): *Evaluación didáctica de las dificultades en el aprendizaje lingüístico*. (Documento fotocopiado). Universidad de Granada.

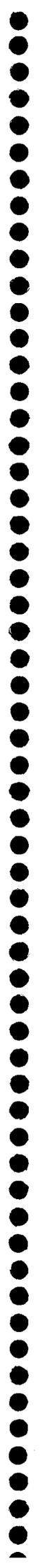
- (1996): *Psicolingüística de la comunicación oral*. (Documento fotocopiado).  
Universidad de Granada.
- SAN FABIAN, J.L. y GAGO, F.M. (1990): *La dirección pedagógica en los centros escolares: su contexto organizacional*. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.
- SANCHO TEJEDOR, M. (1987): *Veinte años de función directiva*. Apuntes de Educación, enero-marzo, 14-17.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2001): *La calidad, un concepto controvertido*, en CANTÓN, I. (Coord.) *La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva*. Editorial CCS. Madrid.
- SAMMONS, R, HILLMAN, J. and MORTIMORE, P. (1995) *The Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Office for Standards in Education and Institute of Education. Londres.
- SARRAMONA, J., GAIRIN, J. y FERRER. F. (1991): *Participación y Dirección Escolar. Estudio de la aplicación de la LODE en Cataluña*. Dirección General de Ordenación Educativa. Generalitat de Cataluña. Barcelona.
- SARTORI, G. (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus. Madrid.
- SASHKIN, M. and EGERMEIER, J. (1992): *School Change Models and Processes. A Review and Synthesis of Research and Practice*. US Department of Education. Washington.
- SCHEERENS, J. (1992): *Effective Schooling.- research, theory and practice*. Cassell. Londres.
- (1994): *The school-level context of instructional effectiveness: A comparison between school effectiveness and restructuring models*. Tijdschrift voor Ondervijdsresearch. 19(1), 26-38.

- SCHEMELKES, S. (1992) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. OEA/Secretaría de Educación Pública (S.E.P.). México.
- SLEEGERS, R J. C. (1991): *School en beleidsvoering*. Academisch proefschrift. Nijmegen. Universiteitsdrukkerij.
- SCHRAMM MARTIN, C.M. (1994): *Reflexión sobre los valores que subyacen en una propuesta de educación intercultural en Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo III. Salamanca.
- SELLTIZ, C. y otros (1980): *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Rialp. 9a ed. Madrid.
- SERGIOVANNI, TH. (1984): *Leadership and excellence in schooling*. Educational Leadership. 41, 5, 4-13.
- (1987): *The principalship. A reflective Practice Perspective*. Ally and Bacon. Massachusetts.
- SHAVELSON, R.J. y DEMPSEY, N. (1976): *Generalizability of measures of teaching behavior*. Review of Educational Research, 46, 553-611.
- SHAVELSON, R.J. y RUSSO, N.A. (1977): *Generalizability of measures of teacher effectiveness*. Educational Research, 19, 3, 171-183.
- SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1981): *Research on teacher's pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior*. Review of Educational Research, 51, 455-498.
- SHAVELSON, R.J. (1985): *Teacher's interactive decision making*. The International Encyclopedia of education. Research and Studies. Vol. 9. Pergamon. Oxford. 5062-5067.

- SHULMAN L.S. y ELSTEIN, A.S. (1975): *Studies of problem solving, judgement and decision making: Implications for educational research*, en F.N. KERLINGER (Ed.). Review of Research in Education. V. 3. Peacock. Itasca.
- SHULMAN, L.S. (1986): *Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective*, en M.C. WITTROCK (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. McMillan. New York.
- SNOW, R.E. (1985): *Aptitude-treatment interaction models of teaching*. The International Encyclopedia of Education. Research and Studies.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.
- STOLL, L. and FINK, D. (1992): Effecting school change; the Halton approach, *School Effectiveness and Improvement*, 3(1),19-41.
- (1996): *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Open University Press. Buckingham.
- STUBBS, M. y DELAMONT, S. (Eds) (1978): *Las relaciones profesor-alumno*. Oikos-Tau. Barcelona.
- STUFFLEBEAN, D. y SHINKFIELD, A.J. (1987): *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Paidós/MEC. Madrid.
- TAYLOR, F.W. (1991): *The principles of Scientific Management*. Harper and Row. New York.
- TEJADA, J. y MONTERO, J. (1993): *El papel del director ante la innovación: algunos obstáculos que impiden la gestión del cambio en nuestros centros docentes*, en GAIRIN y ANTUNEZ (Coords). *Organización Escolar. Nuevas aportaciones*. PPU. Barcelona.

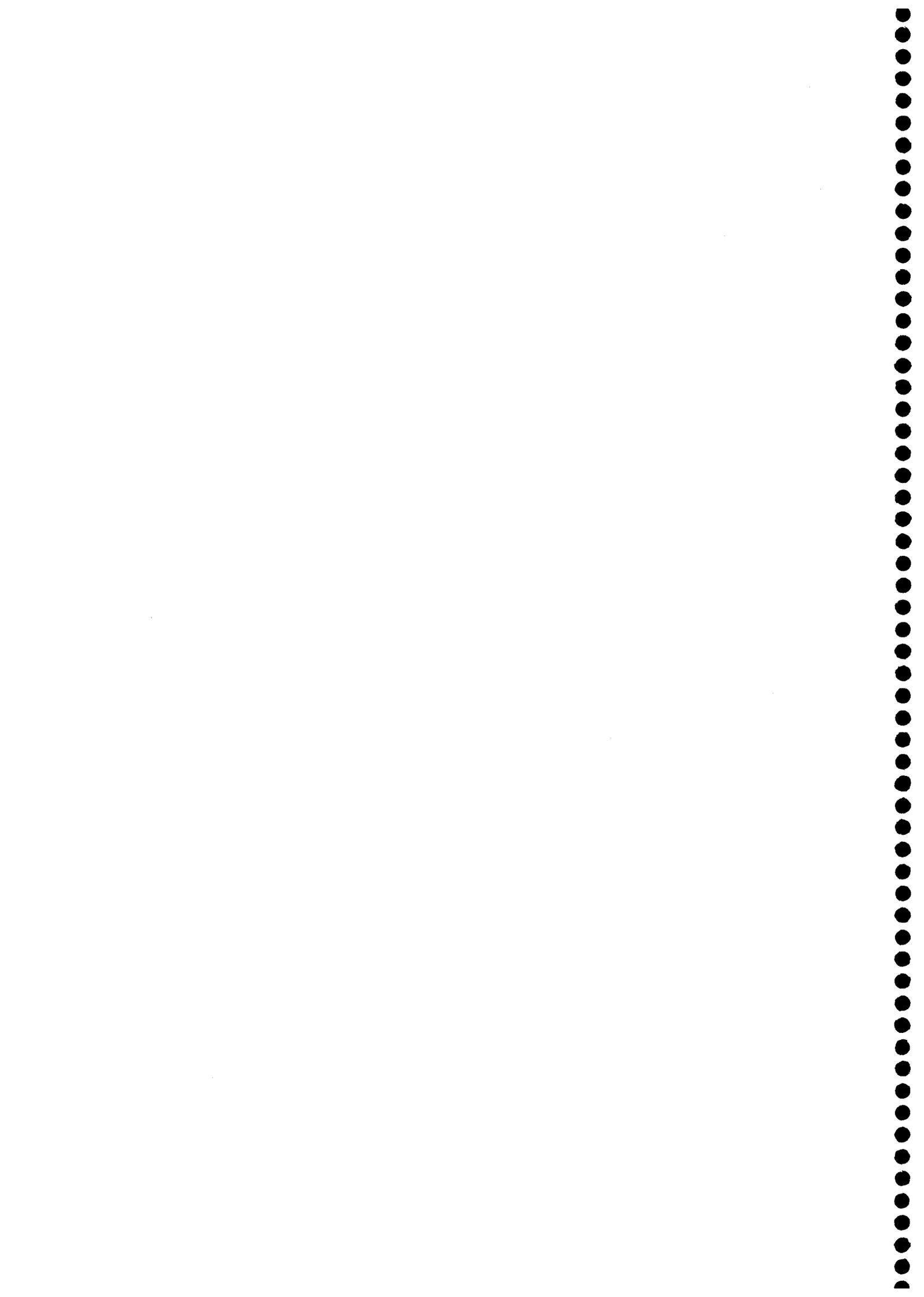
- TEJEDOR, F.J. (1990): *Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo*, en *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16.
- THOMAS, T.N. (1992): *Psychoeducational Adjustment of English-Speaking Caribbean and Central-American Inmigrant Children in the United-States*. *School Psychology Review*, 21, 4.
- TORRINGTON, D. y WEIGHTMAN, J. (1988): *The Reality of School Management*. Blackwell Education. Oxford.
- TRAVERS, R.M. (Ed.) (1973): *Second Handbook of Research on Teaching*. Rand McNally. Chicago.
- VAN DALEN, D.B. y MEYER, W.J. (1981): *Manual de técnicas de la investigación educacional*. Paidós. Barcelona.
- VANDENBERGHE, R. and VEGT, R. VAN DER (1992): *Scholen in de vernieuwingsarena*. Garant. Leuven/Apeldoorn.
- VELZEN, W. G. VAN, ECKHOLM, M., HAMEYER, U. and ROBIN, D. (1985): *Making School Improvement Work*. ACOO. Leuven.
- VICENTE RODRÍGUEZ, P. (de) (1996): *La problemática de la función directiva y la formación de líderes escolares*. *Revista de Investigación Educativa*, vol 14, nº 1. pp. 7-36.
- VICO MONTEOLIVA, M. (1988): *La calidad de la educación desde una perspectiva comparatista*. Actas de IX Congreso Nacional de Pedagogía, 67-91. Alicante.
- VILLA, A. y VILLARDÓN, L. (1998): *El rol del liderazgo en la dirección actual*. En A. VILLA et al.: *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. ICE de la Universidad de Deusto, pp. 65-107. Bilbao.

- VILLAR ANGULO, L.M. (1976): Desarrollo y aplicación de un programa para el perfeccionamiento docente del profesorado de la Universidad de Sevilla. VI Plan Nacional de Investigaciones Educativas.
- (1992): *El formador de maestros ante la educación multicultural* en Educación Multicultural e Intercultural. Impredisur. Granada.
- VOOGT, J. C. (1986): *Werken aan onderwijs verbetering*, in A. REINTS and J. C. VOOGT (eds.), *Naar beter ondenvijs*. Uitgeverij Zwijsen. Tilburg.
- WEBER, G. (1971): *Inner-city children can be taught to read: Four succesful schools*. Council for Basic Education. Washington D.C.
- WEICK, K. (1976): *Educational organizations as loosely coupled system*. Administrative Science Quarterly. (21), 1, 1-19.
- (1982): *Administering education in loosely coupled schools*. Phi Delta Kappa. 63, 673-676.
- WHITE, L.A. (1975): *El concepto de cultura* en KAHN, J.S. "El concepto de cultura: Textos fundamentales". Anagrama. Barcelona.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (1992): *El trabajo escolar en un contexto multicultural*, en Educación Multicultural e Intercultural. Impredisur. Granada.
- (1994): *Liderazgo e función directiva*. Materiales del Curso para Formación de Equipos Directivos. Consellería de Educación. Santiago.
- (1995): *A participación nas escolas galegas. Estudio previo para o Consello Escolar de Galicia*. Inédito. Santiago.





# **ANEXOS**



**ANEXO I**  
**CUESTIONARIO SOBRE MULTICULTURALIDAD**

La Educación Multicultural/Intercultural surge con la intención de ofrecer una respuesta educativa adecuada a los alumnos de minorías étnicas/culturales. Para ello se basa en los principios de respeto, diálogo, solidaridad, igualdad de oportunidades, etc. que hacen posible la cooperación en beneficio de ambas culturas.

La mayoría de los trabajos e investigaciones realizados en este campo se refieren a situaciones donde los centros atienden a alumnos de procedencia cultural diversa. Sin embargo, existen centros donde los alumnos “culturalmente diferentes” representan la mayoría. En ellos no cabe hablar de diversidad cultural puesto que la situación es bicultural (profesores/alumnos).

Con el fin de analizar si los postulados y objetivos de la Educación Intercultural son aplicables a este tipo de centros, resulta de sumo interés conocer su opinión.

Por este motivo le rogamos que **EXPRESSE SU GRADO DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES AFIRNMACIONES**

1	2	3	4	5
Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1	Los niños de minorías culturales deben esforzarse por adaptarse a nuestra cultura, dado que se han instalado en nuestra sociedad	1	2	3	4	5
2	Los niños de otras culturas han de tener la oportunidad de seguir cultivando su lengua y cultura materna	1	2	3	4	5
3	La escuela debe compensar posibles déficits que los estudiantes minoritarios puedan tener en su acceso a ella	1	2	3	4	5
4	Los centros que escolarizan a estos niños deberían adaptar su Proyecto Curricular a las peculiaridades culturales de sus alumnos	1	2	3	4	5
5	La presencia de alumnos minoritarios en la escuela/aula produce tensiones entre el profesorado	1	2	3	4	5
6	Cuanto menor es el número de estos niños en el aula/escuela, las clases resultan menos complicadas	1	2	3	4	5
Los problemas que ocasiona la presencia de estos alumnos, suele deberse a:						
7	a) Sus dificultades intelectuales, académicas o lingüísticas .....	1	2	3	4	5
8	b) Sus diferentes pautas de conducta o comportamiento .....	1	2	3	4	5
9	c) Sus diferentes valores, creencias o motivaciones .....	1	2	3	4	5
10	d) Sus diferencias en clase social .....	1	2	3	4	5
Los principales problemas con que se encuentra el profesor cuando enseña a estos alumnos se deben a:						
11	a) El choque entre las costumbres, tradiciones y valores de los grupos culturales .....	1	2	3	4	5
12	b) La diversidad de creencias .....	1	2	3	4	5
13	c) La diversidad lingüística .....	1	2	3	4	5
14	d) Las relaciones con las familias y comunidades minoritarias .....	1	2	3	4	5
El progreso académico de los alumnos de minorías culturales depende, entre otras cosas, de:						
15	a) Los esfuerzos del profesorado .....	1	2	3	4	5
16	b) Los condicionantes sociales externos .....	1	2	3	4	5
17	c) El interés/motivación de cada niño .....	1	2	3	4	5
18	d) El interés de los padres .....	1	2	3	4	5
19	e) La ayuda que le puedan dar los padres en casa .....	1	2	3	4	5
20	f) La formación pedagógica del profesorado .....	1	2	3	4	5

	El rendimiento académico de los alumnos de minorías culturales mejoraría	1	2	3	4	5
21	a) Si cada minoría étnica tuviese su propia escuela . . . . .	1	2	3	4	5
22	b) Si acudiesen a clases especiales, pero dentro de la misma escuela	1	2	3	4	5
23	Considero que mi formación como educador es suficiente para abordar los retos multi/interculturales	1	2	3	4	5
24	Los profesores que tienen alumnos de minorías culturales deberían tener una formación especial	1	2	3	4	5
25	Los profesores que aún no tienen esas minorías deberían recibir también una formación especial	1	2	3	4	5

**LAS SIGUIENTES CUESTIONES SE REFIEREN AL CENTRO DONDE VD TRABAJA**

26	El Proyecto Educativo tiene en cuenta las diferencias culturales de estos alumnos	1	2	3	4	5
27	El Proyecto Curricular incorpora contenidos con referencia a la cultura de los alumnos	1	2	3	4	5
28	Se facilitan tiempos y espacios para que los alumnos puedan cultivar aspectos diversos de su cultura	1	2	3	4	5
29	Se dispone de materiales adaptados a las peculiaridades culturales de los alumnos	1	2	3	4	5
30	Se programan actividades extraescolares que posibilitan la expresión de sus manifestaciones culturales	1	2	3	4	5
31	El profesorado se preocupa por conocer los aspectos más relevantes de la cultura de sus alumnos	1	2	3	4	5

## ANEXO II

### CUESTIONARIO SOBRE LIDERAZGO Y CLIMA

El ejercicio de la dirección supone asumir una serie de tareas que en parte vienen definidas en la legislación vigente y en parte dependen de la personalidad del director.

Este cuestionario está pensado para describir la actuación de los directores en los centros educativos.

No hay respuestas que se puedan considerar mejores o peores. Solamente se trata de un instrumento para conocer cuáles son las percepciones que tienen los directores de lo que supone el ejercicio de la dirección en su centro concreto.

**Para ello le pedimos que señale el grado en que los siguientes factores reflejan su actuación como director y/o la realidad de su centro. (Si algún ítem no lo considera relevante, señale el cero)**

1	2	3	4	0
Total desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No es relevante

1	Cuento con el respeto de los profesores .....	1	2	3	4	0
2	Consulto al profesorado antes de tomar decisiones que les afectan .....	1	2	3	4	0
3	Pongo los medios necesarios para que los profesores consideren que el éxito del centro depende de las actuaciones conjuntas más que de las actuaciones individuales en las aulas .....	1	2	3	4	0
4	Implico a los demás en la consecución de los objetivos fijados por el centro	1	2	3	4	0
5	Mantengo informados a los demás de lo que sucede en el centro .....	1	2	3	4	0
6	Los alumnos se encuentran satisfechos en este centro .....	1	2	3	4	0
7	Solicito y tengo en cuenta las ideas de los profesores para mejorar el centro	1	2	3	4	0
8	Suelo predicar con el ejemplo .....	1	2	3	4	0
9	Doy mi apoyo a los profesores cuando lo necesitan .....	1	2	3	4	0
10	Motivo a los profesores para que hagan más de lo que en principio esperaban hacer .....	1	2	3	4	0
11	Se aprecia espíritu de colaboración y compañerismo entre los profesores del centro .....	1	2	3	4	0
12	Consigo que los demás se entusiasmen con su trabajo .....	1	2	3	4	0
13	Suelo elogiar a los profesores cuando realizan bien su trabajo .....	1	2	3	4	0
14	Promuevo el análisis y reflexión sobre los ámbitos del centro necesitados de mejora y/o cambio .....	1	2	3	4	0
15	Tengo muy claras las prioridades del centro .....	1	2	3	4	0
16	Implico al profesorado en la resolución de problemas .....	1	2	3	4	0
17	El prestigio del centro entre los miembros de la comunidad es elevado ...	1	2	3	4	0
18	Los profesores se sienten a gusto trabajando conmigo .....	1	2	3	4	0
19	Conozco los aspectos fuerte y débiles de cada uno de los profesores del centro .....	1	2	3	4	0
20	Estimulo al profesorado a desarrollar ideas innovadoras .....	1	2	3	4	0
21	Soy capaz conseguir que los demás se identifiquen con los objetivos del centro .....	1	2	3	4	0
22	El profesorado está satisfecho con los resultados de los alumnos .....	1	2	3	4	0
23	Soy un líder en el centro .....	1	2	3	4	0
24	Promuevo que los profesores analicen y revisen los aspectos de su práctica en los que deberían formarse .....	1	2	3	4	0

25	Consigo que el profesorado trabaje en equipo .....	1	2	3	4	0
26	Las relaciones profesores/alumnos son excelentes .....	1	2	3	4	0
27	Las relaciones centro/familias son satisfactorias .....	1	2	3	4	0
28	Las relaciones entre profesores son excelentes .....	1	2	3	4	0
29	Animo a los profesores a reflexionar sobre el modo de mejorar su trabajo .	1	2	3	4	0
30	Los profesores reflexionan individual y conjuntamente sobre la práctica docente .....	1	2	3	4	0
31	Cuento con la confianza del profesorado para lograr los objetivos del centro	1	2	3	4	0
32	Mantengo una relación adecuada con el Consejo Escolar y la Administración Educativa .....	1	2	3	4	0
33	Suelo tratar a los profesores in hacer distinción por motivos personales o profesionales .....	1	2	3	4	0
34	El funcionamiento del centro refleja un clima de trabajo ordenado y eficaz	1	2	3	4	0
35	Las relaciones entre profesores y equipo directivo son muy satisfactorias ..	1	2	3	4	0
36	Los aprendizajes han mejorado con respecto a cursos anteriores .....	1	2	3	4	0
37	Existe una cultura de colaboración y trabajo en equipo entre los profesores	1	2	3	4	0
38	Consigo que todos los profesores se impliquen en las experiencias de innovación que se realizan el centro .....	1	2	3	4	0
39	Los profesores están satisfechos de trabajar en este centro .....	1	2	3	4	0
40	Mantengo un equilibrio entre los objetivos/necesidades del centro y los intereses/necesidades de los profesores .....	1	2	3	4	0

## ANEXO III

### GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Mediante esta entrevista se intenta recoger una serie de datos relativos al funcionamiento del centro y de su equipo directivo.

Comenzaremos con una serie de preguntas que nos permitan describir **Y NO IDENTIFICAR** al centro.

#### Preguntas:

- ¿Cuáles son, a su juicio, las principales características de este centro? N° de alumnos y profesores, n° de cursos, niveles que imparte, programas en los que participa, etc.
- ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?
- ¿Qué puede decirnos del equipo directivo ( forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ? (estos datos referidos a: Director, Jefe de Estudios y Secretario)
- ¿Qué nos puede decir de la formación recibida por los miembros del Equipo Directivo?
- ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo?
- ¿Qué opina del funcionamiento del mismo?
- ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?
- ¿Dedica tiempo a la supervisión de los alumnos?
- ¿Comparte decisiones con los demás miembros del equipo?
- ¿Proporciona información de todo lo que ocurre en el centro?

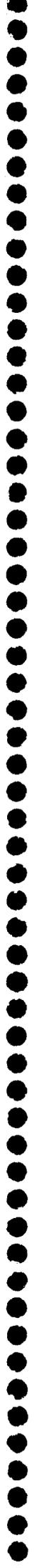
- ¿Cómo? (a través del claustro, circulares, etc.)

#### CUESTIONES RELATIVAS AL CLIMA ESCOLAR DEL CENTRO

- ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?
- ¿El ambiente que se respira en este centro es el adecuado para la realización de la actividad académica?
- ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?
- ¿El profesorado se limita a las actuaciones propias de su materia/tutoría o se implica en aquellos aspectos que son “competencia de todos”, sintiéndose parte integrante de un grupo que tiene una misión común que debe ser compartida?
- ¿Considera que se da la suficiente cohesión, colaboración, consenso, comunicación y trabajo en equipo de los profesores?
- ¿Cómo participa el profesorado en la toma de decisiones?
- ¿Se considera prioritario en su centro la adquisición de destrezas básicas de aprendizaje por parte de los alumnos?
- ¿Se puede considerar que el tiempo destinado al aprendizaje se aprovecha al máximo?
- ¿Se reflexiona conjuntamente sobre el éxito/fracaso de los alumnos?
- ¿Podríamos hablar de un profesorado motivado?
- ¿Qué nos puede decir con relación a la disciplina?
- ¿Cómo son las relaciones con los padres?
- CONSEJO ESCOLAR
- ¿Cuál es el grado de participación de los diferentes sectores que componen el Consejo Escolar en la vida del centro?

- CLAUSTRO (funcionamiento)
- Proyecto Educativo del Centro.
- Proyecto Curricular de Centro.
- Programaciones de aula.
- Resultados académicos y rendimiento de los alumnos.
- Observaciones que se deseen añadir.





**APÉNDICE:**  
**ENTREVISTAS**



### **Colegio nº 1**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: Tenemos 16 unidades creadas: 4 de Educación Infantil, 8 de Educación Primaria y 4 de E.S.O, aunque hay variación de un año a otro entre Primaria y Secundaria porque hay niveles que varían. Todavía no hay dos líneas afianzadas.

El número de profesores es de 24 (entre tutores y especialistas) con una plantilla algo inestable todavía, con gran número de interinos que cubren bajas, lo que supone también una dificultad en los planteamientos pedagógicos del centro y además en la previsión, la programación general, etc. Hay que estar pendiente muchas veces de quién te va a llegar... y entonces ya se personaliza más el trabajo. Tenemos algunos ciclos muy afianzados y otros, sobre todo la secundaria es un problema general, ya que está casi toda cubierta con interinos. Esto plantea muchos cambios de un curso a otro, por lo que el planteamiento ha sido intentar solucionar esto

también; intentar poner el marco organizativo para intentar facilitar la incorporación de todos los noveles y que puedan tener un marco de actuación de acuerdo con la línea del centro y también para facilitar la labor.

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: En cuanto a programas, tenemos el de Educación Compensatoria, que es de actuación casi obligatoria e intentamos duplicar, ya que solo contamos con un agente y un maestro de taller. El agente de Educación Compensatoria actúa entre Infantil y los primeros ciclos de Primaria, que nos parece fundamental. La necesidad es obvia, puesto que tenemos 168 alumnos de población arabófona, si es que los podemos llamar así. Un porcentaje muy amplio que va bajando poco a poco, por lo menos desde que yo ocupó la dirección. Es la única solución para que este centro que ocupa un lugar de buena situación en el centro de la ciudad, donde hay poca oferta pública e intentar solucionar poco a poco la problemática de este centro de mayoría musulmana.

En cuanto a planes de mejora, nos hemos metido o hemos presentado uno fundamentado en el cambio de entorno físico como elemento favorecedor del elemento didáctico-pedagógico. De este modo se está haciendo un centro lo más acogedor posible, incluso estéticamente. Trabajando las transversales de cuidado del medio ambiente, de limpieza, de aseo, de higiene y demás.

Esto nos ha permitido en un segundo paso soslayar todas las barreras arquitectónicas que existían y la creación de un patio de Educación Infantil que ha sido premiado últimamente. Nos ha permitido crear una aula de infantil al mismo nivel, que antes estaba en la segunda planta; es un aula luminosa, etc. y eso favorece.

Por otra parte, la creación de ese aula ha liberado un espacio que hemos dedicado a biblioteca y eso nos ha permitido meternos en el plan nacional de bibliotecas, que nos parece importante y fundamental. Hemos creado una biblioteca como tal y como núcleo pedagógico, como aula de irradiación al menos. Actualmente se está montando, ya que nos han entregado un presupuesto bastante amplio para la creación del fondo. Hemos potenciado mucho lo audiovisual y nos hemos metido también en el plan de apertura del centro por las tardes porque pensamos que las condiciones del alumnado, del entorno, de la barriada y de las familias aconsejaban la apertura del centro al máximo. Aunque nosotros hemos escogido unos escalones, unas etapas. Primero hemos empezado por el alumnado. Hemos concertado (y está funcionando muy bien) el “desvío” dirigido, es decir, que los niños tienen esa posibilidad en casa y que hacían una vida de calle, con la mala enseñanza que eso supone. Ahora están acudiendo a la biblioteca con unos monitores voluntarios y están leyendo, estudiando. También cuentan con un taller de manualidades, una ludoteca y el centro está abierto a nivel deportivo.

Con todo esto se ha evitado la invasión del centro que era endémica con toda la indisciplina que podía suponer, y se está ofertando a la gente la posibilidad de usar un centro educativo. De este modo se rentabiliza económicamente también para el Ministerio. Se han creado también unos cursos de alfabetización. En fin, una serie de planteamientos llevados a evitar y a ofrecer algo más a nivel de barriada.

El paso siguiente sería la participación de los padres, pero hablo de los padres individualmente y no a nivel de APA; y la asistencia a las asambleas, cursillo de primeros auxilios, sobre el parto, cuidado de los niños, etc.

*P: ¿Podría ser una escuela de padres?*

Sí, ese es el intento y está dando sus frutos, con lo cual nosotros no hemos tenido que elevar murallas, sino que hemos plantado buganvillas que sirven de barreras arquitectónicas estéticas y favorecen también el entorno.

*P: ¿Aparte de lo comentado, el centro tiene otro tipo de servicios?*

R: Tenemos comedor escolar pero transporte no, porque la situación céntrica del colegio no lo hace necesario. El comedor escolar es fundamental. Todavía los comedores cubren, aunque no sea su finalidad última, un aspecto de subsistencia. Existe un alumnado con graves carencias alimenticias, incluso pasan hambre. Es un comedor escolar renovado totalmente a nivel físico y de cocina. No quiero entrar en la problemática “antes de” pero también era problemático el comedor. Aunque está pensado para 90 plazas, también a nivel colectivo hemos optado por ampliar esa oferta, aunque sea no becada. Es decir, si un niño de E. Infantil, por ley, no tiene derecho a ese comedor, pero humanamente... si un niño de 4 años tiene hambre, se le da de comer y luego, hablaremos de filosofía y de enseñanzas. Primero el estómago lleno. Como dije son 90 plazas becas, pero estamos trabajando en dos turnos y aproximadamente se dan entre 115 y 117 comidas. Casi dos tercios del alumnado y priorizando los menores, obviamente.

Por otra parte, hemos planteado el comedor en su vertiente de comedor escolar, es decir, que sigamos creando una serie de hábitos relacionados con la comida, la higiene y demás. Poniendo todas las facilidades para que los maestros vigilantes y equipo directivo inculquen esos hábitos que a mí me parecen importantes. Sería cubrir esos aspectos sociales y además educativos. La selección tenemos que hacerla y es una labor siempre ingrata, pero se hace.

*P: Las características de los alumnos se podrían sintetizar de algún modo? Habría alguna característica diferencial o específica?*

R: ¿Diferencial a nivel de Ceuta o a nivel general? Porque esa diferencia empieza a ser generalizada en la ciudad. Lo que sí es cierto es que el alumnado es problemático en función de su mala adaptación lingüística. No por bilingüismo, que el bilingüismo no es “muy concreto”, sino por el uso fronterizo de idiomas. La falta de cultura oral, con los cual ya desde Infantil se nota la necesidad de apoyo, con lo que el retraso, a veces, o la posibilidad de fracaso escolar podría tener uno de sus puntos de partida.

Segundo, la extracción socioeconómica. Este alumnado, que tiene un asentamiento peculiar, infrahumano muchas veces, unas condiciones familiares de graves lagunas. Lo más alejado de lo que debiera ser el concepto de escuela. No hay hábitos de trabajo. A veces no existe la posibilidad material aunque se tenga el hábito, porque la vivienda no reúne las condiciones suficientes. Entonces eso sí influye. Igual que la participación de la familia en el proceso educativo.

*P: ¿Qué puede decirnos del Equipo directivo (acceso al cargo, antigüedad en el mismo, experiencia anterior, etc)?*

R: El centro, por su peculiaridad, tendríamos que hacer una breve historia. Yo llego a este centro cuando estaba de jefe de estudios en otro. Entonces fui consultado sobre la posibilidad de asumir la dirección de este centro... fue directamente una petición del director provincial, ya que el centro sufría una serie de gravísimos problemas y habían llegado a lo insostenible, tanto a nivel de centro educativo como de ambiente, de grupo humano, como de alumnado, de fracaso, etc. Fue una especie de reto profesional que fue aceptado hace dos cursos. Tenía como objetivo primordial primero el intento de normalización del centro y, segundo, llevar el centro a un proceso de

elección de nuevo director. Los dos objetivos se cumplieron en poco tiempo, es decir, por lo menos las dos primeras piedras de la normalización y se llegó al período de elección que se llevó a efecto de la forma más pulcra posible, pues había grandes problemas de luchas internas o intestinas.

Ocurrió que la única candidata no reunió las condiciones a nivel de equipo directivo y la candidatura fue desechada. Se creó de nuevo un vacío y otra vez tuve que asumir el cargo poniendo como condición que fuese votado por el claustro y el consejo escolar, donde por unanimidad (o casi, sólo con un voto en contra) se planteó la comisión de servicios como director hasta el 2001, porque yo tengo un destino externo. Mi llegada fue muy difícil porque tuve que asumir los dos cargos principales, director y jefe de estudios, teniendo una secretaría que medio funcionaba. Como no podía optar por nombrar a nadie del centro, por las condiciones descritas, el trabajo era ingente.

Después de aquello, el trabajo se normalizó y este curso ya tengo jefe de estudios y secretario. Nombrados por la Dirección Provincial y presentados al consejo escolar por el director. Hubo un cambio en enero y tuvimos que remodelar la jefatura de estudios por problemas internos y renuncia del anterior. Ahora se nos plantea el problema con el secretario porque ha sido destinado en el concurso a otro centro. Aparece una nueva dificultad en el equipo directivo que supone nuevamente la dedicación a tope en la elaboración de horarios, etc. Todo esto son las mayores dificultades del centro.

*P: ¿Qué nos puede decir de la formación recibida por los miembros del Equipo Directivo?*

R: En cuanto a la formación recibida para el ejercicio del cargo, hemos de matizar. Antes hemos dicho que esto era un poco un puzzle.

El director, aparte de la preparación oficial, tenía los cursos que se celebraron en su tiempo y la acreditación correspondiente. Además contaba con la experiencia como jefe de estudios, aunque no como director. Es por lo tanto la primera vez que ejerzo este cargo, con lo cual uno se enfrenta con necesidades muy claras y concretas en un momento dado.

En cuanto a los otros miembros del equipo, el Jefe de Estudios sí está habilitado y además es un profesor con mucha experiencia pedagógica. El secretario es novel, el mejor curso que ha hecho es su práctica y yo creo que ha aprendido mucho en estos dos cursos. A las pruebas nos remitimos, pero aparte de esto, sí existe una necesidad, porque el cargo directivo no está bien entendido. Ofrece multitud de facetas que muchas veces se tocan o no a nivel teórico, pero aparecen en la práctica (donde la toma de decisiones es dolorosa a veces, otras tienen que ser drásticas) y esto es un precio que hay que pagar en las relaciones humanas. El puesto de director está en un terreno intermedio, en una tierra de nadie que es difícil de comprender y de asumir por parte de los profesores. Es doloroso a veces, pero es así. Hay una gran necesidad de formación...

*P: ¿Cómo son las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo?*

R: Actualmente son muy buenas. Es un equipo de gente de confianza y dispuesta. Compartimos los planteamientos de proyectos de centro, o por lo menos de proyecto de dirección. Hay una implicación personal con lazos de amistad y conocimiento personal que favorecen la labor, sin ningún acotamiento. A compartir el trabajo o a echar una mano o lo que sea. No hemos delimitado tanto las funciones para poder hacerlo.

*P: ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?*

R: En mi caso, he optado por seguir dando clase de Lengua e Idioma.

Aunque esta decisión no sea compartida, no se debe perder esa faceta. Supone una dificultad más, aunque también el hecho de ser director influye, es decir, en las clases el clima es otro... bien, no siempre es fácil

Hemos intentado, no la supervisión, pero sí en todas las reuniones, el equipo ha intentado la participación máxima en todas las reuniones de ciclo, de etapa, en las comisiones. Hemos participado no sólo como director o jefe de estudios, sino como miembros del equipo, miembros del ciclo, y creo que eso es bueno, porque siempre hay que reconducir ciertos planteamientos. Hay que hablar de las necesidades del centro, porque a veces la visión del maestro es muy reducida a lo individual, a lo personal. Hay que ampliar esto y el equipo directivo suele tener una visión más general del centro y de las necesidades del mismo.

En la promoción de alumnos se ha fomentado (hay que resaltar la aportación del miembro del equipo psicopedagógico que se ha implicado mucho en el proyecto personalmente) y esto se nota. El intento de racionalización al máximo de nuestra labor, no sólo la del documento per se, sino la de dejar constancia de nuestro trabajo, de modificar los criterios de promoción y de evaluación, de dejar como punto de partida un banco de trabajo con pruebas finales e iniciales que sirven de ayuda a cualquiera que se incorpore en cualquier momento. Así como el conocimiento máximo del proyecto educativo, de la memoria anterior que sirva de base evaluativa para la programación general. Alguna experiencia se está llevando a cabo, por ejemplo en idiomas, donde hemos usado dos profesoras y el nº de alumnos (muy aceptable), se han hechos dos grupos y tenemos 12 alumnos por profesor, que es lo ideal. Los resultados tendrán que verse.

*P: Entonces, ¿los miembros del equipo conocen lo que ocurre en las aulas?*

R: Los tres miembros del equipo directivo damos clases en ciclos diferentes,

con lo cual se puede afirmar que tenemos conocimiento al pertenecer al ciclo y participar en sus reuniones. Después como director se tiene un conocimiento que se intenta favorecer o ampliar a través de las reuniones, incluso de forma informal se aprovecha cualquier ocasión, se trata de charlar sobre la problemática muchas veces.

*P: ¿Podríamos decir que sabe como funciona cada maestro en su aula?*

R: Bueno, hay algunos que todavía se aíslan, bien por tradición, porque son mayores o por otras causas, que no quieren participar; pero se les obliga de algún modo a esa participación. En general se tiene conocimiento, para bien o para mal.

*P: El ambiente que se respira en este centro es adecuado para la realización de la actividad académica?*

R: En primer lugar, en cuanto al ambiente, uno de los mayores logros ha sido recuperar la normalidad e incluso mejorar ese ambiente. Hoy en día el profesorado tiene la certeza de estar trabajando sin problema ninguno y con el respaldo del equipo directivo, que es fundamental. Aunque hace falta un poco más de apoyo material, hemos cubierto las grandes necesidades e incluso contamos con algunos lujos didácticos para otros centros, a nivel de medios audiovisuales, de material fungible, etc. Lo importante es que se han trabado de nuevo las relaciones humanas, debido a algunos movimientos en el concurso de traslados y a la toma de conciencia de que ya no había motivos para la algarabía. Todo eso se nota a nivel de trabajo, se han potenciado las tutorizaciones en algunos ciclos, cursos o niveles. No cabe duda ninguna que hay un remanente que a la vez, por edad y en los niveles anteriores, se nota ese ambiente anterior. Sin embargo, ahí también hemos tomado algunas medidas lógicas, en el sentido que un curso de ESO nominal, podía tener un mal nivel de 5º de primaria. Por lo cual nos pareció

un tópico seguir con una denominación de ESO y hemos tutorizado al máximo ese curso haciendo una adaptación curricular del grupo y con la menor cantidad posible de profesores entrando en el aula. Ha dado sus frutos, estos alumnos han recuperado incluso una motivación personal, una autoestima importante. En cuanto al clima de trabajo también lo hemos fundamentado en la disciplina bien entendida, como marco también de actuación. Los alumnos saben que hay unas obligaciones, tienen conocimiento del RRI y de todos los criterios y demás, de las evaluaciones y saben que hay unas líneas de actuación en los recreos, en la formación de filas, en la presentación, en la puntualidad, etc. que favorecen el trabajo.

Como además tienen opción a contar con otros usos, la biblioteca, apoyos internos. Hemos intentado también rentabilizar al máximo esas “horas libres”, que aparecen por la intervención de especialistas, sobre todo en primaria. Esos apoyos se dan en niveles paralelos o dentro del mismo ciclo, o como hagan falta, por parte del profesor a un grupo de alumnos con necesidades. Tenemos 16 alumnos diagnosticados, lo que es un número importante. Hemos cursado varios informes y se está trabajando para intentar tener un profesor de apoyo de pedagogía terapéutica y de logopedia. Esto es importante, porque hay una necesidad muy grande. Por otro lado, los resultados se están viendo a nivel estadístico y de evaluación.

Hay niveles, la escuela infantil está funcionando bien, los primeros ciclos también. Podemos decir que casi toda la primaria. Nos quedaría un 6º donde se acumuló una serie de alumnos más o menos fracasados y un curso de ESO que todavía es remanente, pero ya se nota la diferencia.

*P: ¿El profesorado se limita a las actuaciones propias de su materia/tutoría o se implica en aquellos aspectos que son “competencia de todos”, sintiéndose parte integrante de un grupo que tiene una misión común que debe ser compartida?*

R: En el equipo directivo echamos de menos la implicación total. Es decir, que hasta que esa implicación no sea más o menos general y compartida, mientras pensemos que no se trata de un alumnos de mi clase, sino que es alumnos de este centro y yo no tengo que velar por ellos como profesor del centro, así poco avanzamos. Al igual que no sólo el profesor de Lengua es el que tiene que corregir la ortografía, sino todos los maestros que actúan con ese grupo de alumnos. En los turnos de recreo (el recreo es fundamental) hemos lanzado de nuevo algunos juegos antiguos como la rayuela, el piso, la comba... niños que ya no sabían jugar y entonces, peleaban. Ahora hay peleas pero por jugar, que es diferente. Lo mismo en cuanto a la oferta del desayuno y la limpieza del centro. Es fundamental la higiene.

Los padres, en general, y según consta en las actas del consejo escolar están muy contentos actualmente con la marcha del centro. Por supuesto que esto no quiere decir que no haya cosas mejorables y que no haya pegas, porque siempre es normal y es bueno que existan.

*P: ¿Considera que se da la suficiente cohesión, colaboración, consenso, comunicación y trabajo en equipo de los profesores?*

R: Este aspecto está relacionado con la estabilidad de la plantilla. El núcleo de propietarios definitivos del centro, y con estabilidad, es menor que el de interinos. No llega a la mitad, yo diría que un tercio. Por ese motivo, la implicación en el centro no es la que debiera ser todavía, pero se está viendo incluso por los alumnos de magisterio que vienen a hacer las prácticas el hecho de que se puede trabajar, de que se está a gusto, incluso humanamente. El lado humano también se intenta fomentar.

El porcentaje de profesores realmente comprometidos no alcanza, desgraciadamente, el 100%. Actualmente diríamos que hay más de la mitad que se sienten partícipes, pero todavía queda un grupo reducido y reducido

que se niega a admitir la mejora. Quizás porque eran miembros de la anterior plantilla y les resulta difícil de asimilar o porque no les interesa.

*P: ¿Se puede considerar que el tiempo destinado al aprendizaje se aprovecha al máximo?*

R: Esto es muy importante. Quizás en esto yo sea muy exigente. Creo que la optimización no es al 100%. Es una opinión personal que a veces molesta, pero creo que hay que optimizar bastante más. En el sentido, primero que en los apoyos de los que ya hemos hablado supone una optimización bastante dura. Por otro lado, con los especialistas de E. Física o Música, nosotros hemos ofertado por ejemplo en Educación Infantil (que supone un trabajo duro para las maestras) ritmo y psicomotricidad, porque nos parece fundamental y además así ofertamos un período de descanso entre comillas para las profesoras para preparación de la actividad.

De la misma manera hemos potenciado al máximo las actividades complementarias y extraescolares con implicación del profesorado. Los resultados son muy halagüeños y en la memoria lo haremos constar porque hacemos siempre un proyecto y una evaluación de ese proyecto que nos da la razón en el sentido de que esas actividades son básicas para fomentar la solidaridad y que el centro funciones como tal dentro del sociograma habitual.

*P: ¿Se reflexiona conjuntamente sobre el éxito/fracaso de los alumnos?*

R: Hay un órgano que ha sido muy productivo que es la comisión de coordinación pedagógica, donde se han lanzado las bases del trabajo, el compartir las sesiones de evaluación y donde (anteriormente las sesiones de evaluación eran un simple traspaso de notas) se ha intentado que sirvan de conocimiento tutorial, El Plan de Acción Tutorial que fue reformado tres

veces incluso, y donde ya contempla un aspecto que muchas veces se deja de lado porque se habla de los alumnos, de los padres, pero poco de los maestros. Entonces hemos creado una comisión especial para poder recepcionar al nuevo profesorado, hacerle conocer el centro, su marcha, intentar aclimatarlo lo más rápidamente posible y no dejar que llegue alguien a un centro y se encuentre como alma perdida; cosa que ocurre demasiadas veces. De este modo se facilita la inserción y el compartir. Por ejemplo, hay una costumbre inveterada ya, que es la de las reuniones informativas. Nosotros hemos pensado que era necesaria la mayor transparencia a todos los niveles y que la información, cuanta más mejor. De ese modo se quitaba el aura de misterio que puedan tener algunas decisiones y se han intentado compartir siempre que ha sido posible. Hay decisiones que son unívocas y entonces se han hecho muchas reuniones informativas, no con aspecto de claustro, y sin actas, etc. para quitarle ese aspecto formal y permitir la expresión con mayor libertad, ya que a veces se coarta la gente. Ha habido de todo, a veces críticas sobre mejoras, etc. Unos no pueden ver cambios, mejoras sobre asambleas de padres, entrega de boletines, funcionamiento del centro, potenciar las relaciones humanas, la comunicación. La ley nos obliga en la gestión económica a la presentación en Consejo Escolar y en los Claustros. Siempre hemos dado cuenta de esa gestión económica y del uso del dinero público, que siempre fue problemática en este centro. Recogemos las peticiones de los ciclos, de las etapas, a nivel de material o de necesidades de trabajo propias. Esto supone también otro tipo de gestiones. Gestión pura y dura con otras instituciones, otros estamentos. Hay que patear mucho.

*P: ¿Qué nos puede decir con relación a la disciplina?*

R: Yo creo que es normal tirando a buena. Nosotros, desde que estamos aquí, sólo hemos cursado oficialmente un expediente sancionador, con la expulsión de un alumno por quince días. Es lo único. La disciplina es... la

participación de los padres es importante y la recepción, también.

*P: ¿Cuál es el grado de participación de los diferentes sectores del Consejo Escolar?*

R: El Consejo Escolar, que también era o fue problemático es un órgano que funciona con implicación, con disposición, son más los padres en pro que en contra. Quizás se eche de menos la participación y comunicación del profesorado.

Hay una faceta de los representantes del consejo escolar que no sé, o sí se; los representantes del consejo escolar no funcionan muy bien. Funcionan de forma demasiado individual y no como portavoces. No existe ni el antes ni el después del consejo escolar. Esta información la tiene que dar el equipo directivo cuando sería bueno que hubiera unas reuniones de información y a ver si el claustro lo pide.

*P: ¿Cómo funcionan los equipos de ciclo y las comisiones?*

R: Ya he dicho antes que la comisión de coordinación pedagógica ha sido fundamental y ahí la participación es buena.

En coordinaciones, Infantil y los primeros ciclos funcionan, pero en el tercer ciclo de primaria, esa coordinación es literal.

*P: ¿Cómo calificaría el rendimiento de los alumnos?*

R: Habría que matizar según las etapas o ciclos, con la problemática de cada una de ellas; pero los cimientos, lo que es la etapa infantil y los primeros ciclos de primaria están dando ya unos frutos evaluados, evaluables y cuantificables, con unos resultados bastante buenos, llegando incluso a ser

muy buenos en algunos casos.

## **Colegio n° 2**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: Oscila entre 650 y 700 alumnos, con dos líneas de cada nivel. Presenta como característica especial el ser un centro de Integración de deficientes psíquicos. Contamos con una aula de Educación Especial con 6-7 alumnos y cuatro profesores de Apoyo a la Integración. Además de estos alumnos hay otros diagnosticados como límites que permanecen en su aula con Adaptaciones Curriculares durante casi todo el horario, excepto una o dos horas, dependiendo del niño; que pasan con el profesor de apoyo del ciclo correspondiente. Hay una plantilla de 37 profesores.

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: Tenemos Mercurio (de Nuevas Tecnologías) y hemos llevado durante dos años un programa de mejora de hábitos de alimentación que concluye ahora. A partir del curso próximo pretendemos también estar en el Plan

Nacional de Bibliotecas.

*P: ¿Qué puede decirnos del equipo directivo (forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ?*

R: El equipo directivo, a principios de curso lo era por elección, pero al cesar el director en octubre por incompatibilidad con otro trabajo, el Jefe de Estudios, que era yo pasó a ocupar la dirección. En ese momento propuse a otro nuevo Jefe de Estudios que ha sido nombrado hasta que termine nuestro mandato.

En cuanto a la experiencia previa, anteriormente estuve como director de centro en otra época en la que regía otra normativa. El Jefe de Estudios ha sido anteriormente Secretario en este centro y el Secretario lo ha sido en otras ocasiones y en otros centros.

*P: ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo?*

R: Entre los miembros del equipo hay buenas relaciones por ser elegido como equipo de trabajo por el director. Se consensuan las decisiones, aunque en ocasiones en las que hay que decidir algo de forma rápida y lo tiene que hacer el que esté en ese momento. Las decisiones programadas con tiempo siempre se consensuan, no sólo con el Equipo Directivo, sino con el resto de gente que en cierto modo amplía un poco este equipo, que es la Comisión de Coordinación Pedagógica. Los coordinadores de ciclo. Hay un equipo docente que es el equipo de integración, cuyo coordinador también forma parte de la Comisión y un orientador.

*P: ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?*

R: Normalmente, esta tarea no es necesaria. La mayoría de los compañeros realizan su trabajo y no es una de mis ocupaciones como director.

*P: ¿Proporciona información de todo lo que ocurre en el centro?*

Hay varias vías. El claustro, que más que informativa es una vía de decisión. La información se da a través de las reuniones de la CCP que a su vez luego estos coordinadores tienen reuniones de equipo docente y transmiten las directrices y acuerdos que se toman en sentido ascendente y descendente. Si es una información de otro tipo se pasan circulares y notas informativas.

*P: ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?*

R: Podemos considerar que nos encontramos dentro de lo que es la media de Ceuta. Un ambiente sociocultural medio-bajo, pero vamos, no es un mal ambiente. No supone un desempeño muy difícil.

*P: ¿El profesorado se limita a las actuaciones propias de su materia/tutoría o se implica en aquellos aspectos que son "competencia de todos", sintiéndose parte integrante de un grupo que tiene una misión común que debe ser compartida?*

R: Pretendemos establecer los cauces para que cuando se dieran unos casos de indisciplina, la implicación fuera lo mayor posible. De todos modos, las iniciativas personales, son eso, personales. No podemos saber cómo va a actuar cada una en un momento dado. De toda manera, te puedo decir que en el RRI y en la propia normativa está tipificado y obliga a que el centro como institución y todos sus componentes se impliquen en la subsanación

de problemas que pueda haber en ciertos momentos. Hay un Consejo escolar, una comisión de disciplina en el seno del mismo...

*P: ¿Se puede considerar que el tiempo destinado al aprendizaje se aprovecha al máximo?*

R: No se saca el que se debiera.

*P: ¿Se reflexiona conjuntamente sobre el éxito/fracaso de los alumnos?*

R: El rendimiento de este centro debe ser bueno, y al decir bueno me refiero mejor que la media, porque hay una cierta inclinación entre la gente de las barriadas limítrofes a que sus hijos vengan aquí. De hecho tenemos una matrícula muy elevada. No tenemos más alumnos porque materialmente no caben. Pero por otra parte pienso que cada vez los alumnos salen con peor bagaje de conocimientos. Tal vez salgan mejor preparados para adquirirlos en otras ocasiones

*P: ¿Podríamos hablar de un profesorado motivado?*

R: El profesorado en la actualidad..., se están perdiendo una serie de valores. La escuela está cambiando, y está cambiando a peor en muchos aspectos. Está cambiando a mejor en otros como dotaciones, organización, etc. pero las relaciones con los alumnos, con los padres -que quizás sean un reflejo también del cambio social- están cambiando. Hay problemas de disciplina, problemas de... aquí no hemos sufrido mucho, pero sí hemos visto en otros compañeros de otros centros... problemas incluso de agresiones

*P: ¿Cómo son las relaciones con los padres?*

R: En líneas generales responden bien. Están representados por una

Asociación de padres bastante activa, entusiasta que colabora con el centro en muchas actividades. Por ejemplo actividades de corte extraescolar y algunas otras no tan extraescolares. La Apa en sí, aunque no sean todos los padres, está implicada en el colegio. Los padres del CE asisten generalmente a casi todas las reuniones, participan activamente -también coincide que son padres de la Asociación.

*P: ¿Qué nos puede decir de los Proyectos Educativo y Curricular y de la participación del profesorado en su elaboración?*

R: De momento parece que sí. El Proyecto Curricular es relativamente reciente, una cosa que no existía antes y cuando se ha hecho lo ha sido de forma consensuada. De hecho, dos años antes de ser preceptiva la elaboración del P.C., hicimos un curso aquí, dentro del mismo centro; sobre elaboración de proyectos curriculares que nos sirvió para elaborar el nuestro y en el participó prácticamente la totalidad del profesorado. Con el paso de los años, si no se revisan los Proyectos Curriculares y esto ocurrirá en todos los centros, pues cada vez estaremos más lejos de lo programado o estará el P.C. más lejos de nosotros, según se mire.

En cuanto al Proyecto Educativo, está marcado por la integración. Se ha tratado el tema de la diversidad. Pero este nos es aquí y ahora un problema excesivo, sobre todo si lo comparamos con otros centros que tienen porcentajes superiores de alumnos de otras culturas. Aquí podemos estar en torno a un 25%

### **Colegio nº 3**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: En nuestro centro tenemos 585 alumnos, 32 profesores. Contamos con dos líneas (dos cursos de cada nivel desde P3 a 6º de Primaria y el primer ciclo de ESO). Como característica diferencial podemos señalar la pertenencia al Programa del British Council , además de participar en los programas Atenea y Mercurio. También contamos con Educación Compensatoria y un aula de Apoyo a la Integración, cuya plaza ha salido este año como definitiva, aunque no somos centro de Integración.

*P: ¿ Qué puede decirnos del equipo directivo (forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ?*

R: Con este curso son 15 los años que llevo en el ejercicio del cargo, al que accedí por el procedimiento establecido; es decir, la elección. En la primera

ocasión en que participé se proponía una terna al Director Provincial para que designara director. Yo figuraba en ella en primer lugar con mayor número de votos. A partir de ese momento, he venido siendo elegido por el Consejo Escolar. En cuanto al resto del equipo, el Jefe de Estudios lleva el mismo número de años que yo y el Secretario no. El Secretario ha cambiado tres veces porque a los 11 años la secretaria... yo propuse a otro equipo directivo... a partir de ahí el siguiente se ha ido al Equipo Psicopedagógico y el actual es el tercero. El Secretario es el único que ha cambiado.

*P: ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo?*

R: Nuestro colegio siempre se ha caracterizado por tener muy buenas relaciones a nivel de claustro y, lógicamente, a nivel de equipo directivo.

*P: ¿Comparte decisiones con los demás miembros del equipo?*

R: Siempre, siempre. Solemos hablar todo y decir... antes de tomar cualquier decisión... desde luego, yo puedo decir que las decisiones son todas compartidas.

*P: ¿Qué nos puede decir de la formación recibida por los miembros del Equipo Directivo?*

R: Los tres miembros del equipo realizamos aquel curso famoso de Equipos Directivos para acceder al cargo.

*P: ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?*

R: Yo como director, en el aspecto pedagógico, prácticamente de puertas para dentro no me suelo meter. En esa situación anterior que he comentado

en la que hemos funcionado perfectamente como bloque yo no he tenido por qué supervisar. Me parece que fiscalizar no es bueno. Últimamente estoy teniendo que tomar unas decisiones que no van ni con mi talante personal ni con mi forma de ser, porque veo que no hay más remedio. Por ejemplo, algunos compañeros que no lleguen a su hora y tener que decirles lo que nunca he tenido que decir; pero las circunstancias de este año inciden en que haya que hacerlo.

*P: ¿Le preocupa dinamizar el funcionamiento del centro?*

R: Yo pienso que sí. Mi implicación es total a todos los niveles. Tanto cuando hay un problema de disciplina yo siempre voy a respaldar al compañero y luego si hay que decir “te has equivocado” se le dice en privado. Con respecto a la dinamización, hombre, yo creo que más que lo diga yo, hay que mirar lo que hace mi colegio. Mi colegio está metido en muchos programas. Mi colegio ha hecho la Semana Cultural que se ha implicado a tope y eso es bien conocido. Si no fuera porque yo me he implicado, nadie iba a venir detrás mía. Entiendo yo que es así, vamos... a lo mejor es una opinión muy subjetiva.

*P: ¿Proporciona información de todo lo que ocurre en el centro?*

R: Yo entiendo que eso es fundamental. La información hay que transmitirla siempre y tener a la gente perfectamente informada.. De hecho, últimamente no se está pudiendo hacer al mismo nivel, porque hay tanta cantidad de información, hay tan pocas posibilidades, digamos... de que nos reunamos, que cuando falta alguna información, cuando la gente no se entera... la gente está bien acostumbrada diría yo... y cuando le falta algo comentan rápidamente: oye no me has informado de esto. En ese sentido yo pienso que darle información a la gente es fundamental.

*P: ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?*

R: Nos encontramos en un entorno sociodeprimido y lógicamente, pues culturalmente también medio-bajo y... bueno, pues en ese sentido, esto no facilita mucho la labor educativa puesto que hay una serie de padres implicados -muy buenos, pero muy pocos- el resto, pues la verdad, se implica en los niveles bajos. La gente cuando lleva a sus hijos a Educación Infantil o primer ciclo de Primaria tiene una cierta implicación y coordinación con el centro. A partir de ahí dejan a sus hijos... a la buena de Dios.

*P: ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?*

R: Lo único que pasa es que... Quizás lo que está pasando en este centro es que está costando bastante trabajo que el profesorado, sobre todo el de cierta edad entre en la valoración nueva que supone la LOGSE en cuanto a contenidos procedimentales y actitudinales. Ahí se está entrando ya, a duras penas, en no valorar sólo los conceptos y también en tener en cuenta que en la situación sociodeprimida de estos alumnos, el nivel de exigencia y el nivel de adaptación de los Proyectos Curriculares y Educativo tienen que ser distinto a otros centros.

*P: ¿El profesorado se limita a las actuaciones propias de su materia/tutoría o se implica en aquellos aspectos que son "competencia de todos", sintiéndose parte integrante de un grupo que tiene una misión común que debe ser compartida?*

R: A la hora de mantener la disciplina, todo el profesorado se implica. De hecho, este año ha habido... por que no decirlo, de todos los que llevo como director, se puede decir que de los quince años que llevo ha sido el peor en

el sentido que un cierto sector del profesorado, pequeño pero significativo de tres o cuatro no se han implicado suficientemente y lo hemos pasado bastante peor que en años anteriores. Eso se nota. Cuando tres o cuatro fallan...osea que ahí o el engranaje funciona en su totalidad... porque esos tres o cuatro no es que fallen ellos, es que arrastran al grupo medio que es el que lleva a lo bueno y a lo malo. Entonces, ahí estamos intentando reconducir esa situación.

*P: ¿Cómo participa el profesorado en la toma de decisiones?*

R: El profesorado participa siempre en la toma de decisiones... bueno, hablo de toma de decisiones de carácter relevante. Hay cosas que... por ejemplo, si tú tienes que decidir algo intrascendente... pero en cualquier cosa de carácter relevante, sí; siempre se consulta al profesorado.

*P: ¿Se reflexiona conjuntamente sobre el éxito/fracaso de los alumnos?*

R: Se hace una revisión a final de curso y a en el mes de febrero se revisa todo el Plan General Anual, mirando cómo van los objetivos y el nivel de cumplimiento de los mismos

*P: ¿Podríamos hablar de un profesorado motivado?*

R: Yo entiendo que con respecto al clima de convivencia del centro está muy a gusto, lo que pasa es que cada vez la labor educativa en los centros se hace peor y, entonces la gente está cada vez más, deseando que lleguen las vacaciones. Yo recuerdo que hace mucho tiempo la gente el quince de agosto teníamos ganas de vernos y ahora nos da repelús vernos; porque sabemos lo que nos espera otra vez. Esa es la verdad.

*P: ¿Cómo son las relaciones con los padres?*

R: En general son bastante buenas. Normalmente no nos suelen dar problemas. Quizás porque, aunque pueda parecer pedante que yo lo diga; creo que el servicio que se les da es bueno.

*P: ¿Qué nos puede decir de la elaboración de los documentos institucionales (Proyecto Educativo y Curricular)?*

R: Yo creo que se hizo en la mejor época en que esto se podía hacer, que es cuando la Administración se tomó esto con una cierta seriedad. Hace cinco o seis años y nos dieron hasta tiempo, entonces la gente se involucró mucho. Nosotros hicimos un Proyecto Educativo y un Proyecto Curricular revisado, trabajado, superelaborado y no de esos que se cogen de una editorial. Realista. Lo único que pasa es que a partir de ahí lo único que hemos hecho son revisiones.

Estos proyectos los tenemos adaptados a las características de nuestros alumnos y realizamos revisiones anuales. Hay un seguimiento

*P: ¿Cómo calificaría el rendimiento de los alumnos?*

R: Como llevo tantos años en la dirección, puedo, personalmente, haber perdido la perspectiva. Sin embargo, yo puedo decir los datos objetivos externos que yo tengo. El British Council, pide que se haga una valoración y se ha presentado el inspector con un especialista de la Escuela Oficial de Idiomas y estamos muy, muy por encima de lo que se pide en la media nacional. Estamos hablando de alumnos trilingües. Otro dato que para mí es objetivo, el inspector de la zona nos ha reunido a los colegios que de él dependen y hemos elaborado una serie de pruebas -las que son de paso de ciclo a ciclo- con objeto de que sean lo más parecido posible inter-centros

y, curiosamente, él decía que los que más exigíamos éramos nosotros. Te estoy hablando de colegios con otro tipo de alumnado que puede posibilitar que se le exija más.

### **Colegio n° 4**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: Alumnos unos 600 aproximadamente y 31 profesores con el de Religión. Tenemos dos líneas completas, pero nos falta un aula de Infantil de tres años (solamente tenemos un P3)

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: En programas no tenemos nada. Teníamos uno de cerámica con horno con todo lo que hacía falta, pero debido a las obras que estamos realizando hemos tenido que almacenar todo. También teníamos un aula para Tecnología y para audiovisuales que funcionaban independientemente, pero ahora lo hemos tenido que almacenar todo y ahora no tenemos nada. Hemos tenido programa Atenea y Mercurio y decir que nuestro programa Atenea es restringido a la integración.

*P: ¿Qué puede decirnos del equipo directivo (forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ?*

R: Me parece que llevo 14 años en la dirección y anteriormente no había tenido experiencia. Estos catorce años los llevo ejerciendo en este centro. Anteriormente estuve de coordinado fuera, en la Península, ya que en aquella época no existían tantas cosas como ahora. Se ponía a uno de coordinador de esto o de lo otro pero entonces no había nada regulado.

Llegué a este centro en el 83 y desde entonces me nombraron director. Aquí no se quiere presentar nadie. Yo todos los años pongo mi cargo a disposición del claustro pero nadie tiene interés en coger la dirección. En cuanto haya alguien, yo me retiro. Parece que tienen la confianza puesta en mí.

El actual equipo lleva dos años. El anterior secretario falleció y el Jefe de Estudios se marchó a Marruecos. Volví a hacer una nueva propuesta que fue aceptada. No tienen experiencia anterior pero sí han hecho los cursos del Ministerio.

*P: ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo?*

R: Normalmente, cuando tenemos que tomar alguna decisión, unas veces nos ponemos de acuerdo los miembros del equipo y otras lo consensuamos con el profesorado. No va a ir cada uno por un sitio. Hasta ahora, si el Jefe de Estudios me ha dicho cualquier cosa, luego nos hemos puesto de acuerdo y listo.

*P: ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?*

R: No, yo sólo lo hago cuando los profesores acompañan a las filas para el recreo y eso sí lo hago. Y el Jefe de Estudios también. Si alguna vez se queda aquí arriba algún rezagado, suelo llamarle la atención.

*P: ¿Proporciona información de todo lo que ocurre en el centro?*

R: Nosotros lo que hacemos, cuando hay una información de importancia, es pasar una hojilla para que firmen el enterado. También aprovechamos la hora de los lunes. La hora de exclusiva. Si no hay algo urgente que haya que avisarles con antelación. También tenemos abajo un tablón de anuncios para el profesorado, además del general de sindicatos. Hay uno exclusivo para los profesores donde se ponen los faxes de última hora que llegan y ellos lo saben. Cuando hay una cosa, normalmente se les avisa o cuando hay algo particular, también se avisa rápidamente.

Pero también es cierto que algunas veces me han comentado: “esto no me ha llegado a mí”, pero muchas veces, si se hace la reunión los lunes, todo el mundo se entera. Otras veces no podemos esperar al siguiente lunes para dar la información. Entonces lo que se suele hacer es pasar una hojilla con la información y hacemos que la firmen si es algo de importancia. Esta hojilla la pasamos por las clases y puede ocurrir que se haya saltado alguna clase. A veces ha ocurrido, son cosas aisladas que suceden, pero no son muy frecuentes.

*P: ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?*

R: Hay un pequeño grupo que viene de los pabellones militares y otros vienen de Benzú, que son con los que hemos tenido problemas de disciplina últimamente. La mayor parte de todos los problemas los provocan este

último grupo. No sé cual es el problema, si es que no se han adaptado al centro bien porque no han estado aquí desde pequeños como el resto que están desde Infantil. Con los niños siempre hay problemas pero estos niños tenían otro tipo de vida, otro ambiente distinto y siempre hay problemas. La prueba la tienes en que cuando no vienen a clase porque tienen alguna fiesta o algo, se nota, no hay problemas en el centro. Es un pequeño colectivo que al final se hará tan numerosos como fue en su época, porque ahora son diez o doce y exceptuando tres o cuatro, el resto son pequeños delincuentes.

El resto de la barriada, pues normal. Son de Villajovita y del la barriada de aquí (El Mixto). Nosotros hicimos un estudio del entorno para poder elaborar el RRI, no lo sé de memoria. Lo tengo registrado y se hizo un estudio bastante exhaustivo en cuanto a la renta familiar, número de hermanos... y se hizo un estudio bastante completo. Se detectó también que había problemas de drogadicción. No en toda la ESO, pero en la mayoría de la barriada existen señores que se ganan la vida con eso.

*P: ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?*

R: Yo creo que sí, porque en las coordinaciones de ciclos que creo que se reúnen cada 15 días normalmente, y lo tienen trabajado. Existen algunas excepciones porque hay algunos niveles que no se ajustan al ritmo programado, pero la mayoría sí. Tenemos unos objetivos mínimos y también hay que tener en cuenta que al tener niños de integración tenemos muchas adaptaciones curriculares y además, todo eso se hace teniendo en cuenta a la profesora de apoyo, la profesora tutora y la orientación del equipo. Entonces, generalmente se suele trabajar así.

Hay excepciones porque yo sé que hay algunos niveles que les gustan otros ritmos de trabajo y se diferencian un poco pero no hay diferencias

notables.

*P: ¿El profesorado se limita a las actuaciones propias de su materia/tutoría o se implica en aquellos aspectos que son "competencia de todos", sintiéndose parte integrante de un grupo que tiene una misión común que debe ser compartida?*

R: No, normalmente cuando hay un problema, lo mandan al Jefe de Estudios y si hay que empezar el trámite, pues se pasa al Consejo Escolar

*P: ¿Considera que se da la suficiente cohesión, colaboración, consenso, comunicación y trabajo en equipo de los profesores?*

R: Bueno, las normas son generales y siempre, cada cierto tiempo, cuando tenemos claustro se repiten o si hay un cierto relajamiento, porque suele ocurrir, se repiten las normas o se recuerda que hay que cumplirlas. Se suele hacer. Que se cumplan a rajatabla es difícil. A veces no se puede.

*P: ¿Se puede considerar que el tiempo destinado al aprendizaje se aprovecha al máximo?*

R: Yo te puedo hablar de los niveles que tengo más cercanos, porque los veo. Los que están aquí, sí. Los otros no lo sé, porque voy menos.

*P: ¿Qué nos puede decir con relación a la disciplina?*

R: Nosotros hemos dado unas normas y eso lo ha hecho reiteradas veces el Jefe de Estudios a lo largo del curso, como responsable de la disciplina.

Nosotros tenemos elaborado un reglamento de disciplina, el de régimen interior y se le dio un ejemplar a todo el profesorado. Generalmente

ellos tienen las pautas más importantes hechas en extracto. Se les dio para que las tuviesen en cada aula. Para resolver los problemas de tutoría en recreos, pasillos, etc. Hay cosas que si son de una determinada trascendencia tienen que ser ya resueltas por el Jefe de Estudios o por el Director. Se han abierto algunos expedientes e incluso se han cambiado a alumnos de colegio. Este curso me parece que hemos hecho unos cuatro expedientes. Luego, la disciplina, normal.

Yo tengo la potestad de echar tres días al alumno. Normalmente, lo que hacemos es darle un apercibimiento al alumno, si es una falta en clase en clase, en el recreo... pero si no es muy grave, si es leve. Está establecido que a partir de la tercera falta o amonestación, entonces se llama a los padres y se le impone un día de sanción, dependiendo de la falta o el motivo. Muchas veces, los niños no les dan a sus padres los partes para que los firmen y no se enteran hasta el final del trámite.

En esto sí. Colaboran todos los profesores normalmente.

*P: ¿Cómo son las relaciones con los padres?*

R: Bueno, son normales. Generalmente adolecen de conocimiento. La mayoría de los padres cuando vienen a las reuniones (nosotros tenemos establecido que son tres reuniones durante el curso)... Luego tenemos establecido que todos los martes de dos a tres hay una hora de tutoría. Generalmente son los mismos y, siempre los padres de los alumnos que menos problemas tienen. Yo creo que esto está generalizado en todos los centros.

Cuando hemos citado a los padres en estas reuniones trimestrales, se ha dado el caso que a la primera han asistido muchos. Bueno, aunque no eran todos. Un 65%. Pero luego en la segunda ha bajado mucho y el la

tercera han venido muchos menos. Generalmente esto siempre ocurre. Todos los años sucede lo mismo. Una vez tuvimos que hacer una reunión (no de todo el colectivo, sino por ciclos) y a esa han asistido bastantes.

Pero de todos modos, hay que trabajar más este tema y aumentar los contactos, ya que todavía hay muchos padres que no saben en qué clase está su hijo. Ni conocen al profesor (ni a nadie) y nada más que vienen a final de curso. Que si las notas, que si va a aprobar... “Pero mire usted, señora ¿cree que si no ha venido en todo el curso puede solucionar algo?. Estos casos nos suceden con mucha frecuencia.

*P: ¿Qué nos puede decir de los Proyectos Educativo y Curricular y de la participación del profesorado en su elaboración?*

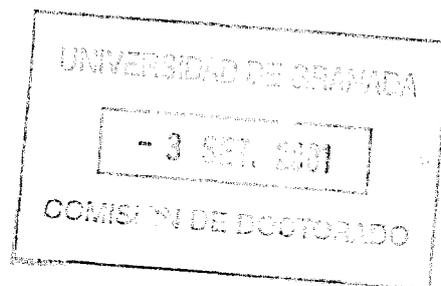
R: Sí, tenemos el que somos centro de integración de deficientes motóricos y aparte de eso también hemos tocado algunas transversales en cuanto a la salud, la drogodependencia y temas de minorías culturales. Todos ellos fueron detectados al recabar la información para elaborar el PEC.

Lo de las etnias, no sólo es por lo de Benzú, porque aquí tenemos niños de integración que son del Príncipe. Concretamente tres que son de Integración.

*P: ¿Cómo calificaría el rendimiento de los alumnos?*

R: Yo diría que aceptable. Sí, claro... pero bueno... todo se puede mejorar o perfeccionar. Además este año lo hemos pasado muy mal por la obra. Claro, la entrada hay que hacerla por la que no es la habitual y eso ha trastocado un poco la marcha normal. Esto se nota, e influye tanto en el profesorado como en el alumnado, porque ya era una norma extendida y al cerrarnos el edificio por aquí, hay que usar el recreo para salir y entrar. Y no

era lo normal, todo era provisionalmente. Pero llevamos un curso completo y van a terminar en diciembre del próximo curso. Pero bueno, en términos generales creo que sí.



### **Colegio nº 5**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: El centro cuenta con 30 profesores más el de Religión. El único profesor compartido es el de Francés que viene 3 días a la semana (lunes, martes y miércoles). El nº de alumnos es de 725. En Educación Infantil hay 6 unidades (dos de P3, dos de P4 y dos de P5). Se van a crear tres unidades nuevas y para este próximo curso van a funcionar dos provisionales hasta que se haga el edificio. Entonces habrá 3 de P3 y 3 de P4. La idea es crear o construir 6 unidades más de Educación Primaria. Ahora tenemos doce unidades de Primaria y en E.S.O. tenemos cinco.

En total 23 unidades mas dos nuevas que van a empezar: 25 unidades.

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: Dos programas. Nosotros conseguimos el primer premio nacional del plan

de mejora de la biblioteca, que nos dieron un millón de pesetas en la 1ª convocatoria que se hizo. Fuimos uno de los 25 centros que lo consiguieron. El año pasado seguimos con el plan de mejora de la biblioteca y durante este curso solo hemos trabajado el Plan Atenea, la enseñanza asistida por ordenador dentro del centro.

Tenemos una dotación muy buena de ordenadores y todos los grupos y niveles pasan por el aula de informática ya que tenemos establecido un horario muy específico. Desde P3 hasta secundaria, todos participan del ordenador.

*P: ¿Qué puede decirnos del Equipo directivo (acceso al cargo, antigüedad en el mismo, experiencia anterior, etc)?*

R: Bueno, yo he sido 14 años secretario y llevo dos cursos de director. Al irse el anterior director, el claustro me propuso a mí para este cargo.

En cuanto al resto del equipo, lo forma el Jefe de Estudios que sigue manteniendo el mismo puesto que en el anterior equipo y el secretario que es nuevo. Este último no tenía experiencia anterior, únicamente llevaba el comedor pero ha aprendido rápidamente... no hay problemas.

*P: ¿Qué nos puede decir de la formación recibida por los miembros del Equipo Directivo?*

R: De cursos de habilitación para equipos directivos, yo sí lo tengo y luego hay otros dos o tres profesores más que lo hicieron el año pasado.

*P: ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo?*

R: Tanto el equipo directivo como el claustro se llevan de maravilla gracias a Dios. En ese aspecto no tenemos problemas. Tomamos las decisiones conjuntamente. Se toman acuerdos colectivos. La verdad es que no tenemos problemas.

*P: ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?*

R: En el aula no. Por regla general no nos metemos porque somos compañeros. A nivel de programaciones tampoco revisamos. En los pasillos tenemos un gran celo todos, para que la disciplina funcione.

*P: ¿Proporciona información de todo lo que ocurre en el centro?*

R: Bueno, hacemos reuniones informativas o claustros. Las primeras para que conozcan algunos asuntos que sin tener mucha importancia deben conocer, e incluso cuando llegan circulares urgentes las pasan los conserjes por las clases.

*P: ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?*

R: La barriada, en realidad aquí vienen alumnos de todo Ceuta, yo no sé por qué. Este colegio empezó a adquirir muy buena fama y entonces los padres querían matricular aquí a sus hijos. Lo que pasa ahora es que hay una demanda enorme de solicitudes de plazas. Tenemos una matrícula sobrecargada porque están los cursos a 35, una media de 32 ó 33 por aula.

Una barriada socioeconómica media. La base principal son unos pabellones donde todos son funcionarios del puerto. Luego tenemos una

población de hijos de militares de Otero y de la Torre. Vienen muchos alumnos del Polígono y también de Zurrón. Esto es la base. Después tenemos un núcleo de población de alumnos que vienen de muy lejos, antes vivían en Zurrón o en otras barriadas cercanas y se han ido a vivir a urbanizaciones nuevas o bloques de pisos también nuevos y los padres no han querido cambiar a los niños.

*P: ¿El ambiente que se respira en este centro es el adecuado para la realización de la actividad académica?*

R: Pues sí. Hay un 60 ó 70% que son buenos alumnos. Los padres colaboran muy bien y la Asociación de Padres también funciona a las mil maravillas.

*P: ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?*

R: Pues sí, en los Proyectos Curriculares. El profesor no tiene muy claro, sino clarísimo los objetivos a conseguir.

*P: ¿El profesorado se limita a las actuaciones propias de su materia/tutoría o se implica en aquellos aspectos que son "competencia de todos", sintiéndose parte integrante de un grupo que tiene una misión común que debe ser compartida?*

R: Bueno, aquí en plan de disciplina, el profesor da el correspondiente parte y si se considera oportuno, se aplica la facultad que tiene el director de expulsarlo por cinco días o bien un apercibimiento del Jefe de Estudios o se pasa al Consejo Escolar y se incoa expediente.

Durante este curso hemos abierto cinco o seis expedientes y se ha cambiado de centro a dos alumnos. Hay cohesión a la hora de tomar

decisiones y todo se consensua por todo el profesorado.

*P: ¿Se puede considerar que el tiempo destinado al aprendizaje se aprovecha al máximo?*

R: Se aprovecha bien, pero se podría aprovechar mejor. Dado que todos los organismos nacionales y provinciales... es todo a base del colegio... concurso viene, concurso va. Todo el mundo quiere chupar jugo del colegio y sacar sus habichuelas a costa de los centros y la verdad es que nos hostigan , nos lían demasiado con esas historias.

Esto nos resta tiempo y los niños con la golosina del premio también les dedican un tiempo que se podía emplear en otros temas.

*P: ¿Podríamos hablar de un profesorado motivado?*

R: Sí, por supuesto y se exige cada día más.

*P: ¿Qué nos puede decir de los Proyectos Educativo y Curricular y de la participación del profesorado en su elaboración?*

R: Nuestro proyecto es muy sencillo. Tal como nos marcan y no hay diferencia con otros centros. Sólo tenemos un 16% de alumnos musulmanes y no hay problemas.

*P: ¿Cómo calificaría el rendimiento de los alumnos?*

R: Es satisfactorio. No es el rendimiento que teníamos antes porque en la actualidad se ha cambiado mucho en eso del estudio. Tienen más motivaciones para no estudiar: la televisión o eso... etc., pero aquí se puede decir que alcanzamos unos niveles bastante altos.

**Colegio nº 6**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: Tenemos 650 alumnos y 36 profesores (uno de ellos compartido con otro centro).

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: Estamos metidos en el Proyecto Comenius de la Unión Europea, el Plan de Mejora (que lo hemos continuado después del premio que nos dieron y en el que hemos estado trabajando el tema de “los valores”), el programa de bibliotecas no lo hemos trabajado dentro de un proyecto como plan de mejora, pero sí de cara al centro, mejorando el rendimiento de nuestra biblioteca y... por supuesto, el programa de Integración.

*P: ¿Qué puede decirnos del equipo directivo (forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ?*

R: Yo llevo cinco años de directora y anteriormente ocho años en la jefatura de estudios y cuatro de vicedirectora. Aunque estos cargos no estuvieran reconocidos sí se ejercían.

En cuanto al resto del equipo, el secretario ya lo era cuando yo estaba de Jefe de Estudios y lo continúa siendo. En la jefatura de estudios ha estado durante cuatro años una compañera que se va el próximo curso destinada fuera.

*P: ¿Qué nos puede decir de la formación recibida por los miembros del Equipo Directivo?*

R: Yo hice los cursos de acreditación del MEC y creo recordar que fue la primera promoción. El secretario también había tenido experiencias anteriores en el mismo cargo y la Jefa de Estudios, aunque no había tenido experiencia anterior, tuvo que sustituir al jefe de estudios al que le dio un infarto.

*P: ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo?*

R: Las relaciones entre los miembros del equipo son excelentes, ya que funcionamos como una verdadera familia. Aunque legalmente tenemos un calendario de reuniones, la verdad es que aprovechamos cualquier momento para intercambiar opiniones, comentar cualquier asunto, etc.

*P: ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?*

R: Yo soy de las que llevo las cosas personalmente, me paso en ello. Es verdad (asiente y señala con el ojo).

*P: ¿Proporciona información de todo lo que ocurre en el centro?*

R: Si hay cosas gordas, entonces se convoca claustro, pero si no, yo paso una nota, ¿ves? “Notas de la dirección”, entonces la gente lo lee y firma el enterado. Además, yo lo tengo todo registrado y claro. Otras veces la información se traslada a través de la Comisión Pedagógica. Nosotros trabajamos mucho a través de la Comisión.

*P: ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?*

R: Si comparo desde que entré en este centro, te diré que se está deteriorando la población. ¿por qué? Porque la mayoría de los funcionarios están vendiendo sus casas y ya te puedes imaginar a quién se las venden y toda esa gente está entrando en el centro, por lo que la barriada está cambiando. La verdad es que aunque no sea una barriada conflictiva, esto no es lo que era. Ni mucho menos. Pero, si comparamos con otras barriadas donde se encuentran otros colegios, pues no es mala barriada, pero de todos modos está cambiando.

*P: ¿El ambiente que se respira en este centro es el adecuado para la realización de la actividad académica?*

R: Hasta ahora mismo, la verdad es que no hemos tenido problemas. Hay algunos profesores más reacios, pero otros se apuntan a “un bombardeo” y eso lo puedes ver rápidamente. Te pones a mirar las actividades de este año y hay cursos que han hecho hasta cinco salidas, pero no porque unos hayan

hecho una y otros cinco, casi todos han hecho las mismas. Mínimos dos salidas cada curso durante este año.

*P: ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?*

R: Para eso nos reunimos también con nuestro inspector y en la última reunión que tuvimos los directores correspondientes hemos estado trabajando sobre esos objetivos mínimos que deben alcanzar los niños y en las pruebas de preparación para cuando empiezan un ciclo. Este año hemos hecho ya las del tercer ciclo. Entonces, aquí lo tenemos todo muy claro, tengo aquí el acta de la reunión: *“acuerdos adoptados en la reunión celebrada el día 19 de mayo en el Lope de Vega para adoptar los criterios mínimos para la prueba inicial del tercer ciclo de Primaria en las áreas de Lengua y Matemáticas”*. En esto nos hemos puesto de acuerdo los nueve directores que nos corresponde con D. Roque en Lengua y Matemáticas. Esto es para que un niño que por cualquier circunstancia cambie de un centro a otro, no tenga por qué tener unas pruebas exageradas y en otro... sino que por lo menos los nueve tengamos los mínimos.

Durante el año pasado y este, hemos hecho desde “preescolar” hasta terminar la primaria. Lo que pasa es que como se va Roque, la cosa quizás va a quedar ahí parada. Nosotros sí hemos trabajado con el Abyla los criterios de promoción y demás. Eso sí está hecho. Pero a nivel de Primaria, los nueve colegios, iguales. Después cada uno puede ampliar esos objetivos y elevar más los niveles.

*P: ¿El profesorado se limita a las actuaciones propias de su materia/tutoría o se implica en aquellos aspectos que son “competencia de todos”, sintiéndose parte integrante de un grupo que tiene una misión común que debe ser compartida?*

R: Todavía puede quedar alguno por ahí que es independiente, pero de 36 profesores, salvo dos o tres, prácticamente la mayoría trabaja conjuntamente. Se reúnen para elaborar las pruebas conjuntas.

Mira, nosotros nos reunimos todos los lunes últimos de mes en la Comisión de Coordinación Pedagógica y además llevamos puntos del orden del día para tratar, es decir, no es una reunión improvisada. Se levantan actas donde se reflejan los acuerdos. Después hay dos reuniones (el primer y tercer lunes de mes) donde se reúnen los equipos de coordinación y de ahí salen las propuestas para la coordinación. Que ¿hace falta?, pues se reúnen una y otra vez más, pero lo anterior es fijo, con sus actas correspondientes.

En vez de reunir al claustro para tomar decisiones, es mejor hacerlo a través de comisiones. Esto es como cuando tuvimos que elaborar el Proyecto Educativo. Lo hacíamos a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica porque en ella están representados todos los coordinadores además de la logopeda, las dos maestras de apoyo a la integración y el orientador. Este año hemos llegado al acuerdo de que del equipo de orientación y apoyo a la integración sólo haya un representante. De este modo, todo el mundo se entera de todo, aunque a lo mejor, siempre hay alguno que anda más despistado.

*P: ¿Se puede considerar que el tiempo destinado al aprendizaje se aprovecha al máximo?*

R: Yo pienso que sí.

*P: ¿Podríamos hablar de un profesorado motivado?*

R: En general, yo pienso que sí. Prueba de ello es la cantidad de actividades que se hacen. Ya hemos visto que se apuntan a todo. Ahora, en el momento

de la verdad... se echan atrás; pero de todos modos, este año pienso que la gente está muy motivada y a la vista está.

Mira, cuando empezamos con el proyecto europeo, la gente se volcó haciendo trabajos y en la exposición de este año se puede ver. Fíjate, nosotros mandamos 200 trabajos y ellos han mandado 200 trabajo pero de cuatro países. Además, se pueden ver las cosas que se han hecho a nivel interno.

Hemos llevado a todo el colegio a ver la exposición y después, aprovechando la visita, hemos ido a las Murallas Reales. Han ido todos menos preescolar porque se les considera demasiado pequeños.

*P: ¿Qué nos puede decir con relación a la disciplina?*

R: Ha ido mejorando en el transcurso del año. Hay dos o tres con nombres y apellidos, pero abrir expedientes... este año no hemos hecho ninguno. Ahora, expulsiones de tres días, no sé cuántas han sido. Pueden ser seis o siete, porque siempre intentamos por todos los medios desviar las cosas y hacer otras. Que tenga que venir el niño por la tarde los lunes, dejarlos sin recreo e incluso quitarles las actividades extraescolares. Si no salen, pues nada. Hay veces que tenemos que llamar a los padres porque no hay más remedio y adoptar la medida de echarlos durante tres días, pero expulsión del colegio, no. En la medida de suspenderlos tres días sin asistir al colegio, los padres no te ponen pegas. Tampoco se puede abusar de ello.

*P: ¿Cómo son las relaciones con los padres?*

R: Tenemos tres reuniones fijas. Explicitadas en el calendario de reuniones. Además, los profesores preparan estas reuniones con antelación y se consensuan los puntos que se van a tratar. No se ponen a hablar

alegremente. Está todo programado. Los puntos de interés general se tratan anteriormente en la comisión y luego se añaden los particulares de cada grupo.

*P: ¿Cómo calificaría el rendimiento de los alumnos?*

R: Hombre, yo... si lo comparamos con el de otros centros, yo por lo que veo cuando llevo los resultados de las pruebas iniciales con los criterios mínimos, creo que sí; que nuestro centro tiene unos resultados altos. Pero yo que llevo tantos años en este centro, tengo que decir que la cosa ha ido cambiando. Por lo menos lo que corresponde a secundaria. Los niños no tienen ganas de trabajar nada de nada. Todo lo que se consigue es por el esfuerzo del profesorado, ya que la familia... nada.

La prueba está en las reuniones que se hacen con los padres. En la primera asisten un ochenta o noventa por ciento. En la segunda se reduce y en la tercera acuden todavía menos. En la primera es cuando conocen a los profesores, se les cuenta lo que se piensa hacer, incluso se les dan los objetivos mínimos, las actividades, etc. En la segunda piensan que, total, les van a repetir lo mismo que en la primera. Es diferente cuando vienen los padres a hablar con el profesorado o el tutor. Hay quienes vienen mucho y otros pasan olímpicamente y hay que estar llamándolos reiteradamente. Eso siempre.

### **Colegio nº 7**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: Este es un colegio público de Educación Infantil y Primaria donde se imparte el 2º ciclo de Infantil, toda la etapa de Primaria en una sola línea y el primer ciclo de la ESO también en una sola línea.

En cuanto al alumnado, aquí hay 340 alumnos (una sola línea) y la ratio es bastante aceptable, viene oscilando entre 27 ó 30 alumnos por aula.

En cuanto al profesorado, son funcionarios públicos que reúnen todos los requisitos de especialización de las enseñanzas que se imparten en el centro. Tenemos los tutores de todas las aulas y los especialistas de E. Física, Música, Inglés, Francés y de Religión.

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: Por lo que respecta a programas, se cumple aquí toda la legislación vigente de programación educativa imprescindible. Este centro fue seleccionado en el curso 97-98 para el programa integrado Atenea-Mercurio-Bibliotecas, para lo cual un grupo de siete profesores hicimos un curso a distancia, elaborando el consiguiente proyecto, elaborando las programaciones de cómo funciona una biblioteca escolar y todo el profesorado sacamos adelante dicho curso y se extendieron los correspondientes diplomas. Una vez terminado el curso, el MEC ha enviado a este centro una dotación básica de libros y en el curso 98-99 ¿qué es lo que se ha hecho? Pues todas esas enseñanzas recibidas de informatización de la biblioteca, pues se han estado codificando los libros, se han establecido los correspondientes ficheros mediante el programa EBIS del Ministerio y eso está, con la esperanza de que para el próximo curso, durante el primer trimestre, la biblioteca escolar esté a disposición del alumnado. Tanto en horas lectivas como en horario no lectivo de tarde. Incluso los padres han apoyado la idea y algunos de ellos están dispuestos a participar por las tardes. Eso es un programa de proyecto Atenea-Mercurio integrado, que se ha realizado en este centro.

*P: ¿Qué puede decirnos del equipo directivo (forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ?*

R: Yo llevo 12 años de director. Accedí al puesto por elección y el Consejo Escolar tuvo la palabra. En cuanto al resto del equipo, pues se hace que cuando hay elecciones, el director lleva su proyecto y en él propone a los miembros del equipo que lo van a acompañar (Jefe de Estudios y Secretario) y el Consejo Escolar vota y acepta el equipo.

En cuanto a la experiencia anterior, bueno, como órganos unipersonales de gobierno no tenían experiencia. Yo me dejé llevar por las personas que a mi modo de ver reunían las condiciones idóneas y voluntariamente estaban dispuestas a trabajar.

*P: ¿Qué nos puede decir de la formación recibida por los miembros del Equipo Directivo?*

R: Sí, han realizado el curso de formación previo a la acreditación para el desempeño de la función directiva

*P: ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo?*

R: Bien, bien.

*P: ¿Qué opina del funcionamiento del mismo?*

R: Bueno, el equipo directivo plantea una serie de cuestiones... pero aquí el órgano que decide es el órgano colegiado de gobierno: el Consejo Escolar. Pero se consulta previamente al claustro de profesores. Es el claustro de profesores el que propone determinadas ideas y el equipo directivo las traslada al Consejo Escolar.

*P: ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?*

R: Yo no intervengo. Es el colegio el que funciona. Yo me limito a canalizar, pero la responsabilidad es de todos, de tal manera que el colegio puede funcionar aunque yo no estuviese aquí. A ver si me entiendes, el colegio funcionaría lo mismo.

*P: ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?*

R: Mira, este centro está ubicado en el centro de Ceuta, en el polígono Virgen de África. La barriada es relativamente moderna, generalmente los alumnos son hijos de obreros, funcionarios, incluso vienen bastantes de fuera. Alumnos musulmanes también vienen aquí. El porcentaje de ellos está entre un 20 o 25% y el resto son cristianos.

*P: ¿El ambiente que se respira en este centro es el adecuado para la realización de la actividad académica?*

R: La motivación de los alumnos depende muchas veces de la motivación que hagan los profesores, bueno, y también de la familia. El profesor debe ser un mediador, un motivador... y el alumno responde. Cuando el profesor motiva, normalmente los alumnos responden. Se motiva porque si no, los niños por sí solos campean a sus anchas. Hace falta una canalización, respetando siempre las características propias del alumnado.

*P: ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?*

R: Claro, por supuesto. Todo lo que nos preocupa a nosotros y le preocupa a todo el profesorado es efectivamente trabajar las áreas fundamentales.

El Ministerio plantea unos programas que es el currículum oficial. Pero tú sabes que luego los centros tienen autonomía pedagógica y organizativa suficiente para adaptar ese currículum oficial a las características de los alumnos, que es lo que hemos hecho nosotros. Entonces, efectivamente, nos planteamos muchas veces con los alumnos que sus ritmos de aprendizaje no les permiten superar unos objetivos, bueno vamos a seguir lo establecido. Lo establecido es: el refuerzo educativo o las

adaptaciones curriculares. Las adaptaciones curriculares no significativas, nosotros aquí mismo hay reuniones de ciclo y la jefatura de estudios las canaliza y tal. Se establecen unas orientaciones y unos objetivos que sin romper el currículum oficial y sin romper nuestro currículum de centro, sin romper ningún objetivo, esos objetivos que el niño no consigue procuramos adaptarlos, disminuirlos, aflojarlos, a dar lo mínimo. Todo esto con el objeto de trabajar las áreas instrumentales, pero sin perder la referencia del objetivo marcado en el proyecto.

*P: ¿El profesorado se limita a las actuaciones propias de su materia/tutoría o se implica en aquellos aspectos que son "competencia de todos", sintiéndose parte integrante de un grupo que tiene una misión común que debe ser compartida?*

R: Aquí precisamente, al ser un centro pequeño se trabaja mejor en bloque. Aquí hemos tenido problemas de comportamiento con alumnos y tal. Entonces hemos puesto esos problemas sobre la mesa para que en las decisiones nos impliquemos todos, es decir, no podemos dejar a cada maestro con sus problemas. Aquí se han planteado sobre la mesa problemas difíciles de solucionar que entre todos hemos adoptado unas decisiones ¿no? Luego, lo hemos hecho entre todos de forma consensuada y colegiada.

*P: ¿Se puede considerar que el tiempo destinado al aprendizaje se aprovecha al máximo?*

R: Por parte de los profesores, hombre, claro. El profesor se preocupa de sus alumnos en clase. Aparte de su horario normal de clase, cuando surgen problemas de aprendizaje, hemos hecho grupos de recuperación especiales. Entonces el profesor en sus horas disponibles atiende a ese grupo minoritario de alumnos que aquí normalmente suelen ser dos o tres. Incluso un alumno.

*P: ¿Se reflexiona conjuntamente sobre el éxito/fracaso de los alumnos?*

R: Precisamente, cada año al elaborar la memoria y valorar los resultados, ahí hay una estadística y se ven las áreas donde hay un rendimiento académico inferior o superior. Se hacen unas propuestas de mejora para que en los sucesivos vayamos mejorando los aspectos que fallan.

*P: ¿Qué nos puede decir con relación a la disciplina?*

R: Mira, los problemas de disciplina son lo peor. Es el caballo de batalla.. El caballo de batalla es la disciplina. Aquí se ha constituido una comisión de disciplina pero, ¿qué es lo que nosotros tenemos en nuestra mano para solucionar los problemas de disciplina? Pues aplicar el Reglamento de derechos y deberes de los alumnos y el trabajar día a día. Qué se le va a hacer, ese es el tema problemático.

*P: ¿Cómo son las relaciones con los padres?*

R: Los padres aquí colaboran cuando se les pide, de su propia iniciativa poco. Ahora, cuando se les pide y tal, bueno entonces sí. En fin sí. Los padres del Consejo Escolar sí participan.

### **Colegio n° 8**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: En este centro tenemos escolarizados 610 alumnos en 23 cursos. Tenemos Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de Secundaria. Contamos con 37 profesores.

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: Contamos con el Programa Atenea y el Programa de integración. Ahora mismo son los programas que están funcionando y, aunque hemos hechos dos procesos de autoevaluación, no estamos metidos en ningún plan de mejora.

Estuvieron unas personas de la dirección provincial para hablarnos de los planes de mejora pero coincidió con el primer año en el que empezaba a funcionar el primer ciclo de la ESO y la gente estaba “supercabreada”. La

gente no estaba por la labor, a pesar de que el trabajo estaba todo hecho, porque el proceso de autoevaluación yo lo había hecho para aprovechar un curso de doctorado; pero la gente no quiso.

Hicimos una autoevaluación en el curso 93-94 y otra de contraste en el 98-99.

*P: ¿ Qué puede decirnos del equipo directivo (forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ?*

R: El director siempre ha sido elegido por el CE y hasta hoy ha obtenido el 100% de los votos, ni siquiera una abstención. Las primeras veces se hacía en la misma votación la elección de JE y Secretario, sin embargo en las dos últimas convocatorias, desde la LOPEGCE, el JE y Secretario eran designados por el director.

En cuanto a la antigüedad, de los tres yo soy el que menos antigüedad tiene. Yo tendré unos doce o trece años de antigüedad como cargo directivo. Como antigüedad en el cuerpo, al JE está a punto de jubilarse y al Secretario le quedarán diez años. Como ves, el equipo directivo es un poco “mayorcete”.

Es un hecho importante (eso sí lo he constatado) la edad media de los equipos directivos y los claustros. Influye mucho, mucho, sobre todo en los planteamientos que se hagan, sobre todo de mejora de la calidad de la enseñanza. Cuanto mayor sea la edad , la media de edad del equipo directivo, menos espíritu o menos interés en afrontar desafíos. Hay más reticencia: esto es más de lo mismo... de esto yo ya sé... esto me lo han vendido muchas veces... y aunque uno de los miembros del equipo tenga intención o ganas de seguir para delante, como los otros dos se le pongan de

rémora... a no ser que sea el director. Que si es el director, normalmente es la pieza clave en este sentido. Normalmente, si él quiere que salga adelante, sale adelante. Con más éxito o menos éxito, pero normalmente sale adelante.

En cuanto a la experiencia anterior, el director tiene experiencia de tres años de secretario en otros centros, un año de secretario en este centro y la dirección. El JE, muchos años de director hace tiempo, antes de la LOGSE. Se le nota el cambio. El secretario ha sido JE en el mismo centro un par de años y secretario también en el mismo centro.

*P: ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del ED?*

R: Yo las considero buenas. En el sentido amplio de la palabra, simplemente buenas. Pero hay muchos momentos de enfrentamiento, enfrentamiento sobre todo... el problema es que muchas veces no están bien delimitadas las funciones y las responsabilidades. A veces el director puede dejar de delegar cosas que debería delegar. A lo mejor por un exceso de celo y muchas veces porque piensa, en este caso concreto, yo pienso que hay muchas cosas que no debo delegarlas porque en quien tengo que delegarlas sé de antemano que va a fallar; bien por falta de responsabilidad o simplemente por falta de reflejos, que todo hay que decirlo. En este caso concreto, ten en cuenta que el JE está "reeganchao", está jubilado. Entonces hay una serie de cosas que no se las puedo dejar porque se le olvida, porque en fin...

En otro tipo de cosas, cuestiones disciplinarias, pues sí, tengo total garantía y descanso perfectamente en él, pero otro tipo de cosas, sobre todo organizativas... pues no las descargo en él. Sobre todo porque no me fio

*P: ¿Qué opina del funcionamiento del mismo?*

R: En términos globales, el funcionamiento del equipo está bastante bien,

pero sin embargo hay una serie de, digamos, facetas que están muy bien delimitadas. Por ejemplo, aspectos disciplinarios cotidianos como puede ser el cuidado filas, recreos, o el plan de sustituciones, es básicamente a lo que se dedica el JE. Esta es la responsabilidad máxima y cotidiana del JE.

El secretario, bueno, desde las actas de los consejos, claustros, el proceso de admisión de alumnos, los procesos de matrícula, el inventario... todo lo demás, lo estoy llevando yo.

La gestión económica, lo que es control, lo llevo yo. Lo que es el proyecto de presupuesto al año, lo hace el secretario. La Dirección Provincial nos comunica la cantidad de la que vamos a disponer y en función de eso, el secretario elabora el presupuesto. Ahora bien, la ejecución directa la llevo yo después.

*P: ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?*

R: En cuanto al entorno físico es un poco deprimente. El colegio está muy mal edificado en el sentido que las viviendas están muy próximas. Lo que es la salida principal del edificio está a dos metros escasos de la fachada de las viviendas. Por el otro lado hay una vaguada enorme donde hacen maniobras los militares con los carros de combate. En definitiva, el entorno físico es un desastre.

En lo que se refiere al entorno humano, el colegio se nutre de alumnos procedentes de dos zonas. Una de ellas aporta un alumnado de clase media (funcionarios como pueden ser fuerzas de seguridad del estado, militares, policías municipales, empleados...). La segunda zona aporta un porcentaje de alumnos el mismo tipo de clase media, pero ya presenta una gran cantidad de alumnos musulmanes y, sobre todo, de alumnos gitanos -que no es que sean muchos, pero sí que son muy significativos, porque el alumnado gitano,

digamos que es reacio a admitir la norma del “payo”-. El alumno musulmán puede que no la cumpla, pero sí la acepta, la entiende como buena. El padre considera bueno que su hijo vaya al colegio. En cambio el gitano no, piensa que es una cosa de los payos y no sabe por qué le tenemos que obligar a mandar a sus hijos al colegio. El absentismo escolar entre los gitanos es del 70 u 89%. Es muy raro el gitano que termina la escolaridad. Entre ambos colectivos no llegarán al 25% del alumnado del colegio. La gente tiene una idea equivocada en función de la zona geográfica donde está el colegio.

*P: ¿El ambiente que se respira en este centro es el adecuado para la realización de la actividad académica?*

R: Hay un elemento que perturba un poco la realización de lo que es la actividad puramente académica, pero es por problemas de mentalización, de filosofía y es la integración. El programa de integración, una cosa es como se pensaba y otra muy distinta como se está desarrollando. El tiempo que nosotros llevamos en el programa nos está enseñando que la integración es un fracaso absoluto. No la idea, no la concepción previa, sino cómo se está desarrollando. Todo el mundo entiende que es bueno que un niño esté integrado pero en la práctica no se está haciendo bien. No tenemos unos patrones muy claros por parte de la Administración de cómo se tiene que desarrollar. Nos está dejando a la política del tanteo... prueba a ver si aciertas y si no, te estás equivocando y recuperas. Cuando tú metes en una clase a seis alumnos de integración y el profesorado que entra en esa clase no lo tiene asumido, pues se desorienta completamente. Entonces tiene seis elementos perturbadores, no tiene seis alumnos. No sabe cómo abordarlos, no sabe cómo evaluarlos, no sabe si preguntarles... ¿qué ocurre?... lo mejor de todo, lo más cómodo: me olvido de ellos. Me olvido absolutamente que están en clase, que el profesor de apoyo apoye y cuando llegue la hora de la evaluación digo insuficiente, insuficiente... y me quito el problema, porque el problema es que no saben cómo abordarlos. Pero exceptuando esto... la

perturbación de la actividad académica es en este sentido nada más, y solamente en aquellos profesores que no tienen asumida perfectamente la integración.

En cuanto al resto, el clima es bastante bueno. Primero, porque lo que es el edificio, internamente está muy bien concebido. Está muy bien dotado. Las clases están muy bien, las condiciones de luz y ventilación son buenas. Las condiciones de trabajo son muy buenas. En cuanto al alumnado, disciplinariamente hablando, nosotros no hemos tenido que abrir nunca un expediente de expulsión en los trece años que llevo de director. Solamente hace un mes hicimos un expediente disciplinario y echamos a un alumno veinte días y fue porque el “tío ##” cuando estaba la maestra vuelta de espaldas escribiendo en la pizarra se puso el lápiz en la mano y se situó detrás de ella. La maestra al notar su presencia se volvió y se clavó el lápiz. Acto seguido el alumno comenzó a decir que él no pretendía hacer nada, que iba a sacar unta al lápiz, etc. Lo hizo de forma muy bien planificada, con una coartada perfecta, pero su intención era la que era. Eso es lo más grave que ha ocurrido. Luego expulsiones de esas de tres días sí. El niño que le pega a otro en el recreo o el que amenaza con pegarle a la salida del colegio, etc. Ese tipo de actos se sancionan con tres días de expulsión y nada más.

*P: ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?*

R: Por sectores. Si digo que el claustro al 100% tiene un compromiso asumido estoy mintiendo. Hay un sector de ese profesorado que yo situaría en un 10%. Bueno, de 36 profesores hay 6 ó 7 que están bastante pasotas. Cumplen, van a sus clases, entran a las nueve, se van a la una... pero no les pidas nada más. No hay compromiso de ninguna clase. Cumplir al mínimo con su obligación y nada más. Después hay otro sector muy volcado con lo que hace y que tira del carro y que empuja. Pero ese sector, la pena que

tiene, es que es muy significativo, ¿sabe?, que puede hacer mucho daño a la larga. De hecho se está notando cierta inercia.

Yo, tengo muy estructurada la realización de la Memoria. Hice un esquema donde se establece de una forma estandarizada cómo hace la Memoria cada ciclo. Desglose profesores alumnado, relación entre los objetivos propuestos en la programación general y los objetivos alcanzados, número de reuniones, actividades extraescolares realizadas, en fin, está estandarizado más o menos, propuestas de mejora, cosas criticables... para que no anden por ahí divagando. A eso le acompaño de una serie de informes que hacen la Dirección, la Jefatura y la Secretaría. Dentro de la Dirección se hace informe, por ejemplo, del absentismo del profesorado o respecto del uso del dinero o informes sobre las relaciones con el entorno, informes sobre los horarios. El Jefe de Estudios hace informe sobre la disciplina, en fin... cada uno se reparte los informes. Después termino con un informe global por parte del director, el jefe de estudios hace otro y el secretario hace otro. En el informe global que yo hice hace tres años, le hice ver al claustro la necesidad de cambiar de director. Estábamos entrando, después de tantos años en la dirección, en una inercia en la que el director se estaba autoexcluyendo, en el sentido de que cada vez pasa más tiempo en el despacho que fuera del despacho. Cada vez tiene menos ganas de estar en contacto con la gente. Pero es que al claustro le pasa también lo mismo. Se está acostumbrando también al director, cómo cojea, de qué pie cojea, cuál es su carácter... se han acostumbrado también a que esté todo organizado, todo predeterminado, todo predicho, de tal manera que cuando llega a los claustros, está todo tan amasado y tan determinado, que los claustros duran diez minutos. Se les somete a su consideración, que cada cual opine lo que quiera... pero claro, difícilmente pueden opinar cuando ellos mismos ya lo han decidido antes. Eso está llevando a una inercia. A una inercia de comportamiento del claustro en general y del equipo directivo en particular. El equipo directivo cada vez se retrae más, se aísla -sobre todo el director-

y el claustro está entrando también en esa dinámica. Entonces les hice ver que era bueno plantearse una alternativa. Esa inercia le está restando posibilidades al centro. No el igual el interés y la ilusión que yo tenía hace quince años, cuando asumí la dirección, que ahora; que ni tengo ilusión ni tengo interés. Cumplo con mi obligación por una cuestión profesional pero bueno... poco más. Eso no es bueno para el centro. Dicho de otra forma, no sería yo ahora la persona idónea - no porque no tenga la capacidad intelectual o la capacidad profesional para llevarlo a cabo- pero no sería la persona idónea por ejemplo, para llevar a cabo un plan de mejora. ¿por qué?... porque la gente está ya tan acostumbrada que lo va a dejar otra vez en mis manos; pero comprometer a la gente, de verdad compromisos personales... lo podría hacer con un 40 o un 50% del claustro, con el resto no podría hacerlo.

*P: ¿El profesorado se limita a las actuaciones propias de su materia/tutoría o se implica en aquellos aspectos que son “competencia de todos”, sintiéndose parte integrante de un grupo que tiene una misión común que debe ser compartida?*

R: Parte de culpa, yo reconozco que la tiene el director porque ha asumido responsabilidades que no son suyas. Durante mucho tiempo se ha ido acostumbrando a hacer cosas que no le competen, pero la he hecho por operatividad, porque de esa forma salen más rápido. Por ejemplo, todos los cursos a final de curso, quince o veinte días antes, el Jefe de Estudios debería organizar el final de curso: las sesiones de evaluación, cuándo se va a hacer cada cosa... pero como yo sé que no lo va a hacer, o lo va a hacer mal, ya no me lo planteo. Yo organizo el final de curso, pero cuando digo que yo organizo, es que le doy a cada profesor dos folios día por día. Digo... el día tal nos vamos a reunir en tal sitio... tal, tal y tal. Tenéis que hacer esto, tenéis que firmar en el libro de escolaridad la página 4, la página 5... en la Memoria tenéis que hacer el programa estandarizado y tenéis que darme

esto, me tenéis que entregar el documento de la memoria en tal día, la sesión de evaluación se va a hacer en 5º A de doce a una... perfectamente milimetrado. Yo sé que eso no es mío, vamos no es mío, que tenía que encargarse más el Jefe de Estudios. En ese sentido soy culpable porque tenía que haber cedido más competencias y haber acostumbrado a la gente a asumirlas. Si volviera a ser director en otro colegio... cambiaría un montón de cosas. Fíjate lo que acabo de decir: si yo fuera director en otro colegio cambiaría un montón de cosas, y sin embargo en éste, sería incapaz de hacerlo. La propia inercia, a mí ya me impide hacer modificaciones. Ni yo ya puedo asumirlas -porque la gente se ha acostumbrado a un montón de cosas- ni ellos me lo iban ya a permitir. Sería imposible ahora.

*P: ¿Considera que se da la suficiente cohesión, colaboración, consenso, comunicación y trabajo en equipo de los profesores?*

R: Si es la suficiente sí. Un poquito más que la mínima indispensable. Cuando yo hice la primera evaluación del centro, yo llevaría en la dirección 5 ó 6 años. Apliqué el QUAPE 80. La máxima puntuación creo que era de tres puntos en el Proyecto Educativo y otros tres en la Organización. En una saqué 2,9 y en el otro un 2,6. Había una euforia... La verdad es que cuando yo cogí el colegio no tenía ni valladas, el cambio fue brusco en cinco años y la gente estaba eufórica. No teníamos proyecto de integración ni Atenea, ni sala de usos múltiples, ni gimnasio... no había nada de nada. Hoy tienen de todo, de todo. Entre otras cosas tienen por ejemplo, una media de cinco o seis horas libres cada maestro. Eso contribuye a ese ambiente... bueno, estamos en la inercia pero todas las castañas del fuego nos las saca él y "vivimos como Dios".

Cuando ya hemos hecho la segunda evaluación, que he aplicado el cuestionario de Cardona Andújar, pues ha salido por encima de la media. O sea, que sin ser un colegio muy bueno, ha salido bastante aceptable. Ha

salido bastante aceptable, aunque yo creo que podía haber salido un poquito mejor y sin embargo, yo tengo la íntima convicción de que no es real. Yo tengo la íntima convicción de que ese resultado no es real, y sin embargo no lo he aplicado yo; lo ha aplicado la CCP. Cuando había que valorar al equipo directivo, nos hemos salido para que tuvieran más libertad a la hora de valorar. Y sin embargo yo tengo la convicción que no es real del todo, que es mucha la inercia que lleva de carga ese resultado. Pero vamos, a la hora de la verdad, curiosamente... llega el proceso de la elección de director, no se presenta ningún candidato y vota el cien por cien; que podían decir... bueno, pues me abstengo, o que salga un voto negativo... cualquier cosilla. Pues todos los años, el cien por cien. No lo entiendo tampoco.

*P: ¿Cómo participa el profesorado en la toma de decisiones?*

R: Nosotros, casi todo lo que se va a decidir en el centro, dependiendo de a quién afecte, o se adopta previamente en los ciclos, o se adopta en la CCP. Una vez que se ha adoptado un acuerdo, entonces se lleva al claustro y al CE. Mucha gente piensa que se debe llevar de golpe al claustro, pero la experiencia que tengo es -no por mí, curiosamente, sino por todos los compañeros- es que hay claustros que se eternizan en chorradas. Se pierde una cantidad de tiempo enorme, siempre está el gracioso de turno, el que quiere hacerse notar, el otro que está contando chiste y le importa tres pepinos... ten en cuenta que somos un claustro muy numeroso, cerca de cuarenta y son mucha gente para debatir y qué ocurre... que se pierde un tiempo enorme, enorme y además, a mucha gente no le importa el orden del día, nada más que la parte concreta que le afecta y quiere centralizarlo y focalizarlo ahí. Entonces, ¿cómo se evita eso?. Bueno, pues dependiendo de lo que vayamos a tratar... si es a nivel de ciclo me reúno por separado con cada uno de ellos y en esas reuniones se debate más íntimamente entre cuatro, cinco o seis personas, no se divaga, porque tú estás reconduciendo continuamente y después lo que hacemos es que la CCP retoma el tema.

¿Qué ocurre? Que cuando se lleva al claustro ya está todo mascado y dice la gente: ¡es que estos claustros duran diez minutos!. Duran diez minutos los claustros, pero el trabajo previo ha durado dos días. Ahí es donde se están tomando las decisiones.

*P: ¿Se considera prioritario en su centro la adquisición de destrezas básicas de aprendizaje por parte de los alumnos?*

R: Sí. Eso es fundamental. Pero claro, los más afectados lo veis más claro que los menos afectados. El profesorado de Primaria lo ve mucho mejor que el profesorado de... es una lucha continuamente desde... es la eterna canción. El primer ciclo se quejan de cómo vienen de preescolar, el segundo de... y así sucesivamente. Todos nos quejamos del de abajo. El primer ciclo de la ESO se está quejando continuamente de cómo vienen de Primaria y por más que el equipo directivo insiste y hace hincapié que el profesorado no es un catedrático... es un maestro también y, que el maestro de matemáticas no puede estar dándole integrales si el niño no sabe multiplicar. Pierde el tiempo en enseñarle a multiplicar y no te preocupes de decir es que no es función mía... pues sí es función tuya... olvídate de enseñarle integrales, enséñale a multiplicar... lo debería traer aprendido, pero como no lo trae... tú enséñaselo. Es preferible que salga de aquí de la ESO sabiendo multiplicar que sabiendo integrales. Conforme subimos de nivel, esa concepción de la importancia de las destrezas básicas se va perdiendo. El profesor de Sociales o el de Lengua dice yo doy esto... y si no sabe leer ni escribir, ese no es mi problema.

*P: ¿Se puede considerar que el tiempo destinado al aprendizaje se aprovecha al máximo?*

R: Hay para todos los gustos. Hay profesionales que aprovechan muy bien el tiempo de aprendizaje, hacen que los alumnos estén continuamente en

situación de aprendizaje y hay otros que lo limitan clásicamente: ahora estudias, ahora pregunto, ahora corrijo, etc. Con lo cual todavía no tienen unos patrones muy claros porque hay una media de edad alta en el centro, que se está notando. Ten en cuenta que salvo este año que hemos tenido un interino, el 100% del profesorado es definitivo en el centro y eso es significativo. Eso hace pensar. La gente debe estar contenta, o por lo menos a gusto, porque el que no lo está se busca la vida en otro lado. La gente siente que trabaja a gusto. Al hacerse el grupo definitivo, la media de edad sube; lo cual resta también ilusión. Volvemos a lo de antes: esto yo ya lo he visto... esto es más de los mismo... a mí que me vas a contar... Con lo cual las situaciones de aprendizaje varían en función de la edad. Hay profesores que tienen muy delimitada la situación de aprendizaje. Se limitan a la clase magistral... ahora ha terminado la clase, ahora estudia que yo te pregunto; ahora haces los ejercicios que yo los corrijo. Hay otro sector que corresponde a los más jóvenes que globaliza mucho más la situación de aprendizaje. Todo es situación de aprendizaje: desde que entramos en la clase, cómo nos sentamos, vamos a hacer la propuesta del día o vamos a hacer una asamblea... todo es situación de aprendizaje.

*P: ¿Se reflexiona conjuntamente sobre el éxito/fracaso de los alumnos?*

R: No. La gente globalmente no. Se reflexiona más en la CCP, pero sí sería buena esa reflexión a nivel de claustro. No tanto a nivel de Consejo Escolar porque puede ser no muy bien entendido. Por los dos sectores, tanto por el profesorado como por los padres. El profesorado puede no comprender que el equipo directivo lo plantee en el Consejo Escolar porque piense que estamos aprovechando la presencia de los padres para tirar piedras sobre su propio tejado. O al revés, podemos pensar que los padres va a decir estos son unos flojos, estos no trabajan, hay que ver como va el colegio... Pero sí sería muy bueno plantearlo en el claustro. Sin embargo, hacerlo en un claustro de 38 o 39 personas no sería muy operativo. Se divagaría. Entonces,

en los únicos foros donde hemos discutido este problema ha sido a nivel de equipo directivo -que sí lo hacemos periódicamente- y en la CCP. A nivel de gran grupo, digamos una reflexión profunda, un replanteamiento profundo a nivel de claustro no se ha hecho y sería bueno hacerlo. Pero yo no estoy en condiciones de hacerlo. La gente conoce el funcionamiento de los demás ciclos por lo que le dice su coordinador, porque lo tratamos en la CCP. Yo sé que hay coordinadores que al día siguiente reúnen al ciclo y les da pelos y señales de lo que se ha tratado y otros que lo dejan más.

*P: ¿Podríamos hablar de un profesorado motivado?*

R: Yo diría que al 60% - motivados profesionalmente como educadores, no profesionalmente como funcionarios- la gente está muy quemada con la administración. No tiene muy claro si es de Primaria o de secundaria, si tiene que hacer sustituciones, si apoya o no apoya, etc. Eso resta un poco de motivación en la gente, aunque hay algunos que por sistema están siempre “cabreados”, haya o no haya LOGSE.

*P: ¿Qué nos puede decir con relación a la disciplina?*

R: La disciplina, básicamente, desgraciadamente, se está asumiendo también por el equipo directivo. A principio de curso se le da a cada profesor -sobre todo a los nuevos- un proyecto de acción tutorial, que está elaborado por los ciclos. Deliberado en la CCP y aprobado por el claustro. Es decir, que se supone aceptado. Cuando le di a cada uno un ejemplar, les hice firmar un recibí del documento. Ese proyecto está temporalizado. ¿Qué tiene que hacer un profesor de primero cuando recibe a los alumnos?... pues en la primera quincena tiene que hacer esto... totalmente especificado. Todo esto con vistas a prever problemas disciplinarios. No a sancionarlos, sino a procurar por todos los medios que no se produzcan, que no tengamos necesidad de sancionar. Pues a pesar de todo, el equipo directivo está

asumiendo toda la responsabilidad de la disciplina. Hay un sector del profesorado que los mismo que pasa del alumnado en general, pasa también de la disciplina en particular. Son profesores que no dominan la disciplina en el centro y “le importa tres pepinos”. Eso crea un clima de desorientación en el alumno.

¿Significa esto que algunos profesores se inhiben cuando presencian algún acto de indisciplina alegando: “bueno, como el alumno no es de mi clase”? ¿O es que, además, hay alguno que ni siquiera es capaz de mantener la disciplina en su clase? Afortunadamente hay un sector muy reducido que no son capaces de mantener la disciplina en su clase. El problema está cuando no se mantiene la disciplina porque no se quiere, que es distinto. Hay profesores que por su carácter, porque son muy jóvenes o porque aún no tienen mucha experiencia, pues les cuesta trabajo hacerse con las riendas de la clase. Sin embargo, hay otros profesores que “pasan olímpicamente” de la clase.

El problema no está en decir “cómo este alumno no es de mi clase...”, el problema está en decir: “este alumno, al Jefe de Estudios, al Director”. Por cualquier cosa, por cualquier chorrada, al Jefe de Estudios, al Director. Que hay un problema con dos niños que se pelean en la clase, al Jefe de Estudios o al Director. ¿Qué está ocurriendo?, pues que el Jefe de Estudios y el Director están asumiendo la autoridad de todo el centro; con lo cual el alumnado le está teniendo mucho respeto al JE o al Director, pero no al profesor. Y por más que le hacemos ver a los profesores que no se insista en ese sistema...

Nosotros tenemos estandarizado el “sistema del parte”. Al primer parte que pone un profesor, automáticamente me tiene que mandar al niño al despacho del director o del JE. Está prohibido que el niño se quede en la clase castigado, o sea, en el pasillo castigado o cosas por el estilo. De eso,

nada. Si tú puedes asumir la responsabilidad de esa disciplina, te lo quedas en tu clase, porque es tu clase y tú eres el máximo responsable de ella. Todo lo que logres, es beneficio para ti. Te respetará a ti y no a mí. Porque si tú me estás llamando continuamente y yo voy a entrar en tu clase, ¿qué ocurre?, van a seguir respetándome a mí cada vez más; pero a ti cada vez menos.

Entonces ¿qué ocurre?, cuándo tú ya no puedas más con él; entonces me lo mandas con un parte, pero tú te estás responsabilizando ya por escrito. Yo te mando este alumno por esto y por esto. Automáticamente se cursa una citación al padre. Tú te entrevistas con el padre y le dices: yo mandé a su hijo a dirección por estos motivos... y en esa citación al padre, se le hace ver que a la tercera, al tercer parte, el niño se va a su casa. Para que el padre no se encuentre por sorpresa con el niño que ya ha tenido los tres partes y lo mandan a su casa. De este modo el padre no puede decir que no conocía la conducta de su hijo. Con este sistema, la gente se está acostumbrando a dar parte y a la más mínima, mandan al niño al despacho. Esto hace que la disciplina se esté asumiendo cada vez más por parte de la dirección.

Sin embargo, la disciplina en general, exceptuando aquellos profesores (unos por pasotas y otros simplemente porque aún les falta el carácter o la experiencia suficiente), exceptuando esos dos polos, que son muy reducidos; la disciplina en general es buena. Ya te he dicho antes que todavía no hemos hecho un parte de expulsión en el tiempo que llevamos allí en el colegio. Lo más grave que ha ocurrido ha sido insolentarse un niño aun profesor y decirle: ¡te vas a enterar!, ¡se lo voy a decir a mi madre y te vas a enterar! o ¡se lo voy a decir a mi hermano y te vas a enterar!. Eso hoy en día en Ceuta...

*P: ¿Cómo son las relaciones con los padres?*

R: Con la Asociación de Padres propiamente dicha, la relación que hay es

la del equipo directivo con los dos o tres padres que la forman. Porque aunque existe el nombre... prácticamente no Asociación de Padres, no hay...y es que, además, coincide que son los mismos del Consejo Escolar; como suele suceder... con lo cual, hablar de buenas o malas relaciones no tendría sentido. Prácticamente no existen. Ahora, en general, lo que es la relación profesorado-padre; hay bastante despreocupación por parte de los padres. Son muy reacios a acudir a la cita de los profesores. Y esto en relación inversa al nivel. Cuanto más pequeño es el nivel en el que se encuentra el niño, mayor es la implicación del padre.

Cuando el niño termina la Educación Infantil hacemos esa entrega de diplomas que está de moda. En ese momento aprovecho para recordarles a los padres que han estado a cada momento en el Colegio, que han estado hasta en la sopa. Para cualquier cosa. “A ver si a partir de ahora también os dejáis ver un poquito”, que después llega el niño a... sobre todo a partir de cuarto o quinto... y desaparecen. ¿Qué ocurre?, que hacemos una citación de una Asamblea de Padres y viene el 20 ó el 25% de padres que no queremos que vengan. No que no queremos, que no necesitamos que vengan; porque son padres que están comprometidos... que siguen con el compromiso. El otro % restante, pues no viene. La verdad es que hay cierto pasotismo por parte de los padres. El padre, en general; en general... ha hecho una dejación de responsabilidad. Ha dicho: esto no es mío, que se encargue el maestro y que se encargue la escuela. Pero además ha hecho una dejación de responsabilidad mala, porque si dice: te la dejo para tí, toda...la buena y la mala, bueno, yo la asumo; porque yo sé llevarla

### **Colegio nº 9**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: El centro tiene 525 alumno y 34 profesores (contando los tres de compensatoria) y uno de francés compartido con otro colegio. El número de cursos es de 22 y corresponde a los niveles de Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de ESO (dos líneas completas desde P3 hasta 2º de ESO).

Hasta este curso, la plantilla ha sido muy estable, pero para el próximo tendremos que cubrir 7 vacantes. Una prueba de la estabilidad de la plantilla es que el 90% de los que se van lo hacen por razones personales y no porque no estén a gusto. Algunos se marchan a un colegio más cercano a su domicilio y otros para cambiar de etapa (pasar de Primaria a Infantil). Los únicos que han cambiado más son los tres profesores de Compensatoria.

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: Participamos en los programas Atenea y Mercurio y uno de mejora en biblioteca y proceso lecto-escritor. Con este último programa no solo se ha trabajado en la biblioteca, sino también en las aulas.

*P: ¿Qué puede decirnos del equipo directivo (forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ?*

R: Yo llevo 15 años en el cargo, mientras que el secretario y el Jefe de Estudios llevan 5 cada uno. Para acceder al cargo no hemos tenido que acreditarnos para el ejercicio de la función directiva porque los tres teníamos experiencia en estos cargos en colegios anteriores.

*P: ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo?*

R: Las relaciones en general son buenas, aunque existen algunas discrepancias con la dirección. Trabajan mejor el secretario y JE entre ellos que con la dirección (hay cosas que no tienen sentido).

*P: ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?*

R: Bueno, todas todas, no. Casi todas. Lo que pasa es que yo no me meto en el aula de cada uno. No me dedico a la investigación de ningún compañero. Yo no voy en plan inspector a ver qué hacen los compañeros. Sin embargo, los pasillo los controlo bien. Cuando les llevo algún papel a la clase pido permiso y no miro lo que hacen los niños. Yo sí que miro los pasillos por si hay problemas.

*P: ¿Proporciona información de todo lo que ocurre en el centro?*

R: Aquí tenemos tres tipos de información. Una que llega a través de los sindicatos y ellos se encargan de transmitirla y colocarla en los tabloneros de anuncios. Luego está la información del Centro de Profesores, que se canaliza a través del correspondiente representante. Finalmente, la que procede de la Dirección Provincial que se pasa con un anexo donde cada profesor firma. En este sentido no hemos tenido ninguna queja de que algún profesor no se haya enterado de algo.

*P: ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?*

R: El alumnado del centro procede de tres zonas diferentes. Una primera sería la correspondiente a una barriada de clase media-baja. De ella vienen a nuestro colegio los de la clase social más baja.

Otro grupo de alumnos viene de otras zonas circundante y algunas alejadas, pero de clase muy deprimida. Los niños cuyas familias están mejor no vienen aquí, incluso algunos han pedido el traslado para ir a otro colegio cercano al nuestro. También vienen algunos alumnos que viven en Marruecos, junto a la frontera. El nivel medio de nuestros alumnos es como mucho medio-bajo, aunque para mí que todavía es más bajo. En cuanto a los alumnos que realmente son de la barriada, no vienen.

El % de alumnos de origen magrebí es del 99,4% (98,6% musulmanes y 0,8% mestizos), como ves, el % de cristianos no llega al 1% y los que tenemos son “tontos”.

*P: ¿El ambiente que se respira en este centro es el adecuado para la realización de la actividad académica?*

R: Desde mi punto de vista, el entorno no interfiere para nada en el colegio. Ahora ya no vemos peleas. Tampoco nos tiran piedras, ni los niños ven

nada. Ni este año han roto tanto como en cursos anteriores. Entonces podemos decir que los conflictos que se pueden dar alrededor no influyen para nada en el centro. En fin, si hay problemas de drogas, aquí no nos han llegado. Si hay problemas de lo que sea, aquí no se nota. Otra cosa es el entorno donde el niño vive... pero no entran niños de fuera, bueno, este año se coló uno porque venía con otro del colegio.

Tampoco hemos tenido problemas de “follones” en las puertas. El único problema que tenemos es con el tráfico, ya que los coches aparcen donde quieren y dificultan el acceso al colegio.

*P: ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?*

R: No. No nos lo hemos planteado y si alguna vez lo hemos hecho han sido algunos profesores de forma independiente. Pienso que deberíamos hacernos una autocrítica en esta cuestión y decir: “señores, vamos a marcarnos 5 objetivos y vamos a ir todos a conseguirlos”. Pero tengo que decir que a nivel global no existen unos objetivos para todos y no hay una unión general. Es decir, no hay consenso. Por ejemplo, los de Infantil “van a su aire”, los de secundaria “viven en otro mundo”. La mayor relación se da entre los distintos ciclos de Primaria (al menos en los objetivos, ya que en otras cosas...)

*P: ¿El profesorado se limita a las actuaciones propias de su materia/tutoría o se implica en aquellos aspectos que son “competencia de todos”, sintiéndose parte integrante de un grupo que tiene una misión común que debe ser compartida?*

R: Vamos a ver, yo creo que en el fondo todos se implican, aunque quizás no todo lo que debieran. Por ejemplo, los de secundaria hicimos unos

talonarios de notitas y todo niño que saliera al pasillo tenía que llevar una nota firmada por su profesor. Sin embargo, los de primaria no colaboraban con esta medida. No sé si porque no se habían enterado o no querían preguntar.

Cuando ha habido algún problema de disciplina, cualquier compañero ayuda. A nivel de patio o de escaleras sí lo hacen, pero por los pasillos no se inmiscuyen mucho.

*P: ¿Considera que se da la suficiente cohesión, colaboración, consenso, comunicación y trabajo en equipo de los profesores?*

R: Depende de los niveles. Bueno, me explico. En Infantil hay un grupo de 4 profesores que sí trabajan unidos, mientras que los otros dos van por libre. En el primer ciclo de Primaria, tres personas trabajan coordinadamente y otra va por libre. En el segundo y tercer ciclo es donde hay mayor coordinación, aunque tal vez falte el trasladar las experiencias positivas a los demás compañeros. En secundaria ha habido durante este curso mucha coordinación. Las profesoras nuevas, que son interinas, han realizado una buena labor intentando controlar la disciplina y la verdad es que todos pensábamos que iba a ser peor de lo que ha sido.

Para el curso próximo creo que vamos a estar mejor porque terminan el ciclo dos cursos muy conflictivos y se van.

Para el año que viene serán definitivos los dos de Educación Física y serán tutores de dos cursos de ESO y nos pondremos todos de acuerdo, controlando a los dos cursos que empiezan 1º de ESO. Pienso que para este curso que viene tendremos menos problemas de disciplina y se podrá hacer algo más.

*P: ¿Cómo participa el profesorado en la toma de decisiones?*

R: Depende del tipo de decisiones que se tomen. Normalmente, las decisiones sobre el PC y las programaciones se toman por ciclos. Es decir, todas las cuestiones educativas van por ciclos. Infantil ha hecho sus modificaciones en los anexos. El primer ciclo de primaria va independientemente, mientras que el 2º y 3º van más coordinados. El ciclo superior aún no ha hecho las adaptaciones porque al ser interinos y estar preparando las oposiciones, no iban a rellenar el papeleo que el inspector traía de Madrid. Así que a primeros de septiembre nos dedicaremos a llevar a cabo las modificaciones en el PC con el personal nuevo y estable.

No tenemos ayuda de ninguna clase. Los de Secundaria (Institutos) dijeron que vendrían y no han aparecido para nada. Por eso no hemos tenido reuniones en el Instituto para ver cómo han ido estos niños. No ha habido ninguna toma de contacto con ellos. La verdad es que somos un islote donde nos tenemos que buscar la vida en el centro como podemos.

*P: ¿Se considera prioritario en su centro la adquisición de destrezas básicas de aprendizaje por parte de los alumnos?*

R: En Lengua se está potenciando el proceso lecto-escritor, en Matemáticas se está trabajando con las operaciones desde primero hasta arriba, porque no pueden llegar hasta arriba sin saber sumar, restar, etc. y tener que enseñarles las ecuaciones.

Esto no está plasmado en ningún documento. Cuando los niños terminan el ciclo se les aplica una prueba de conocimientos. Estas pruebas se elaboran conjuntamente con los centros de la red que tienen uno de los inspectores.

Primero hicimos unos objetivos mínimos que pensábamos que debían alcanzar los alumnos. Posteriormente se consensuaban con los demás centros. De este modo, todos tenemos los mismos criterios. Al menos, los mínimos son iguales para todos.

Aunque no se ha hecho ninguna evaluación, cuando hemos llevado nuestras pruebas, no había diferencias en cuanto a objetivos mínimos con otros centros. Lo que pasa, creo yo, es que en otros centros ampliarán más.

*P: ¿Se puede considerar que el tiempo destinado al aprendizaje se aprovecha al máximo?*

R: Sí. Lo que pasa, a ver si me explico, en las primeras horas cuando se imparte Lengua o Matemáticas, creo que sí rinden. En el ciclo superior hemos observado que en las últimas horas es cuando surgen los problemas. Esto suele ocurrir en las clases de Francés o Tecnología que se imparten a esas últimas horas.

En las primeras horas se aprovecha. Yo noto una gran diferencia en la materia que doy en un curso de 2º de ESO a segunda hora y la que doy en el otro a cuarta hora. Esto se debe a que los alumnos se han acostumbrado a trabajar hasta la hora del recreo y luego se realizan otras actividades que exigen menos esfuerzo y esto se nota cuando llegan a secundaria..

*P: ¿Podríamos hablar de un profesorado motivado?*

Bueno, yo creo que en general sí, porque si no estuvieran contentos no estarían en este colegio. Todo el mundo tiene opciones para irse. Si luego el resultado del trabajo no es el que debiera o no resulta todo lo agradables que esperamos... pero si un profesor lleva mucho tiempo en el centro y sigue, no deberá estar muy a disgusto. Hay profesores que llevan más de 20 años y

podrían irse a cualquier colegio. También tenemos otros profesores que no paran de criticar, pero tampoco se van.

Yo creo que el ambiente hace que no haya problemas, aunque algunos están a disgusto y nos dan mala prensa exteriormente.

Aquí se trabaja, aunque los resultados no sean... y podemos mejorar, por supuesto. Pero esto tiene que hacerse entre todos.

*P: ¿Qué nos puede decir con relación a la disciplina?*

R: Se han hecho algunos, pero cambiar a alumnos de centro, no se ha tenido que hacer este año. Esto se debe a que en el fondo había una intención de no echar a mucha gente, para que no hubiera un trasiego grande de unos centros a otros. La verdad es que los tres o cuatro alumnos conflictivos se deberían mandar a otro centro, pero no han vuelto después de la última expulsión. Entonces no ha habido problemas. Sin embargo se echó a uno que había pasado por dos centros anteriormente y estuvo poco tiempo aquí.

La táctica que hemos adoptado es la de expulsarlos por tres días y luego otros tres... Habrá que plantearse ser más duros para los casos graves, aunque si nos dedicáramos a hacer expedientes, estaríamos todas las semanas liados. Pero a pesar de todo, nos tendríamos que implicar todos un poquito. El profesorado tendría que concienciarse más.

*P: ¿Cómo son las relaciones con los padres?*

R: Generalmente no se implican. Hay que tener en cuenta que los padres de aquí tienen menos cultura que sus hijos. Hay pocos que se impliquen. Cuando la familia se preocupa, se nota muchísimo en el niño. Las familias tienen demasiados problemas en sus casa como para preocuparse de la

escuela. Para ellos, tener a los niños en la escuela es como llevarlos a la guardería. No tienen capacidad para ayudar. No están preparados. Muchos no saben hablar español y necesitan traductores. Por eso, cuando se les cita, normalmente no acuden.

Algunos vienen con “el colmillo retorcido”. Este año me han llamado racista, y todo fue porque su hija no tenía plaza en el Instituto que quería y yo le dije que tenía plaza reservada en el que le correspondía según la red de centros...

A veces les cita la asistente social y culpan al colegio de lo que le sucede al niño... la verdad es que se implican poco en el centro. Sin embargo, este año ha habido dos reuniones de escuela de padres y han asistido 43 a la primera y 56 a la segunda. Esto me ha sorprendido porque ha superado la asistencia que se da en otros centros. El presidente de la FAPA nos felicitó preguntándose que cómo era posible que en este colegio hubiera tanta aceptación.

*P: ¿Cuál es el grado de participación de los diferentes sectores que componen el Consejo Escolar en la vida del centro?*

R: Sí. Todos los padres del Consejo asisten. Algunos participan más y otros muy poco. No están preparados para ello. La mayoría de las veces se quedan en lo anecdótico y no van a lo fundamental. La representante del PAS es la pinche de cocina y no interviene casi nada. El profesorado, en cambio, sí está muy implicado.

*P: ¿Cómo recoge el Proyecto Educativo las señas de identidad?*

R: No tenemos hecho nada puntual, ni de las culturas que intervienen. Solo las características en cuanto al nivel de los alumnos. Pero no hay nada

explícito que nos diferencie de otros centros. No hay rasgos de cultura o religión, etc. La verdad es que deberíamos tener algunas puntualizaciones. Por ejemplo, en el calendario, ya que son muy específicas las características de nuestro alumnado.

Por ejemplo, la fiesta del borrego, del ramadán, cuidar que no se ponga carne de cerdo en el menú del comedor, etc.

Tampoco se ponen objeciones a que las alumnas lleven un pañuelo en la cabeza. No imponemos nada. Pero la verdad es que no hay líneas que nos diferencien de otros centros.

*P: ¿Cómo calificaría el rendimiento de los alumnos?*

R: Yo lo considero aceptable. A la vista de los resultados y considerando los niveles que tenemos, yo los considero aceptables. Tal vez en el ciclo superior no sean satisfactorios, pero es que hay una serie de condicionantes que...

En otros ciclos, los resultados son adecuados a las adaptaciones de nuestro PC, que está ajustado a los niños. Sólo son satisfactorios, nada más. Con lo que se trabaja y con los niveles que tenemos se podría mejorar. Esto es indiscutible. Se podrían hacer más apoyos. La compensatoria ha fracasado este año con el primer ciclo porque ha estado enfermo el profesor. Estoy mucho más satisfecho con lo conseguido en 4º y 6º que en 2º y esto no es normal.

### **Colegio n° 10**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: El centro tiene 572 alumnos. Somos en total 32 maestros: 29 de plantilla y 3 de compensatoria (dos de las áreas normales y uno de taller). Se imparte Educación Infantil, Educación Primaria y primer ciclo de Secundaria. Contamos con 5 cursos de Educación Infantil, 12 de Primaria y 4 de Secundaria.

Aparte de esto hay un aula de Educación Especial, que ya no es específica como eran antes, ya a fin de cuentas pertenecen a Integración. Y bueno, esas son las características del centro.

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: Bueno, si, se participa en el Programa Atenea, aunque este programa es una cosa que ya está terminada y cerrada. Lo que ocurre es que lógicamente,

existe la dotación y lo que se hace es que el material que se tiene sirve como apoyo a la enseñanza y hay un programa, bueno... había un programa que estaba realizado en el centro de refuerzo, apoyo a los individuos con problemas de retraso o bien con problemas de escolarización tardía y cosas por el estilo que le llamamos programa de refuerzo y apoyo... pero que se integró dentro del plan de mejora , que es lo que se ha hecho con él.

*P: ¿ Qué puede decirnos del equipo directivo (forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ?*

R: Bueno, hablando del secretario, o la secretaria, mejor dicho. La secretaria lleva siendo secretaria en el centro ya ocho años, antes no había tenido ninguna experiencia como secretario oficial en ningún centro. Esta chica estuvo ya de secretaria antes de ser definitiva en el centro.

El Jefe de Estudios lleva esta legislatura, por decirlo así. Tampoco había tenido antes experiencia.

Y el director, pues bueno, lleva en el centro desde el año 85, amén de los años anteriores que estuve en Marruecos de director; que me parece que fueron 7 u 8 más.

Las elecciones fueron por el Consejo Escolar... el procedimiento normal, En todas las ocasiones, excepto en la época de Marruecos que entonces.... lógicamente en aquella época no existía tal designación y entonces fue designación del Ministerio. De la División General de Educación Exterior.

*P: ¿Qué nos puede decir de la formación recibida por los miembros del Equipo Directivo?*

R: La formación, la verdad es que en los tres casos, formación a priori a la hora de formar parte del equipo directivo no hubo ninguna, esa es la realidad. Accedimos, precisamente la secretaria y yo a un curso de formación de equipos directivos. Pero fue una vez ya que éramos directores del centro. Me parece que fue el primero que se hizo en Ceuta. No me acuerdo en que año fue.

El Jefe de Estudios, pues bueno, tampoco que yo sepa tiene ninguna formación específica. Ni anterior, ni posterior. En este caso, ni posterior.

*P: ¿Se echa de menos algún aspecto que la administración debería ofertar?*

R: Bueno, yo es que soy casi de la opinión de que tanto en el equipo directivo y, sobre todo en la dirección del centro, debería ser, más que como se está haciendo (por elección), debería ser de tipo... algo parecido a un cuerpo de directores como existía anteriormente, con lo cual, aunque no es la razón de este centro, no es lo que ocurre aquí, ni me parece que en Ceuta en general en pocos centros ocurre eso, por no decir en ninguno; si se sabe de centros por ahí donde la elección de director lleva implícita siempre problemas, pues porque se está expuesto siempre que queriendo o sin querer puede ocurrir que por problemas entre el profesorado o el claustro puedas estar siempre vendido en el hecho de que quieran o no quieran presionarte para que tomes medidas por el hecho de que te eligen o no te eligen. Esa es por lo menos mi forma de pensar.

Las elecciones de Jefe de Estudios y Secretario, me da la impresión de que la única solución que hay es la que existe, es decir que el director del centro monte un equipo de trabajo con el cual se pueda trabajar a gusto y

pueda trabajar él a gusto y pueda ser de la satisfacción además de sus compañeros, que es la segunda parte, claro.

*P: ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo?*

R: Sin problema de ningún tipo. Lógicamente no hay problemas porque al estar montado desde el sistema propio de unas elecciones, es una candidatura que va cerrada y, la verdad, si se hace así es que se considera que debe ser buena y en consecuencia si no hubiera sido buena por algún lado se habría roto; que sería la norma general de trabajo. Es decir, si no se está a gusto, pues bueno, o bien cese... o bien renuncia de cualquiera de los miembros que no hubiera estado de acuerdo con ello.

*P: ¿Qué opina del funcionamiento del mismo?*

R: El funcionamiento, la verdad es que se trabaja en general en equipo. Las determinaciones que se puedan tomar son todas consensuadas y comentadas, pues en esta santa casa quizás el problema de la situación del centro, el tipo de alumnado y cosas por el estilo, no permite hacer muchas obras de arte en el aspecto de tomar determinaciones individuales que después te puedan llevar a pegarte la bofetada contra la pared, puesto que si no estamos de acuerdo en lo que vamos a hacer es muy difícil.

*P: ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?*

R: Bueno, vamos a ver. Aquí hay dos problemas. Lo que sería supervisión de funcionamiento de los alumnos en el centro, es continua y desde las ocho y media de la mañana, es decir, prácticamente desde que se abren las puertas del centro hasta las tantas, puesto que el centro también está abierto por las tardes. Esto en lo que se refiere a los alumnos, en el aspecto de disciplina,

trabajo, etc.; comportamiento.

En el aspecto pedagógico, la realidad es que es mucho más difícil, pues porque entre otras cosas la legislación vigente te lo permite bien poco. A fin de cuentas, en ese aspecto, la capacidad de inspección, bueno de vigilancia del desarrollo del trabajo del profesorado está más en manos de la inspección que en manos, como sabéis, tanto de la dirección como equipo directivo.

Lo que es el funcionamiento de las aulas en sí, desde el punto de vista pedagógico, aunque no se lleva una vigilancia específica, si se lleva un control extraaula, por decirlo así, como es en el hecho del control de los contenidos que se pueden estar impartiendo y de los problemas que exponen a diario o, como mínimo, cada vez que hay reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica o de los coordinadores de ciclo de los problemas que se tienen para desarrollar las programaciones que se hacen a principio de curso. Pero que no se hace de un modo inquisitorial, sino en plan de cooperación y con la intención de solucionar problemas. En aquellas aulas donde hay problemas para seguir el ritmo, lógicamente se intenta meter un apoyo o se intenta realizar un refuerzo que pueda suplir esas deficiencias.

A pesar de no llevar una vigilancia específica, depende y es obligación del equipo directivo y no solo de la dirección el conocimiento de los problemas que pueda haber en cualquier aula para poner remedio. No podría haber una aula en la que se estuvieran tocando las orejas y no se hiciera nada. No podría existir un aula donde los problemas de disciplina fueran enormes, porque lógicamente eso iba a redundar en deterioro de todo lo demás y eso no hay más remedio que conocerlo. Eso está claro.

*P: ¿Comparte decisiones con los demás miembros del equipo?*

R: Las decisiones que se puedan tomar en la dirección del centro, vamos a decir una palabra que no me gusta mucho, pero vamos, que son colegiadas porque si no son colegiadas, desde luego está muy claro que es de acuerdo total, es decir, oye mira que hay que hacer esto, que hay que hacer lo otro, bueno en cosas tan simples como pueden ser las adquisiciones de materiales o tomar parte en ciertas actividades de los alumnos. Pueden ser tomar parte en un campeonato, una visita escolar, hacer un viaje de estudios, en fin todas esas cosas a fin de cuentas se deciden no a nivel de dirección sino de equipo directivo.

*P: ¿Proporciona información de todo lo que ocurre en el centro?*

R: Las vías son múltiples. Lo que pueden ser actividades específicas que pueda haber, por medio circulares, notas informativas, etc. Lo que es de lo que se está haciendo o de lo que se va a hacer y de forma más general en las reuniones de ciclo que existen cada quince días y/ o bien en las reuniones de los coordinadores de ciclo o de los niveles con el jefe de estudios. Y por último está el funcionamiento de la Comisión Pedagógica que lógicamente es donde se toman, no vamos a decir todas las determinaciones pero sí donde se da cuenta de todo aquello que se puede o se debe hacer.

*P: ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?*

R: El entorno del centro todos sabemos que es una zona suburbial en el extrarradio de Ceuta con una población con un nivel sociocultural muy bajo, con un modus vivendi muy extraño, donde existe un nivel de paro cifrado en un noventa y tantos por ciento. Eso contrasta un poco con el hecho de que se ven ciertas familias con mucho dinero, con ciertos coches que circulan por los alrededores del centro, pero lógicamente en la barriada, hay mucha

gente está metida en el submundo de la droga, bueno , y como dicen ellos, muchas veces ganándose la vida en la aduana; en el paso de mercancías por la aduana. Esto hace que el ambiente que se respira en los alrededores del colegio no sea el ideal ni el idóneo para el desarrollo de la labor, puesto que a veces los conceptos de respeto, de educación, el respeto del igual es muy difícil y hay algunos chavales que lo que viven en la barriada.... bueno y ahora mismo estamos en una época en que lo estamos escuchando todos los días en los medios de comunicación.... hoy sin ir más lejos acaban de dar esta mañana que ha habido tres tiroteos con dos heridos graves de tiros en las piernas; lógicamente hace que, bueno, en algunos casos de algunos chavales que los problemas son más profundos, pues piensen que el único sistema de vivir sea el de la ley del más fuerte por decirlo de alguna manera. Pero bueno, a fin de cuentas, una de las labores más importantes que tenemos es que es hora de intentar meterles en la cabeza que el mundo en el que tienen que moverse no es ese y que es fácil y que se puede intentar hacer otras cosas; aunque vuelvo a decir que es difícil en función de lo que están viviendo a diario en la sociedad en que se mueven, en las barriadas como en sus casas.

*P: ¿El ambiente que se respira en este centro es el adecuado para la realización de la actividad académica?*

R: En el interior del centro, prácticamente, son muy extraños los problemas. Puede haber problemas, peleas, riñas... pero bueno, considero que son poco más o menos los mismos que puede haber en otros centros y si vemos el índice de consejos escolares que se hacen para expulsar niños del centro o para cambiarlos de centro y cosas por el estilo, estamos quizás en el mismo número que los demás y yo pienso que muchas veces en números mucho más bajos que en otros centros. No sé, si como consecuencia de una mayor comprensión, de los problemas que tienen estos alumnos por parte del claustro de profesores y del equipo directivo; o bien, porque sea la verdad

en que se mueven en todos los centros en los mismos parámetros. No sé exactamente por qué será. La verdad es que, quitando cosas puntuales que han ocurrido aquí y que sabéis todos que han tenido... bueno, cómo se llama esto... expresión en la prensa nacional, como fue la célebre tontería del año pasado, de aquel que entró y me enseñó una navaja... y cosas por el estilo; pienso que cosas más graves han ocurrido en otros sitios y no han tenido tanta proyección como ha tenido aquello. Pero vamos, sí hay una cosa que está clara, y es que las relaciones entre ellos a veces son un poco más duras desde el punto de vista de que son mucho más susceptibles, de que son mucho más... saltan a la primera... lo que a lo mejor entre dos niños de otro barrio de Ceuta, jugando un partido de fútbol pueda tener menos importancia, el mero hecho de poner una zancadilla en un partido de fútbol o algo por el estilo puede significar en otros centros pegar un empujón y aquí lo primero que puede significar serían cuatro insultos a destiempo. Pero vamos, que en el noventa por ciento de los casos o en el 100% de los casos no tiene más significado que eso, que bueno, cuatro palabras malsonantes y poco más o menos.

La actividad académica no hay problemas a la hora de desarrollarla a pesar de esos pequeños problemas que pueden existir, porque no inciden para nada. La verdad es que dentro del aula, quitando en rarísimas ocasiones, no hay problema de ningún tipo.

*P: ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?*

R: La verdad es que pienso que el compromiso del profesorado, con este centro en especial es, en general, enorme. Y digo enorme por una sencilla razón. Este colegio empezó a funcionar en el año 74 y del profesorado que comenzó a trabajar en el centro, que tenía muy pocas unidades, siguen estando todavía seis personas. Lo cual significa un número enorme de

profesorado que no se ha cambiado de centro y esto hace pensar que hay un compromiso bastante fuerte con lo que son estos alumnos y con lo que es trabajar en este centro.

De los que hemos ido llegando después, yo llevo aquí desde el año 85 y hay una serie de profesores que vinieron en el 84 y el 86. Profesores que han tenido posibilidades de marcharse, como han sido los provisionales que han ido llegando, puedo decir que la secretaria que existe actualmente en el centro, llegó a este centro de interina en el año 85, después ha estado de provisional y no ha tenido destino en Ceuta hasta conseguir este colegio, porque habría tenido opción de pedir otros. Cosa parecida ocurre con el Jefe de Estudios, que había estado trabajando aquí con las escuelas deportivas, hace tiempo, y cuando consiguió sacar las oposiciones pidió este centro y de aquí no se ha movido. Es decir, que en general, considero que la plantilla, quitando a algún interino o contratado que en algún momento determinado pueda venir y que no sabe a dónde viene y que sea demasiado joven, y le extraña un poco el alumnado que tenemos y no se pueda adaptar en un momento dado, pero son los mínimos. Lo que ocurre es que también es muy difícil empezar a desarrollar una labor en un centro de difícil desempeño, como está denominado éste y que tenga una serie de problemas con los alumnos, porque todos sabemos que los alumnos nos estudian, desde que entramos por la puerta de clase intentan ver nuestros puntos flacos. Lógicamente no afecta esto igual a una persona con 50 años que a otra que empieza a trabajar con 22 ó 23 años. Los alumnos, como decía un catedrático de la Escuela de Magisterio son verdaderos monstruos de maldad y nos estudian desde las uñas de los pies hasta el último pelo y saben de sobra donde atacarnos y lógicamente le es mucho más fácil atacar a una persona que no tiene experiencia ninguna que a cualquiera de los que tenga ya un poquillo de experiencia.

*P: ¿El profesorado se limita a las actuaciones propias de su materia/tutoría o se implica en aquellos aspectos que son “competencia de todos”, sintiéndose parte integrante de un grupo que tiene una misión común que debe ser compartida?*

R: No hay ningún problema con el profesorado definitivo en el centro, ni con los interinos tampoco. Lo que ocurre es que el interino sabe que está de paso y es un poco más difícil... pero el que está definitivo en el centro tiene asumido por completo qué es lo que tenemos en el centro, cómo lo tenemos y la verdad es que cuando se ha tenido que hacer algún expediente disciplinario, que a nadie le gusta hacerlo, ni mucho menos, no ha habido por parte de nadie ninguna negativa a tomar parte como instructor o a tomar determinaciones. Todos están de acuerdo en hacer lo que haga falta y hay un sitio en que se ve de sobra que no hay ningún problema en colaborar de la forma que sea y es cuando tenemos esos problemas que pienso que hay en todos los centros, el de sustituciones de compañeros por enfermedades o cosas por el estilo,. Que no son cubiertas por la Dirección Provincial y todos sabemos que en un centro como este en el que hay niños de tres a 16 años, hay cursos más peliagudos que otros y sin embargo la gente entra la gente en cualquier curso sin ningún problema.

*P: ¿Considera que se da la suficiente cohesión, colaboración, consenso, comunicación y trabajo en equipo de los profesores?*

R: Respondido anteriormente

*P: ¿Cómo participa el profesorado en la toma de decisiones?*

R: Lo hace de varias formas. Por un lado de arriba abajo o de abajo arriba en las reuniones de nivel, reuniones de ciclo, reuniones con el Jefe de Estudios, Comisión Pedagógica y Claustro. Por decir así, sería la torre o la

pirámide de toma de decisiones. Con total libertad, con total tranquilidad, aparte de cualquier objeción que se pueda hacer o cualquier insinuación que se pueda hacer, que las puertas de este despacho están siempre abiertas, me parece que hoy es de los poquitos días que la he cerrado para que no nos molesten.

*P: ¿Se considera prioritario en su centro la adquisición de destrezas básicas de aprendizaje por parte de los alumnos?*

R: Ese es el gran problema de estos alumnos puesto que como sabéis de sobra pertenecen a una etnia completamente distinta de la nuestra, tienen un problema de lenguaje enorme; puesto que en sus casas lo que hablan es el árabe... o más que el árabe en sí, el dialecto de la zona de Tetuán y la verdad es que es muy difícil y es la labor, yo siempre lo digo poniéndole flores a las maestras de preescolar; la labor más dura de las que se pueden desarrollar en el centro es darle clase a esos niños de tres, cuatro o cinco años que llegan al colegio por primera vez. La verdad es que cuando esos chavales con tres años llegan alrededor del día 15 de septiembre y no te puedes comunicar con ellos de ninguna manera porque a fin de cuentas, si estuviéramos con unos niños de esa edad en Madrid o en Sevilla o en Barcelona, el niño no te conocería, pero te entendería y te comprendería. Los chavalines que llegan al centro, ni nos entienden ni nos comprenden y encima, pues como le ocurre siempre a niños de esta edad están asustados al ver a una persona mayor. Hay que hacer una labor ímproba y la verdad es que se pierde un tiempo enorme en intentar meter por vereda esas cositas básicas, esas destrezas, ese comportamiento, ese saber estar. Pero no solamente se pierde ahí. En la Memoria que se hace al final de curso de las actividades del centro, siempre digo lo mismo: que en las aulas se pierde muchísimo tiempo en poner paz en el funcionamiento de los alumnos, pero no por nada en especial, sino porque hay una serie de costumbres que son completamente distintas a las que estamos acostumbrados. Hay un

individualismo, a veces enorme y hay que perder mucho tiempo en cuestiones de orden, en cuestiones de comunicación, cuestiones de... de compartir, es decir, algo que puede ser más o menos normal en otro sitio.

*P: ¿Se puede considerar que el tiempo destinado al aprendizaje se aprovecha al máximo?*

R: Sí, de sobra. Ahí no hay problema. Lo único que ocurre es que a veces, yo comprendo que hasta los estrujamos un poco más, porque en muchas ocasiones y, para muchos alumnos, hasta las horas de obligada permanencia en el centro se dedican a potenciar el aprendizaje de estos alumnos, porque somos conscientes que estos niños necesitan un plus más de tiempo, un plus más de interés y un plus más de trabajo. Quizás basado en eso fue por lo que hace dos años se hizo un plan de formación en el centro de Profesores destinado a potencia la lecto-escritura y se ha hecho un plan de mejora de refuerzo y apoyo en el cual está implicado todo el profesorado del centro en las horas libres que tiene. Eso que se consideran horas libres, que no sean de acción directa sobre tu tutoría. Por ejemplo, en cuarto, quinto y sexto serían de seis - siete horas semanales. Esas horas, de motu proprio y sin ningún problema la está dedicando el profesorado a atender a niños con deficiencias, pues bueno... pues porque se han quedado retrasados, se han incorporado tarde al colegio, porque son de integración, porque tienen deficiencias estructurales por la razón que sea. La gente le está echando un par de narices a la cosa y la verdad es que se está haciendo un trabajo que considero muy, muy importante y hoy, en unos informes que he hecho a la Dirección Provincial, le solicitaba que se considerara a este centro de integración de dedicación permanente. Puesto que consideramos que sería muy interesante para tener mucho más material, tanto humano - que es el que nos interesa- y sobre todo, un equipo de orientación en el centro.

*P: ¿Se reflexiona conjuntamente sobre el éxito/fracaso de los alumnos?*

R: En un centro como este, este punto es prácticamente indispensable puesto que es la única forma de intentar cambiar la mentalidad de muchos de ellos. Hay que tener en consideración que para muchos de estos alumnos, el norte a seguir es la imagen que tiene, pues bueno, de los que todos conocemos muchos narcotraficantes que se pasean por Ceuta con grandes cochazos, con almacenes que tienen 30 ó 40 coches. Esto hace que cuando tenemos ocasión, en evaluaciones, en corrección de ejercicios y cosas por el estilo haya que darle una importancia enorme e intentar elevar la moral de aquellos que han obtenido un éxito, e intentar enseñarles que no solamente hay esa vía para tener éxito en la vida, sino que existen otro tipo de éxitos que son tan o más importantes que aquél; porque van en la formación de la persona y no solamente en el plano económico.

*P: ¿Podríamos hablar de un profesorado motivado?*

R: Bueno, ahí hay dos facetas. Por un lado si, está motivado; puesto que si no lo estuviera no estaríamos aquí tantos años y teniendo opción a cambiar a otros centros de Ceuta a lo mejor con mejores condiciones, aunque no sé dónde están. La verdad es que ya hoy día me parece un poco difícil que en Ceuta haya centros muy distintos. Pero la verdad es que a veces, se puede echar de menos, parece que falta quizá un poco, el reconocimiento por parte de los superiores, de la administración, de la labor que se viene realizando. Y que eso no se traduce, por lo menos desde mi punto de vista, en una compensación económica. Pienso que es lo de menos en estos casos. Sino... no sé, de alguna forma, la célebre palmadita en el hombro que muchas veces nos parece que no sirve para nada y a lo mejor, en un centro de este tipo y con los problemas que a veces han podido existir, o pueden existir; la verdad es que se agradecería y se agradece bastante.

*P: ¿Qué nos puede decir con relación a la disciplina?*

R: Prácticamente, aunque no es el mismo tipo de disciplina que puede existir en un colegio de curas, por decirlo así, en un colegio de una zona de élite; pero la verdad es que incidentes graves no los ha habido ni los hay en el centro normalmente. Cuando ha existido alguna cosa grave, por ejemplo el año pasado hubo un caso que se le dio bastante importancia, que fue el hecho de que un chaval con el cuello de una botella, se puede interpretar que amenazó a un profesor. La verdad es que si el problema se analiza a tope, es la reacción lógica de un chaval con grandes problemas familiares que no iba a enfrentarse a ese profesor. Lo que ocurre es que ese profesor se le cruzó en el camino y, lógicamente, es como...no sé que decir... como cuando sales corriendo y te doblas un tobillo. Tú no vas a doblarte el tobillo, pero te has encontrado una piedra por el camino. En este caso, este chaval se encontró al Jefe de Estudios en el camino y, no se enfrentó con él, lo que ocurre es que llevaba la botella en la mano. Pero los problemas de disciplina son exactamente iguales que pueden ser los demás. Enfados entre ellos, empujones y cosas por el estilo, pero cosas graves como pueden ser acciones hacia profesores, la verdad es que no las hay.

*P: ¿Cómo son las relaciones con los padres?*

R: Con los padres las relaciones son fluidas, no todo lo que debían ser, porque la APA es algo que no ha funcionado en el centro como yo considero que debiera funcionar. No sé si es lo que debía ser o no. Hoy día hay un APA nueva, no sé cómo funcionará. La verdad es que por el tipo de etnia a la que pertenecen... y sobre todo la religión más que de etnia de estos alumnos, la ascendencia de los padres hacia estos alumnos es de un tipo completamente distinto que la de las madres. Entonces los niños prácticamente están a cargo de las madres para todo y el padre lo único que puede hacer en un momento dado es pegar dos bofetadas y cosas por el

estilo. Es decir, que hacia el padre hay una relación más de miedo que de cariño. Como encima hay un problema de relación hombre-mujer en la que pues por tipo religioso, por tipo celos, por lo que sea, tampoco es muy bien vista; lógicamente son muy pocas las veces que se tiene opción a poder conocer a toda la gente. Como consecuencia de esto, desde el centro se ha intentado que la comunicación con los padres sea mucho más fuerte de lo que es y se ha potenciado y se lleva a rajatabla que las calificaciones en las evaluaciones trimestrales y finales no se le entreguen a los alumnos, sino que se entreguen en mano a los padres. Con ello nada más que se intenta una cosa y es que por lo menos tres veces al año, tú tutor de un niño tengas que ver a padre por narices. Es decir, que el padre, de alguna manera se tenga que involucrar en el colegio. El Jefe de Estudios y yo que somos en ese aspecto todavía un poco más cabezones, entonces, en el año hacemos un par de reuniones a las que invitamos a todos los padres del centro. La asistencia, nos hemos quedado a veces asombrados porque ha sido muy alta. El salón de actos del colegio tiene una capacidad de 280 personas y lo hemos tenido prácticamente lleno. De unos quinientos y pico de niños que tenemos, creo que está bastante bien. Pero es asistencia puntual cuando llama el director. No sé si este director, o el director. La verdad es que con este director, esa llamada normalmente tiene una aceptación muy grande. Pero también tengo que decir que en esa aceptación muy grande, tengo que decir que de doscientas personas que asistan, acuden 190 mujeres y 10 hombres. Quizás el padre se queda un poco más al margen.

*P: ¿Cuál es el grado de participación de los diferentes sectores que componen el Consejo Escolar en la vida del centro?*

*R: En Consejo Escolar, profesores: sin problemas. Padres, no ni mucho menos la que debían tener; sobre todo y cuando hablo de tener, me da igual en participación de temas como de asistencia. En cuanto al representante del municipio, me parece que los padres no lo conocen como tal miembro del*

Consejo Escolar. Es decir, jamás ha venido. El representante de los alumnos, normalmente toma parte y el representante no docente sin problemas. Lo que ocurre muchas veces en los Consejos Escolares, y más en centros como este, es que por desconocimiento de los padres, por temor a meter la pata; la participación de los que asisten es más bien escasa y se circunscribe mucho a cosas muy puntuales. Puede ser un caso de disciplina en un momento dado, puede ser a mejoras en el centro o a deficiencias que puede tener el centro y que las remachan y las recalcan pensando que de esa manera te fuerzan un poco más para hacerlas y bueno... tu misión es un poco de intentar demostrarles que bueno, que sí, que es el sitio donde decirlo pero hay cosas que son nuestras y cosas que no tenemos nada que hacer porque como puedes comprender por ejemplo un problema de presencia de la policía en la puerta del colegio, que a veces falta, que no está a la hora de salir los niños y es un problema enorme porque los coches pasan a gran velocidad. Te lo pueden decir quinientas veces, pero lo único que podemos hacer es mandar un escrito o algo por el estilo. Pero en esas cosas son en las que ellos insisten más porque la verdad es que son no las que más le interesan, sino las que piensan que son en las que más pueden meterse. Con un personal con escasa formación como son los padres de la barriada, poco nos pueden decir los pobres en temas pedagógicos o de funcionamiento del centro porque, vamos, los pobres no pueden dar más de sí; aunque a veces te pueden hacer una insinuación de vamos a ver esto, vamos a ver lo otro.

*P: ¿Cómo califica el funcionamiento del claustro?*

R: En general, las reuniones son operativas aunque muchas veces se convierten en un monólogo de la dirección consistente en dar información a los demás y raras veces, se suscitan problemas. La verdad es que cuando se llega a un claustro, ha habido reuniones de nivel, ha habido reuniones de ciclo, reuniones con el jefe de Estudios, reuniones de la Comisión Pedagógica y lógicamente, los temas que se pueden llevar para aprobar o

para discutir, están ya más que aprobados y más que discutidos. En definitiva, más que un foro de trabajo, es un foro formal de toma de decisiones, porque los temas ya vienen machacados de abajo.

*P: ¿Cómo se han elaborado los documentos institucionales?*

R: El PEC se hizo en su momento, se ha rectificado o se ha ratificado cuando ha habido lugar. Por ejemplo hubo que rectificar con los derechos y los deberes de los alumnos que cambió en un año o en dos años.

Los Proyectos curriculares se revisan anualmente en febrero y en junio. Las programaciones de aula se hacen anualmente a principio de curso en función de la prueba inicial. En cuanto a su elaboración, tenemos la suerte o la desgracia que en aquella época en la que nos tocó hacer los proyectos curriculares, los ordenadores todavía no estaban muy a la orden del día, y en los centros escolares, todavía menos. Nos tocó darnos una paliza de mil pares de narices, intentando elaborar unos proyectos curriculares que además se adaptaran a este centro. Por muchas razones, pues nuestros alumnos, vuelvo a decir que vienen de una lengua que es completamente distinta y cuando un niño llega a primero de primaria, en cualquier centro tú puedes empezar a leer tranquilamente y aquí lo primero que hay que hacer es intentar hablar con ellos a ver si son capaces de conocer alguna palabra en castellano. Esto nos obligó a darnos esa paliza y a encontrarnos con problemas con la Administración que, lógicamente, quería que hubiera unos niveles parecidos a los del resto de España y con una metodología parecida a la del resto del territorio nacional y la verdad, es que prácticamente era imposible. Eso nos hizo tener que tomar otra vereda y convencer a la inspección de que no podíamos seguir el mismo camino que otros centros.

*P: ¿Cómo calificaría el rendimiento de los alumnos?*

R: El rendimiento de los alumnos se analiza en los distintos ámbitos que hemos comentado antes -reuniones de nivel, con el Jefe de Estudios, etc- y después por último en claustro y Consejo Escolar. Esto se hace después de cada evaluación y a final de curso.

La verdad es que para nuestro parecer, para el parecer del claustro, consideramos que debían ser mejores. Deberían ser mejores los resultados. Comparados con otros centros de Ceuta, la verdad es que son poco más o menos iguales, es decir lo que ocurre es que nos pasa poco más o menos lo que le pasa a cualquier padre con su hijo, que quiere cada vez un poco más. Por eso, cuando vemos los rendimientos, a lo mejor vemos que han pasado 55% de los alumnos y nos parece que tenemos que aspirar al 70 al 80%, pero si después vemos los resultados de un colegio, del otro colegio, pues vemos que son poco más o menos los mismos y en muchos casos los tenemos hasta mejores. Pero bueno, estamos en esa tesitura como siempre.

### **Colegio nº 11**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: Tenemos 604 alumnos, 30 profesores y 3 de Compensatoria. Tenemos 23 unidades en dos líneas desde P3 hasta 2º de ESO, exceptuando el primer ciclo de primaria en que tenemos 5 cursos.

Nosotros tenemos aprobado a través de la CCP y posteriormente claustro y Consejo Escolar, la posibilidad de utilizar los recursos humanos de que disponemos para contar con una unidad más en el primer ciclo de primaria, con objeto de que las materias instrumentales (lenguaje y matemáticas) se puedan afianzar más y de este modo conseguir los objetivos propuestos.

Los profesores de compensatoria están apoyando a los tres ciclos de primaria.

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: En cuanto a los programas, tenemos planes de mejora que ya te he comentado anteriormente y estamos agotados pues entre ellos está el de potenciación de la lectura a todos los niveles y ha sido una experiencia que ha resultado muy positiva porque había varias modalidades. En un principio el premio de lectura como tal y de redacción como expresión escrita de los alumnos. Hubo un tribunal que seleccionó los mejores trabajos de los diferentes niveles y, por otra parte, una actividad muy innovadora que consistió en que los niños de 1º y 2º de ESO, iban de forma coordinada a las aulas de Educación Infantil para contar cuentos y así motivar a los pequeños. En definitiva, matábamos dos pájaros de un tiro: los pequeños estaban más motivados y atendían más y los mayores potenciaban la lectura. Estamos seguros que esta actividad la vamos a continuar el próximo curso, ya que ha sido un éxito rotundo.

También estamos trabajando actividades teatrales para mejorar la expresión verbal junto con la corporal. En definitiva, todos nuestros objetivos van encaminados a potenciar el desarrollo del lenguaje que en nuestro centro todos sabemos que es nuestra gran problemática.

También podemos hablar del programa Atenea. Estamos organizando un aula de tecnología. Nosotros hemos tenido desde siempre una precariedad tremenda de instalaciones. Estamos ubicados en el extrarradio y ello nos posibilita el ir poco a poco ampliando el centro. Esto no lo pueden hacer otros colegios porque están limitados por los edificios que les circundan. Por eso tenemos esta ventaja, y la administración va haciendo concesiones poco a poco dado que este centro tiene unas características especiales y desde abril del 91 está catalogado como centro de difícil desempeño. Así que gracias a la Dirección General, poco a poco se va transformando y cada vez estamos más cerca de lo que debe ser un centro educativo.

*P: ¿Qué puede decirnos del equipo directivo (forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ?*

R: Yo llevo diez años de director. Más que de director, de sufridor. Sufridor-director.

*P: ¿Cómo accediste al cargo?*

R: Te lo voy a contar, puesto que se dieron unas circunstancias muy especiales. Se produjeron problemas hace diez años por el equipo anterior, donde la situación era dantesca y todos los profesores tuvimos que tomar una decisión consensuada por todos los que estábamos entonces ante una serie de irregularidades constatadas tanto por el servicio de inspección técnica como por los profesores. La verdad es que eran situaciones de las que no me quiero acordar pues no son muy agradables. Entonces, el claustro votó la elección de un nuevo director y recayó sobre mí. He seguido hasta ahora, pero la verdad es que mi idea no es perpetuarme en el cargo, ni mucho menos. Creo que hemos hecho una labor reconocida tanto por la dirección provincial como por la gente que se desplaza hasta aquí y se queda sorprendida de la buena conservación de las instalaciones. Teniendo en cuenta el entorno tan negativo donde se encuentra situado el centro, tengo que señalar una cosa: el respeto hacia el edificio también forma parte del grado de satisfacción de los padres hacia nosotros. Luego hay un reconocimiento tácito ahí del trabajo que nosotros estamos realizando para esta escuela.

Los compañeros del equipo, vamos a ver. El secretario viene rodando desde la misma fecha que yo. Sin embargo, los jefes de estudio han ido cambiando. Primero fue una compañera, después lo dejó por asuntos de estudio y de promoción personal. Luego estuvo otro compañero que

actualmente es el director de otro colegio y actualmente está el hermano del secretario.

*P: ¿Qué nos puede decir de la formación recibida por los miembros del Equipo Directivo?*

R: Consideras que te falta algo más para desempeñar el cargo, ¿tienes deficiencias? La formación nunca está de más. Pero de todas formas no voy a perpetuarme. En magisterio haces 2000 cosas bien y nadie te alaba, pero haces una cosa mal y todos encima. Yo quiero salir por la puerta grande después de todo lo que hemos conseguido, pero como tenemos un entorno tan hostil que no te puedes fiar... y nunca se sabe. Aunque sí, me gustaría despedirme con buen sabor de boca.

*P: ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo?*

R: Las relaciones entre nosotros son excelentes y ello es la piedra de toque para construir todos los ámbitos de un centro, tanto los pedagógicos como los de gestión. La comunicación es diaria y a veces, casi excesiva. La toma de decisiones es conjunta aunque, bueno, lo tenemos dividido en competencias, aunque no hay una excesiva división entre unas y otras; o sea, que en un momento determinado, dependiendo del tiempo escolar, cada uno echamos una mano a donde sea. Generalmente, la toma de decisiones la realiza el director pero de forma consensuada. Más que la toma de decisiones, es la propuesta que hace el director, porque una cosa es la propuesta, la intención de lo que se va a hacer y si resulta adecuada y consensuada, pues ...adelante. Normalmente yo no tomo solo una decisión. Siempre consulto a mis compañeros del equipo. Pero claro, yo pienso que el director es el generador de las ideas para solucionar los problemas que se vislumbran en el horizonte. El tema de gestión es el adelantarse siempre con

carácter preventivo. Cuando se ve algo hay que adelantarse, porque si no... te pilla el toro. Siempre hay que ir por delante de él.

*P: ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?*

Supervisión de aulas?

Tú conoces lo que hace cada profesor. De eso tengo fama, de ser muy estricto. Pero es porque yo soy muy estricto conmigo mismo. Si llego media hora antes y salgo 3 horas después que el último, tengo las espaldas cubiertas. Tampoco se puede utilizar la amistad como arma arrojadiza y en ocasiones me he tenido que enfrentar con compañeros que son muy amigos míos y me ha dolido un montón. A mí me molesta que me “hagan la pirula” en un momento determinado. La gente sabe que soy muy estricto, aunque el “cachondeo” me guste un montón; pero cuando hay que trabajar, a trabajar. Para eso sí me impongo. Si tengo que decirle algo a cualquiera, lo hago.

Hay veces que en un momento determinado hubo un elemento que intentó avivar la llama para sublevar a los compañeros y resurgir de sus cenizas y, bueno... situaciones de enfrentamiento en los claustros sí ha habido, pero siempre dentro de unos cauces de respeto, etc. Bueno, situaciones de esas, sí se han dado.

*P: ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?*

R: La barriada es marginal, suburbial, con unas características y connotaciones muy especiales, en la que nosotros como centro nos sentimos un poco islotes en un océano porque lo que se propugna, es decir, los objetivos y contenidos o todo lo que trabajamos cuando los alumnos salen a su barriada me pienso que los chicos tienen que tener cierto confusiónismo. La tolerancia, la solidaridad... todos los valores que tratamos



*P: ¿El ambiente que se respira en este centro es el adecuado para la realización de la actividad académica?*

R: La verdad es que aquí dentro se respira paz y tranquilidad. No transfiere la situación de fuera hacia dentro. Lo dice todo el mundo. Ejemplo de ello es el orientador del Equipo que tenemos asignado. Él tuvo que realizar un escrito a la Dirección Provincial porque queríamos solicitar un logopeda para el centro y, en su informe cuando yo lo leí, decía que teniendo en cuenta las características del centro, en él se respiraba aire de paz y tranquilidad; lo que a nosotros nos supuso una gran satisfacción.

Todas estas cosas no puedes imputarlas a una persona sola, sería injusto. Aquí desde el primer conserje hasta el último profesor, todos formamos un equipo. Es un engranaje, porque si no, la cosa falla. Cuando nosotros vamos a celebrar algo (es una cosa nimia, pero para darnos cuenta del engranaje), si vamos a celebrar algo en el comedor del colegio, el primero que se sienta en la mesa del director es el conserje. Yo creo que se le infunde más responsabilidad con ese acercamiento.

*P: ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?*

R: Ya hemos comentado anteriormente que tenemos un programa de mejora, sobre todo en las instrumentales. Si hay una inquietud y está plasmado en nuestro proyecto, si trabajamos unos objetivos muy claros a conseguir por todos, y consensuados por todos los profesores; la verdad, que bien. Tengo que decir que tenemos un equipo excepcional casi sin hacer excepciones. Hemos creado un clima de amistad, de trabajo y de buenas relaciones. También yo creo que es un condicionante por lo que tenemos, o un mecanismo de defensa. Bueno, la verdad es que se ha trabajado la cohesión. Pero es quizás más bien ese mecanismo que he dicho anteriormente para

poder combatir lo que tenemos en el exterior.

*P: ¿El profesorado se limita a las actuaciones propias de su materia/tutoría o se implica en aquellos aspectos que son "competencia de todos", sintiéndose parte integrante de un grupo que tiene una misión común que debe ser compartida?*

R: Aquí tenemos establecida una hilazón entre tutorías y Equipo Directivo, sobre todo el Jefe de Estudios, por supuesto. Nosotros tenemos establecido en el RRI las normas de convivencia y no abusamos de esa medida que tenemos a mano que es la expulsión y que en muchos casos no supone una corrección o un cambio en la actitud del alumno. El hecho de abrir expediente a un niño y, ¡hala!, traslado de centro. Pero, ¿alguien se preocupa después de ese niño?. Yo tengo a uno del Santa Amelia aquí desde hace tres años. ¿Pero existe alguien se preocupe de la evolución de ese niño?, porque claro, cuando se pone una medida correctora hay que ver el proceso que ha seguido esa medida y a ver en dónde ha desembocado. En absoluto. Nada, y ante esto, nosotros somos reacios a estas medidas. Con los medios técnicos de los que disponemos, ordenadores y puñetas... metemos ahí todos los impresos y nada... Al principio, quizás un poco tedioso pero luego se hacen como rosquillas. Se le da a la tecla y sale relleno todo el trámite. ¡Como no hay seguimiento!... Nosotros en nuestro RRI tenemos explicitada la prevención, el ir por delante de... El sometimiento de los líderes, el que se sientan controlados y los que no lo son, los que serían satélites, que sepan que ahí hay un control; pero no somos partidarios de la disciplina impuesta. Tú te pones allí. No. No. La disciplina emana de la propia labor docente, del profesor. Tú con tu profesionalidad y con tu ánimo de inducir a los alumnos y de llevarlos al campo de las matemáticas, del lenguaje o del cualquier área curricular... ahí estás poniendo tu disciplina. Aunque la gente piensa que la disciplina es coercitiva, no es así. Emana de tu propia personalidad.

*P: ¿Considera que se da la suficiente cohesión, colaboración, consenso, comunicación y trabajo en equipo de los profesores?*

R: Esto no es una escuela ideal. Estamos más cerca de lograrlo, pero todo es susceptible de perfeccionamiento, de mejorarlo.

*P: ¿Cómo participa el profesorado en la toma de decisiones?*

R: La comisión de coordinación pedagógica dinamiza todas las actividades, haciendo labor de boomerang, de llevar y traer. Los representantes de los ciclos están en la Comisión y sobre todo en ella nos basamos nosotros para resolver cualquier tipo de problema de carácter pedagógico y de inquietudes pedagógicas y desde ella se promueven cambios, toma de decisiones, etc. Se consensuan en la Comisión las propuestas que se hacen en las reuniones de Ciclo, por lo que hay mucha movilidad. Esto creo que es fundamental en cuanto a la canalización de la toma de decisiones, etc.

*P: ¿Se puede considerar que el tiempo destinado al aprendizaje se aprovecha al máximo?*

R: Tú sabes lo que te he dicho antes. Los alumnos en el cambio de ciclo pierden una cierta edad. Aunque hay sus grandes excepciones, sería injusto generalizar y decir que todos los alumnos se sienten atraídos por ese estímulo fatal. No. No, todos no, la mayoría sí. Aunque no, una inmensa mayoría tampoco. Vamos a hablar de un 50% que ya es una cifra elevadísima.

Bueno, pues ahora vas a poder contactar con una parte de la memoria que ha hecho la Comisión de Convivencia y verás que se ha mejorado muchísimo. Sobre una relación de faltas que se hacían y que su número ha bajado. También pienso que es fruto de un camino, un camino que nos

hemos ido labrando... se ha creado una escuela. Los pequeños ven que los mayores respetan las cosas, incluso en los jardines exteriores se puede ver. Los que vienen de fuera no pueden creer lo bien conservado que tenemos todo. Esto parece impensable. Incluso ha habido quien nos ha dicho que parece que va a empezar el curso en vez de estar acabándolo; por la limpieza que hay tanto en paredes, jardines, etc. Hay un equipo que se encarga y se preocupa en las vigilancias de los recreos, los conserjes, el equipo directivo; todos colaboramos y se evita que los niños cojan tizas u otros elementos para pintar paredes, etc. Incluso son los mismos conserjes quienes se encargan de la pintura y el mantenimiento, conservación, etc.

*P: ¿Podríamos hablar de un profesorado motivado?*

R; Sí. Está muy motivado en general.

*P: ¿Qué nos puede decir con relación a la disciplina?*

R: Nada de expedientes. Somos enemigos porque sabemos de la poca valía de la medida. He tomado decisiones como medida cautelar de expulsar a niños tres días. Ya sabemos que está contemplado en el RRI. Pero, vamos... solo en dos casos. Nosotros sabemos que nuestro barrio es fatal y el expulsarlo a la calle, sabiendo que los padres están muy ocupados con sus tareas y demás y no le hacen mucho caso. En definitiva, el niño va a estar en la calle y todo lo que se pueda evitar para que los niños no estén en la calle se evita.

*P: ¿Cómo son las relaciones con los padres?*

R: Los padres sí se implican. Las tres reuniones prescriptivas que tenemos... en ellas estamos alcanzando cuotas ilimitadas. Estamos alrededor de un 92 ó 93% de asistencia en las tres reuniones. Tenemos institucionalizado que

en esas reuniones se dan las notas, pero aparte se hace una labor tutorial de información a los padres de la evaluación de sus hijos. Si no vienen los padres no se le dan las notas y se apunta y ellos lo saben. Entonces si no vienen ese mismo día de la reunión, vienen a los 2 ó 3 días después con una gran inquietud excusándose de la falta a la misma. Y eso es bueno.

Vamos, se me ha pasado decirte que tenemos pensado que para ese cambio de etapa... claro, nosotros somos los responsables y todo lo que observamos tenemos que poner medidas correctoras para ello. Decíamos antes que el cambio de etapa es fatal, ¿no?, entonces la Comisión de Coordinación Pedagógica va a establecer, en los primeros días del curso que viene, una especie de protocolo para el cambio de ciclo, con objeto de que eso que hemos observado de la difuminación de esos perfiles de alumnos relativamente buenos que vienen de abajo y que al cambiar de ciclo se diluyen. Recordar un poco a esos padres y a esos alumnos los deberes que tienen. Parece ser que todos tienen derechos pero se olvidan de los deberes.

Tenemos establecido hacer un protocolo donde el padre firme un escrito donde se responsabiliza y crear o normativizar de forma sintética todo lo que tenemos recogido en nuestro reglamento y volver a tener conocimiento de lo que es nuestro centro realmente y avivar ese estímulo de seguir al niño y de obligarle a meterse dentro de la institución, del engranaje; de concienciarle realmente del problema que tienen los hijos.

*P: ¿El PCC está contextualizado?*

R: Pues sí. Yo creo que sí, porque todos sabemos que los proyectos son susceptibles de modificaciones y con la andadura que ya tenemos, se han ido haciendo modificaciones y, bueno, reestructuraciones de los criterios de evaluación; de los criterios de promoción.

A partir del PCC que le damos en mano a cada profesor a principio de curso, teniendo en cuenta que el proyecto lo tenemos dividido por ciclos, dosificado. Pero claro, todos lógicamente están imbuidos dentro de los que sería el proyecto de etapa. Bien, pues aparte de eso, les damos los criterios de evaluación y de promoción. Y aparte, la Comisión consideró viable hacer dentro de la etapa una secuenciación de criterios dentro del ciclo. Para dosificar un poco los esfuerzos y para que nadie se vea perdido, pues en su día se concretaron los criterios de promoción por ciclos. Es decir, tanto los criterios de evaluación, por ejemplo del primer ciclo pues estos y los criterios de promoción, lo mismo. Cuanto más cercana sea la guía, mejor van las cosas.

*P: ¿Se contempla la multiculturalidad en el PEC?*

R: Bueno, pues dependiendo de las deficiencias derivadas de las características del entorno, nosotros establecemos una serie de prioridades y de objetivos que son los que conducen al centro durante toda su andadura. Lo puedes constatar cuando quieras. Ejemplo de ello sería el tema de valores: la solidaridad, el día de la paz, la no violencia; todos estos son días que se celebran aquí espectacularmente.

El orientador se sorprendió un día que vino por aquí y nos vió a todos haciendo círculos concéntricos en el patio de recreo. Fue fomentado por el profesor de música, luego echamos palomas al vuelo, etc. Él me dijo: si no lo veo, no lo creo.

Al principio éramos reacios a celebrar cosas como esas, pero poco a poco, la gente se ha dado cuenta que con estos niños podemos trabajar. Pero bueno, esto ha sido porque la labor año tras año, está dando sus frutos y estos alumnos son como los demás, solo con las deficiencias derivadas de su lengua, pero lo demás es igual. Se hacen teatros, escenificaciones,

dramatizaciones, actividades deportivas, extraescolares muy necesarias. Uno de los objetivos que está plasmado es el participar en actividades fuera de su entorno. Las salidas hacia la localidad (el centro) o al exterior de Ceuta. Hemos estado en escuelas de Educación Medioambiental en Cantabria, en Zamora. En escuelas viajeras... vamos, en la Dirección Provincial te pueden dar una relación de todo. Incluso nos decían que nosotros éramos los salvadores del programa. Tenemos instituido eso. No solo por su situación económica o cultural, ya que por lo económico, todos sabemos que hay una economía sumergida que es elevada. Pero sí por la cultura. Intentamos aprovechar todas las ocasiones de salida de este entorno a través de las convocatorias de concursos.

*P: ¿Cómo calificaría el rendimiento de los alumnos?*

R: Bueno, ya te digo que está un poco mediatizado por esa influencia externa, porque, claro... el rendimiento... Es que no se puede parcelar el rendimiento. Somos una fábrica. Entra el acero por un lado y tienen que salir tornillos por otro. Pero cuidado, porque en esa fábrica hay un momento de la fabricación en que se producen unas variables externas que no podemos nosotros dominar y sería injusto evaluar al centro por lo que sale. Ahí en medio hay un algo que distorsiona nuestra labor. Si evaluamos desde Infantil a 6º, maravilloso. Casi satisfacción generalizada, pero después entramos en ese cambio dramático que invierte ese rendimiento. Antes teníamos el porcentaje de los graduados, pero claro, también en ese sentido estaría mediatizado el punto este o los datos.

### **Colegio nº 12**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: El centro cuenta con 600 alumnos y 32 profesores. De ellos 28 son de plantilla, 3 de compensatoria y 1 de Religión. Cuenta con 6 cursos de Educación Infantil (3, 4 y 5 años), 12 cursos de Educación Primaria y 4 del primer ciclo de Secundaria Obligatoria.

Nuestra plantilla es bastante estable (aunque parezca mentira). Nosotros tenemos un núcleo de profesores del 70% que llevamos más de 20 años sin movernos. Es muy importante para la disciplina, la convivencia y los padres. Tratamos con padres que han sido alumnos nuestros.

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: Seguimos manteniendo los programas Atenea y Mercurio, como aplicaciones didácticas en el aula por donde pasan todos los alumnos. El

proyecto Huerta y Jardín, que este año hemos ampliado con un invernadero. Desde hace dos años contamos con un Plan de Mejora sobre convivencia y Disciplina, que hemos acabado este curso. Este año hemos elaborado por primera vez un proyecto de Calidad Total, subvencionado por el Ministerio. Acabamos de definir en sesión de claustro las áreas de mejora para el curso próximo. Esta es otra historia en la que nos hemos embarcado, esto se empieza pero no se acaba nunca, es una autoevaluación. Nos han salido sesenta y tantas áreas susceptibles de mejora (nos habían avisado que no nos asustáramos porque saldrían muchas) y es imposible abordarlas todas.

Permanentemente tenemos que mejorar determinadas áreas, pero sólo podemos hacerlo con dos o tres por curso. Esto resulta interesante porque periódicamente tenemos que evaluar los puntos fuertes y débiles a partir de ahora. El año pasado lo hicieron 12 centros de Primaria y 12 de Secundaria en el territorio MEC. Este año nos hemos incorporado 12 más. Esto le va a servir al MEC como indicador de calidad. Siempre hemos reclamado la autoevaluación en vez de la evaluación externa que se realizaba a través del plan EVA. Una evaluación externa la interpretamos como inquisidora y ocultamos datos que son verdades porque pensamos que nos pueden meter un paquete. Por eso, vemos bien la autoevaluación, es más sincera y más realista por lo tanto.

*P: ¿ Qué puede decirnos del equipo directivo (forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ?*

R: No me acuerdo cuántos años llevo en la dirección, pero si el primer año me nombraron a dedo, luego tres más tres son siete... y cuatro años de este período... luego me queda uno para acabar los doce y no me quiero reenganchar. En cuanto al resto del equipo, el secretario lleva conmigo desde el principio; el Jefe de Estudios estuvo cuatro años, hasta que se cansó y

después de estar un tiempo fuera del cargo, ha vuelto otra vez.

*P: ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo?*

*R: ¿Cómo nos llevamos?. Después de tantos años, pues “fatal”.*

*P: ¿Comparte decisiones con los demás miembros del equipo?*

*R: Las decisiones las tomamos consensuadamente, aunque cada uno tiene delimitadas sus competencias, las consultamos y consensuamos. También las preguntamos al claustro “mucho” y se negocia con el resto de los compañeros. También a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica en la que están representados todos los ciclos a través de sus coordinadores. Nuestro vehículo de comunicación es la CCP, la utilizamos para todo, la utilizamos para las competencias propias que tiene y, para todo. Cualquier proyecto en el que nos metemos... nosotros automáticamente convertimos a la CCP en el equipo decisiones, porque es el mejor vehículo de conexión. Tiene representación de todo el claustro, lo que allí se diga va automáticamente a las reuniones de ciclo y además sirve de vehículo de recogida (doble función) y como está también el equipo directivo, es el mejor invento que han podido hacer. A veces también la utilizamos más para otras cosas que para lo que debe ser.*

*P: ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?*

*R: En nuestro centro tenemos las competencias delimitadas y delegadas, y es el Jefe de Estudios el que se encarga de ello. Esto no quiere decir que el JE abra una puerta por sorpresa para ver qué hace el maestro... este no es el caso. El método es otro totalmente distinto. A través de la CCP y de las reuniones de ciclo sabemos en todo momento lo que se está haciendo, en los*

criterios de promoción, en los de evaluación... pero siempre con un handicap: "la falta de tiempo". Para que esto salga bien no sólo necesita tiempo el Equipo Directivo, sino también los coordinadores de ciclo y los tutores. Para reunirse, etc.

*P: ¿Proporciona información de todo lo que ocurre en el centro?*

R: Antes comenté que el vehículo de comunicación más importante es la CCP. Excepto para asuntos internos nuestros, se reúne todas las semanas. La usamos para todo. Otras veces, a través de circulares o reuniones ???. Una vez al mes se reúnen los tres ciclos de Primaria, que es casi todo el centro; y los restantes días de la semana se reúnen los demás ciclos. Lo hicimos así porque en Primaria también están los especialistas. Están los doce tutores de Primaria, el profesor de Inglés, de Música, de Educación Física y el de "Pedagogía Terapéutica".

*P: ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?*

R: En nuestro centro tenemos un "estudio muy científico" porque para hacer el Proyecto Educativo, hicimos el estudio y tenemos un documento muy interesante. Nuestro centro escolariza los niños de la barriada Erquicia y otra zona de chabolas, el Cortijo Moreno y el Tejar de Ingenieros que era una zona de chabolas pero que cada vez son menos. Estas chabolas se van reformando por dentro pero no mejoran el exterior por hallarse edificadas en terreno militar. Pertenecen a una clase económica media-baja y bastante baja, con un índice de paro muy grande, con mucho tráfico de drogas y con mucha conflictividad, resultado de las anteriores condiciones socioeconómicas. Es caldo de cultivo para que ocurran todas esas cosas.

Es una zona con dos barriadas muy grandes y muy populosas. El cálculo que se hizo en nuestro estudio nos daba un 18% de la población de

Ceuta, aunque hay otros dos colegios más que cubren esta población. También tenemos mucho alumnado que viene de otras zonas más alejadas. Aunque es una zona con mucha población, carece de los servicios que debería tener. No hay centros deportivos, no tiene centro de salud, ni siquiera de primeros auxilios, etc. Aunque sea muy representativo el porcentaje de población, los servicios son muy escasos. A niveles políticos es una zona muy abandonada... es la pescadilla que se muerde la cola y genera violencia y falta convivencia.

*P: ¿El ambiente que se respira en este centro es el adecuado para la realización de la actividad académica?*

R: Todo lo anterior repercute en la actividad del centro. En nuestro estudio se ve, y nosotros decimos en el Plan de Convivencia y Disciplina que “los centros no son compartimentos estancos”, que lo que ocurre fuera no entra dentro, sino que son espejos que reflejan todo lo que ocurre fuera (la sociedad del entorno) y por mucho esfuerzo que haga la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos) por mejorar la convivencia y la disciplina, si no hay una acción complementaria de los poderes públicos, ¿no?, que trate de paliar los motivos de la violencia e indisciplina que son el paro, etc... Este es el caldo de cultivo para que todas esas cosas ocurran. Lo que ocurre fuera de los muros del colegio... no estamos aislados en absoluto. Un niño te plantea que para qué va a estudiar, si se encuentra en la puerta del colegio con un antiguo alumno con un “Mercedes”. ¿Qué motivación va a tener para seguir estudiando? Con estos referentes, ¿cómo vamos a luchar contra esto?.

*P: ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?*

R: En el debate que hemos tenido hoy para elegir las áreas de mejora, el

equipo ha planteado en el claustro ha planteado abordar un área -aunque nunca es un área, son muchas áreas con criterio y subcriterios que tienen conexiones unas con otras- y era el nivel, o los resultados académicos; que no estamos contentos con ellos. Nosotros nos tenemos que plantear si modificar los Proyectos Curriculares, bajar el listón o, a lo mejor no es el listón, sino que nosotros no estamos dando en el clavo de cómo hay que enseñar. Como es un área “muy gorda”, entonces hemos elegido tres áreas: el trabajo en equipo, la comunicación vertical (ascendente y descendente) y la horizontal. La comunicación vertical salió bien o normal, pero la hemos metido en el mismo saco porque como era comunicación, hemos creído que era fundamental mejorar eso. La comunicación horizontal supone trabajo en equipo y hay que sentar bien las bases de todo eso.

*P: ¿Considera que se da la suficiente cohesión, colaboración, consenso, comunicación y trabajo en equipo de los profesores?*

R: En el Plan no ha salido bien el trabajo en grupo. Pero no ha salido bien porque la gente está muy quemada. La gente se queja. Son un problema los dos cursos de la ESO. Yo le dije a la asesora del Ministerio que lleva el programa de calidad europea, que el problema que tienen los centros de primaria es que no hay tiempo para hablar, ya que tenemos muchas horas lectivas. No se trata de trabajar menos horas, pero tiene que haber más profesorado y tener por lo menos 12 horas en el colegio para poder reunirnos. Tenemos que hacer todo deprisa y corriendo. Mira la 6ª hora, ¿qué pasa?... 1 hipotecada para visita de padres, otras “el jodido” viernes de 2 a 3; ¿cómo se van a quedar otras para coordinación o yo que sé para qué?. No tenemos tiempo para debatir, para programar nuestras cosas, para evaluar, para tomar un café... Con el tema de la ESO, que tienen que subir a dar clase diferentes profesores. Fíjate para coordinar el 6º con dos profesores distintos para lengua, para matemáticas, etc. ¡El problema que tenemos es que no tenemos tiempo para nada de estas cosas! Y cuando le

dices a la gente que hay que reunirse se estresan. Por eso nos ha salido área de mejora. La gente quiere charlar de otras cosas que no sean de la escuela. La gente tiene problemas.

*P: ¿Cómo participa el profesorado en la toma de decisiones?*

R: Nosotros lo consensuamos todo. Sobre aprendizajes básicos, se trabajan las instrumentales y para el año que viene hemos proyectado un curso de perfeccionamiento en centro sobre lecto-escritura. A ver si de una vez por todas unificamos criterios y tenemos un método definitivo. Método que, además, esté conectado con la Educación Infantil; que tú sabes que en ella se comienza con la prelectura y preescritura y para que unifiquemos criterios, discutir todo lo que haya que discutir... pero que unifiquemos. Hay unos compañeros que llevan un métodos y queremos que nos lo cuenten a los demás, y si es bueno, que todos lo aceptemos como el único método.

*P: ¿Se puede considerar que el tiempo destinado al aprendizaje se aprovecha al máximo?*

R: Nosotros hemos estado debatiendo (Y como consecuencia de este modelo de calidad, que es bueno porque se concienza la gente de todas esas historias) de tal manera que nos hemos planteado el dar “tantas tonterías”. Fíjate que te he dicho tonterías, y yo lo digo para un niño de 3º o 4º el Conocimiento del Medio. Una de dos, o lo sabemos enlazar muy bien con la gramática por ejemplo, o si no, más gramática y más matemáticas. Lo que no podemos sacar del colegio son analfabetos que no sepan leer ni escribir, pero ahora tenemos referentes. Antes terminaban el graduado escolar y no sabíamos a donde. Pero ahora terminan sólo el primer ciclo de una etapa que se llama secundaria y van a un centro determinado debido a la red de centros, van todos al mismo sitio; y esto es bueno. Es bueno porque esto por fin va a servir para que haya una programación conjunta entre los colegios

y los institutos. Antes había un divorcio total. En una etapa nosotros nos lo comíamos y nos lo guisábamos y no había conexión; ahora es obligado estar en contacto con el instituto al van que nuestros alumnos y establecer las pautas: a nosotros nos interesa que llegues hasta aquí y que dominen tales cosas...

*P: ¿Podríamos hablar de un profesorado motivado?*

R: No. El profesorado no está motivado. Te voy a explicar por qué no está motivado. En primer lugar, el MEC no reconoce a los profesores que imparten el primer ciclo de la ESO. La adscripción a los centros IES.

Yo se lo he llegado a decir a la directora general de personal del MEC. “Vosotros estáis provocando con la no adscripción, que todo profesor de la antigua 2ª Etapa de EGB, cada vez que sale una plaza en Primaria; la pida. Entonces se están cubriendo las plazas con interinos... que no es que no sean buenos, sino que no son nada estables”. Esto es malo para la calidad de la enseñanza.

*P: ¿Qué nos puede decir con relación a la disciplina?*

R: Una de las conclusiones a la que hemos llegado a través del programa de mejora en convivencia y disciplina, es que tenemos que tener una unidad absoluta de criterios al aplicar las normas en disciplina. “A río revuelto... ganancia de pescadores”. Los niños no pueden tener un profesor que les permita unas cosas y otros no. En este sentido hay que ser muy unánimes y rígidos; y por otra parte, tenemos (como consecuencia de eso) muy claro en el Reglamento de Disciplina, qué competencias le corresponden al tutor, cuáles al director, al Jefe de Estudios o al Secretario. Tenemos totalmente tipificadas cuáles son las faltas que el tutor tiene que resolver y cuáles se escapan de sus competencias y tienen que pasar al Jefe de Estudios. En

nuestro colegio ya se desterró que el niño fuera a decir algo al tutor y éste le respondiera: “déjame tranquilo”, y tuviera que acudir al director. No queremos quemar ninguna etapa. No podemos eludir problemas. Eso del niño que se pelea con otro en la clase y se escapa para ir al director... eso está ya olvidado.

*P: ¿Cómo son las relaciones con los padres?*

R: Bien, también hemos trabajado este tema. Ha costado mucho trabajo. La orientación tutorial ha sido beneficiosa.

### **Colegio n° 13**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: El centro tiene en la actualidad 750 alumnos distribuidos en 5 cursos de EI, 6 cursos del primer ciclo de Primaria, 4 cursos del 2° ciclo y 5 cursos del tercer ciclo de EP, 3 cursos de 1° de ESO y 2 de 2° de ESO. El número de profesores es de 35.

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: En cuanto a los proyectos, contamos con el proyecto Atenea y el Plan de mejora anual con el tema “la convivencia en los centros escolares”.

*P: ¿Qué puede decirnos del equipo directivo (forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ?*

R: El equipo actual accedió al cargo por elección del director a través del Consejo Escolar, posteriormente propuse a mi equipo que también fue aprobado por el Consejo Escolar. De este modo hemos cubierto un período de tres años y ahora estamos en el segundo año del actual mandato. Durante

este tiempo hemos permanecido las mismas personas.

En cuanto a la experiencia anterior, el director ha estado anteriormente de Jefe de Estudios, el Secretario también lo había sido anteriormente y el actual Jefe de Estudios es la primera vez que ocupa un cargo directivo.

*P: ¿Qué nos puede decir de la formación recibida por los miembros del Equipo Directivo?*

R: Algunos de los miembros tienen la habilitación para el ejercicio de la función directiva. Yo particularmente no lo hice porque me homologaron los años de experiencia anterior. Estos cursos me parecen interesante y yo he conseguido el material y me parece muy interesante.

Lo que más se ha echado en falta es la formación relativa a la cuestión económica, que ya se resolvió en parte el curso pasado. Ten en cuenta que cuando entramos, de contabilidad y gestión económica no teníamos ni idea. El curso pasado nos visitó un funcionario de hacienda que nos puso un poco al día en estas cuestiones. En lo demás, vamos aprendiendo día a día.

*P: ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?*

R: La verdad es que este tema es un poco comprometido, porque muchos compañeros son reticentes a que se les entre a supervisar. También partimos de la base que aunque seamos el equipo directivo, estamos aquí por sus votos.

La verdad es que al impartir clase en secundaria, estamos inmersos en todos los problemas del alumnado y compañeros. El secretario, que da clases en primaria participa en las reuniones de ciclo y podemos recabar

información.

A partir de aquí, a nivel de alumnos, ya he dicho antes que con las evaluaciones trimestrales estamos al tanto de todos los resultados. Ahora, lo otro, lo de meterse en clase para supervisar entre comillas; no se hace. Claro, que si hubiera algún problema sería otra cosa.

Por otra parte, al entrar en clase por otros motivos, se aprovecha para conocer el funcionamiento. Por eso puedo decir que yo conozco el funcionamiento y la marcha de cada una de las clases de este centro.

*P: ¿Proporciona información de todo lo que ocurre en el centro?*

R: Yo creo que todo el mundo está informado puntualmente. Aunque algunas veces se puedan cometer fallos. Cuando hay alguna cosa puntual se reúne al claustro aunque sea de manera informal. Para otro tipo de cuestiones se pasa una circular a cada profesor y a nivel de cuestiones académicas, se hace a través de los coordinadores de los ciclos.

*P: ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?*

R: Yo creo que se puede considerar bueno, pero esto no quiere decir que sea un entorno ideal donde no haya ningún tipo de problemas o conflictos. Tenemos algunos problemas con alumnos de otros centros o de Institutos que se suben a las vallas y lanzan objetos al interior del centro e insultan a profesores y alumnos.

Durante este año hemos tenido un robo. Entraron por la tarde y se llevaron un vídeo. Bueno, como ves tenemos algunos problemas, pero comparados con otras barriadas podemos decir que el entorno es bueno.

*P: ¿El ambiente que se respira en este centro es el adecuado para la realización de la actividad académica?*

R: Yo creo que es bastante bueno. Esta ha sido una de las cosas que nos hemos propuesto y por eso es el segundo año que continuamos con el plan de mejora con el mismo título de la convivencia en el centro escolar. Todos los esfuerzos por parte de los profesores, padres y equipo directivo, se dirigen a crear un ambiente lo mejor posible. Sobre todo teniendo en cuenta cómo está la sociedad, lo que se vive en las calles y lo que se ve en la televisión. Estamos intentando que aquí en el centro sea todo lo contrario y que tengamos el mejor ambiente posible.

*P: ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?*

R: Sí. Aquí tengo que ser rotundo porque sin la colaboración y sin el apoyo de todo el profesorado del centro... la gran cantidad de actividades que estamos llevando a cabo en este plan de mejora (porque todas las actividades son de gran grupo, de prácticamente todo el centro) como puede ser el día de la paz que se hace en el patio y participa todo el profesorado y los alumnos e incluso padres que echan una mano... pues todo eso, sin la colaboración y el esfuerzo de todo el profesorado sería imposible. Podemos hablar casi del 100% del profesorado comprometido con el plan de mejora.

*P: ¿El profesorado se limita a las actuaciones propias de su materia/tutoría o se implica en aquellos aspectos que son "competencia de todos", sintiéndose parte integrante de un grupo que tiene una misión común que debe ser compartida?*

R: Como he dicho anteriormente, nuestro plan de mejora no abarca solo un ciclo (como podría haber ocurrido), sino a todo el centro. Por lo tanto, yo

creo que casi el setenta u ochenta por ciento de las actividades son a nivel grupal. Hay algunas específicas de Educación Infantil o de Secundaria, pero prácticamente la mayoría se hace a nivel de todo el centro. De este modo, tienen que participar todos si queremos que esto salga adelante y se consigan los objetivos marcados.

*P: ¿Considera que se da la suficiente cohesión, colaboración, consenso, comunicación y trabajo en equipo de los profesores?*

R: Yo creo que sí, que cada vez más. Este es uno de los logros que estamos consiguiendo a través de las reuniones, tanto de los equipos de coordinación pedagógica donde están todos los coordinadores de ciclo y la psicóloga del equipo. A través de estas reuniones se les dan las directrices a todos los coordinadores para que exista esa cohesión en el centro. Todas las propuestas que salen de las reuniones de ciclo las hacen llegar a la comisión de coordinación pedagógica. También hay propuestas que parten de la comisión y se llevan a los ciclos para que allí se debatan y a partir de ahí se empiece a funcionar.

*P: ¿Se considera prioritario en su centro la adquisición de destrezas básicas de aprendizaje por parte de los alumnos?*

R: Siempre tiene ese matiz de prioridad, porque sin esas destrezas básicas, todo lo que queramos conseguir después cuesta más trabajo.

También hay que decir que teniendo en cuenta el tipo de alumnado, quizás no sea tan prioritario como puede ocurrir en otras zonas de la ciudad, donde por el problema del bilingüismo encuentren mayores dificultades. Aquí ese problema prácticamente no existe. El % de alumnos musulmanes es muy bajo, alrededor del 15 ó 20% y rápidamente (los pocos alumnos que tenemos) se adapta y se ponen al nivel del resto de sus compañeros. Esto no

quiere decir que se trate por igual. Algo más de importancia se le da a las destrezas básicas que al resto de las áreas.

*P: ¿Se puede considerar que el tiempo destinado al aprendizaje se aprovecha al máximo?*

R: Sí. Aunque a veces pueda dar la impresión de lo contrario. Las actividades que se hacen a lo largo del curso con los niños, a algunos les puede parecer una pérdida de tiempo. Por ejemplo las actividades teatrales o las de expresión corporal. Sin embargo, todo eso lleva antes una programación y una preparación muy relacionada con las destrezas básicas y donde los niños no solo tienen que dibujar, sino escribir, hacer redacciones. Aunque se hagan muchas actividades que no se realizan en otros colegios, todas están enfocadas hacia aprendizajes básicos que se consideran fundamentales.

*P: ¿Se reflexiona conjuntamente sobre el éxito/fracaso de los alumnos?*

R: Nosotros, desde que yo estoy en la dirección (aunque antes también se hacía, que todo hay que decirlo), todos los trimestres, después de cada evaluación, se reúne el claustro con todos los resultados y porcentajes de aprobados y suspensos o fracasos de ese trimestre.

Cada ciclo analiza las causas posibles y se proponen actividades para mejorar y que ese fracaso disminuya de cara al siguiente trimestre. También estos resultados se llevan al consejo escolar para dejar constancia de esto.

*P: ¿Podríamos hablar de un profesorado motivado?*

R: Yo creo que sí. Aunque no hay que olvidar que hay profesores que por diferentes motivos están cansados. Pero ello no quita que lleven a cabo su

labor o el trabajo que tengan que hacer no lo hagan con toda la motivación y con todo el esfuerzo que requiere.

Este cansancio tal vez sea por decepción, porque aquí tenemos profesores que están a punto de jubilarse y llevan a cabo su labor con más ilusión que muchos jóvenes. Lo que pasa es que siempre tenemos el porcentaje que está más cansado o que se desengaña con el trabajo, sobre todo cuando hay algún problema, que es cuando se vienen abajo.

*P: ¿Qué nos puede decir con relación a la disciplina?*

R: Con relación al estudio que hicimos el año pasado (por eso cogimos el plan de mejora) habíamos tenido 11 expulsiones llevadas a cabo por el Consejo Escolar, cerca de 30 expulsiones de tres días por parte del director. Entonces pensamos que algo fallaba.

Nos pusimos a trabajar y la diferencia de resultados fue abismal con respecto al año pasado. Hemos pasado a una sola expulsión por el Consejo Escolar y se redujeron a diez u once las expulsiones de tres días. De este modo se vio un avance y quiero resaltar que ha sido labor de todo el profesorado que se puso a trabajar "hombro con hombro". No como en un cuartel, pero sí en cosas tan elementales como ir con los alumnos en fila, controlarlos a la hora de ir al servicio, cortar cualquier problema que pudiese haber entre niños. La verdad es que se ha notado un cambio radical.

En cuanto a la implicación del profesorado, la verdad es que esto es lo que intentamos cambiar. Fue lo primero que se dijo en el primer claustro cuando nos pusimos a trabajar en este plan de mejora: "los niños son de todos" y no que si este alumno no es de mi tutoría yo no le regaño y no me meto... entonces había que acabar con eso y los alumnos tenían que saber que cualquier profesor le puede reprender aunque no sea su tutor. La verdad

es que da resultado.

*P: ¿Cómo son las relaciones con los padres?*

R: Yo creo que son buenas aunque eso no quiere decir que no haya problemas.

*P: ¿Cuál es el grado de participación de los diferentes sectores que componen el Consejo Escolar en la vida del centro?*

R: La participación en general es bastante alta, aunque tal vez sea el sector de los padres el que algunas veces falle, aunque suelen excusarse. Sin embargo, el representante del municipio solo ha participado en contadas ocasiones.

En cuanto al claustro, normalmente celebramos las reuniones que están marcadas y cada trimestre tenemos las reuniones de evaluación. Pero si hay algún problema puntual que cualquier profesor quiera llevar al claustro, pues se convoca sin ningún tipo de problema.

*P: ¿Cómo se han elaborado los documentos institucionales?*

R: Bueno, en cuanto al Proyecto Curricular, por la premura tuvimos que echar mano de las propuestas que enviaron las editoriales, pero posteriormente estamos realizando las modificaciones oportunas.

En cuanto al Proyecto Educativo, sí puedo garantizar que se elaboró totalmente en el centro. La verdad es que se ha hecho al revés: primero el PC y luego el PEC. Para este último hemos contado con la colaboración de toda la comunidad, se consensuaron todos los objetivos y la participación fue muy intensa.

*P: ¿Cómo definiría los resultados de este centro?*

R: Yo pienso que en este centro los resultados son bastante positivos. Podemos rondar entre el 60 ó 70% de éxito académico. De todos modos esto depende de los ciclos, porque hay algunos que pueden alcanzar un 80 ó 90% y otros que están en porcentajes más bajos. Pero en general, podemos decir que los resultados están entre un 65 ó 70% de éxito.

### **Instituto nº 1**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: Este centro es muy aleatorio ya que tenemos todo lo que se contempla en la LOGSE, a excepción del INBAD. Concretando más, tenemos 3º y 4º de ESO, tres modalidades distintas de Bachillerato (sociales y humanas , ciencias de la salud y tecnológico). Somos el único centro de Ceuta que tiene el Bachillerato Tecnológico. Todo esto referido a Bachillerato y ESO.

El número de alumnos es de 632 y 54 profesores contando los de apoyo al departamento de orientación y los profesores auxiliares a los programas de garantía social.

En cuanto a Formación Profesional, contamos con ciclos formativos de grado medio, ciclo formativo de grado superior y también los Programas de Garantía Social. Tenemos un PGS que podemos llamar “normal” que es de restaurante-bar y otro para alumnos con nee de cuidados de lencería que

van correlacionados con la FP de grado medio y superior de Hostelería. En grado medio tenemos cocina y servicios y en grado superior contamos con restauración.

También atendemos el campo sanitario con auxiliar de enfermería en grado medio y en grado superior tenemos laboratorio de diagnóstico en análisis clínicos y una primicia, este año abrimos las puertas (también en grado superior) a una especialidad nueva de dietética.

En el campo de la formación profesional industrial tenemos como próxima apertura o mejor, reapertura, la de automoción y electromecánica de vehículos. Esta procede de lo que es la automoción anterior, mientras se ha hecho la remodelación física del edificio en los últimos tres años, ya que antes era un centro de FP. Por ese motivo hemos tenido que dejarla en "standby" hasta que se han terminado los nuevos talleres y este año la volvemos a ofertar. Digo volver a ofertar porque el año pasado ya se hizo con unos módulos muy específicos, porque no teníamos espacio.

Este año ya contamos con el espacio total, a ver si hay demanda suficiente porque, todo hay que decirlo, tanto las dos especialidades de Grado Medio que son la de automoción y la de Restaurante-Bar que son próximas a inaugurar. El año pasado hubo unas carencias en el flujo de alumnos que no pudimos empezar. Hubo tan poca demanda que en automoción 0 alumnos y en restaurante-bar 3. Con 3 alumnos no me permiten las autoridades académicas ponerlas en marcha por falta de rentabilidad. No se le hizo suficiente publicidad y además, fijate, yo soy profesor de Tecnología en automoción y catedrático después en ESO, y de ahí procedo, de la FP en automoción y este año por vender la moto andando y no en el catálogo; hemos puesto en marcha un dispositivo, ya que este Instituto es colaborador del INEM, entonces a través de FOREM de CCOO, hemos establecido un curso de FOREM en automoción, a ver si era posible

vender la moto. Bueno, pues tampoco ha salido bien. Las pruebas de acceso a ciclo formativo las tenemos el día 23 , de alumnos que proceden de la industria, no tenemos ninguna preinscripción ni ninguna matrícula en serio. De alumnos de 3º o 4º de ESO que quieran cursar alguna asignatura de automoción (que también nos lo permite la LOGSE), bueno, pues tampoco hay alumnos que quieran hacer estas asignaturas de automoción o de iniciación a la automoción que son optativas. Y si no hay alumnos, me temo que de arriba se lo den a otro centro. Digo arriba puesto que todos pertenecemos al territorio MEC y tener todo un equipo sin funcionar... el ministerio no se puede permitir esos lujos, porque no se puede tener todo un equipo en la estantería esperando a ponerlo en funcionamiento. Tanto el personal como el material, tendrán que llevárselo donde lo puedan poner. Para concretar más te puedo decir que ayer estuvimos viendo todo el material que tenemos en automoción que se utilizaba cuando esto funcionaba y equipos nuevos que hemos recibido para empezar de nuevo y sin poner los lápices encima de la mesa yo calculaba 125 millones de pesetas, independientemente de la dotación de profesorado, espacios, instalaciones, etc.

Es una pena que no haya ningún alumno, cuando es una ciudad en la que por sus características específicas, los equipamientos electrónicos (cámaras de video, fotográficas, televisores, etc.) se distinguen por su abundancia. Y como no, también el parque automovilístico que tenemos en Ceuta. ¿Qué familia no tiene un par de coches? Pero no sólo las de clase alta, sino también las familias medias.

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: Principalmente llevamos programas de garantía social. Estos programas tienen dos partes: una formativa común que la lleva un profesor tutor y en la otra un profesor técnico que es el de la materia. En el caso concreto de los

programas de garantía social de alumnos con necesidades educativas especiales, la parte formativa común la lleva un profesor especialista en la materia. Todo esto se está preparando para ir sustituyendo al centro específico (el de S. Antonio) que tiende a desaparecer y se va a crear un centro en condiciones que acoja a estos alumnos con necesidad de los programas de garantía social.

Ya sabemos todos los problemas que conllevan estos programas y lo que significa la integración en secundaria que hoy por hoy es la cenicienta del sistema. Para mi centro es una gallardía o un reto. Ni que decir tiene que el profesor de secundaria es un profesor "remendao", hablando en un lenguaje que entiendan todos. Estos profesores no han pasado por una Escuela de Magisterio donde se da Pedagogía, Psicología, Metodología, etc. Los profesores adquieren estos conocimientos a través del CAP, al menos los que han podido hacerlo de una forma medianamente regularizada; pero los que somos de hace 20 años para atrás nos encontrábamos con un "cacao" y no con un CAP. Los que estaban de monitores en el CAP era incluso gente sin experiencia pedagógica. Por eso ahora el miedo, porque nuestros profesores son licenciados en Biología, Matemáticas, Filología, Ingenieros, etc. Entonces, ¿quién nos ha enseñado a dar clase?. Todos somos autodidactas. Cuando yo empecé a dar clase sólo sabía comenzar pasando lista, pero luego qué... Cuando nos meten una unidad en nuestro centro, nosotros los directores nos echamos a temblar porque no sabemos de lo que va. A mí, cuando me hablaron de acnee, dije esto qué es? Y me leyeron las siglas. Yo dije: pero si estos niños... ¿que les hacemos si hay que curarlos desde que nacen hasta que se los lleve el señor, pobrecitos?. Entonces me dijeron no, hay que enseñarles cosas ("primera noticia") ahora te tienes que amparar en los especialistas y esto es muy difícil.

Cuando a mí me colocaron esta garantía social yo dije, bueno bajamos los niveles y seguimos la programación. Al profesor de prácticas le dije no

te vayas a ir a una FP, sino a unos conocimientos básicos. En este sentido, los que procedemos de la FP ya tuvimos algo parecido en la FP1 y había que aguantar aquello. Pero de todas formas, esto es muy complicado.

*P: ¿Qué puede decirnos del equipo directivo (forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ?*

R: El Equipo Directivo lo forman un secretario, una Jefatura de Estudios con un JE principal y dos auxiliares (uno que lleva la FP y otro que apoya en ESO y en Bachillerato).

En cuanto al acceso al cargo, mi trayectoria es de 20 años en este instituto, porque yo estaba en una fábrica en Córdoba y me llamaron para montar una maquinaria en un Instituto de Ceuta. Cuando vine, como yo soy de Ceuta y mi mujer y su familia también, cuando me propusieron que me quedara, de jefe de estudios y profesor de tecnología; ya te puedes imaginar mi alegría y la de mi familia. Entonces decidí quedarme un par de años. En ese tiempo nació nuestro primer hijo y pensamos quedarnos un añito más... y así hasta ahora. Entonces, resumiendo; estuve 20 años de Jefe de estudios, después fui director. A los dos años pedí la dimisión. Me fui a la “reforma” y allí estuve hasta que terminó. En el 96 me dijeron que tenía que hacerme cargo del centro “por necesidades del servicio” y por ese motivo no soy electo, sino nombrado por la Administración.

*P: ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo?*

R: Con mi equipo directivo las relaciones son muy buenas, de amigos. Este año le he propuesto al Jefe de Estudios que se vaya preparando para que asuma en un futuro la dirección del centro. No tiene experiencia previa en

cargos directivos, pero está desarrollando un buen trabajo. Con una soltura enorme. Es un chico joven. El año que viene quiero que se pegue a la parte administrativa gestora que forma parte de la de los centros. La dirección de un centro no solo lleva la gestión del profesorado y alumnado, sino que un director tiene que estar en la gestión económica, en la gestión de contratación y tiene que estar en las relaciones. De alguna manera, vamos a ser claros, un director es el representante del director provincial en su centro, se considere o no se considere. Pero tú tienes que comulgar con lo que diga la Dirección Provincial porque tú eres administración en ese aspecto, independientemente de lo que tú consideres.

Te tienes que mover en un campo ambivalente. Me explico. Ambivalente porque tú tienes que ser claustral, tienes que entrar en clase, tienes que ser un compañero más y al mismo tiempo, tienes que ser dirigente y tienes que ser administración. Yo trato de ser lo más que puedo. Es muy difícil mantener el equilibrio.

Con respecto a los demás compañeros, te diré que en todos los claustros hay politiquillas y te lo voy a contar. En este claustro hay 52 profesores y tengo en contra mía a 2. Eso es "miniatura". Los demás están todos conmigo. Además, ahí los tienes. Hemos llagado a unas "pruebas no escolarizadas" y el mayor número de profesores era de mi Instituto y en la primera muestra de la oferta educativa que se ha realizado en la Gran Vía convocada por la Dirección Provincial, el centro que más ha participado ha sido el mío. Contando con que mi profesorado es de lo más heterogéneo que hay.

*P: ¿Es estable la plantilla?*

R: Es relativamente estable. Ceuta es Ceuta y tú lo sabes. Aquí llega el chaval que sale de la Facultad y está 2, 3, 4 ó 5 años , se ha comprado su

pisito y tal y cual y está pensando en irse. Este es el joven. El mayor, cuando sus hijos empiezan a tener la edad universitaria, comienza a pensar en irse. Ya tiene los puntos acumulados y empieza a pedir para situarse lo más cerca de algún centro universitario. Yo concretamente tengo ahora 4 profesores que sé que están pendientes del concurso y todos los años están solicitando Salamanca, Sevilla, Granada, Málaga, Madrid, etc. que son plazas muy difíciles. Pero ellos han adquirido muchos puntos, han estado en cargos directivos, están metidos en los Consejos escolares porque hacen cursos “por un tubo” de cara a ir recopilando puntos. Esto es un pecado, pero no creo que sea de mi instituto solamente., porque yo lo conozco por otros colectivos de todos los institutos, ya que aquí nos conocemos todos. Somos muy amigos de todos y cuando llegan las hojas del concurso de traslado empiezan a comentar que si fulano se va a tal sitio, que mengano va a tal otro y si piensas en ellos, ves que fulano o mengano tienen un niño en COU, otro en 1º de bachillerato, etc. y el año que viene va a tener dos hijos fuera y quiere estar lo más cerca de ellos.

*P: ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?*

R: Sí, sí, tanto los jefes de estudios como el secretario y yo. Todos tenemos nuestras parcelas y no las solapamos, pero sí nos ayudamos mutuamente. Por ejemplo, si ahora viene un profesor que no puede venir... rápidamente deja el trabajo y se gestiona la sustitución. También nos reunimos todos los viernes, e incluso nos tiramos de los pelos si hace falta. Me dicen esto no lo tenías que haber hecho así, tienes que gestionarlo de esta forma... y yo con los demás, lo mismo. Comentamos todas las incidencias de la semana, etc.

*P: ¿Proporciona información de todo lo que ocurre en el centro?*

R: Todo lo que ocurre en el centro, el departamento de actividades extraescolares se encarga de todo lo que acontece fuera del centro, todo

tiene que pasar por las manos de ese señor.

La CCP es la que toma nota de todo, los jefes de los departamentos son los que informan a los suyos. Estas reuniones se hacen mensuales. Y luego en los claustros también se comunican aquellos temas de interés general. Los claustros, por ejemplo, este año ha habido pocos. La mayoría de las decisiones quienes tienen que tomarlas son los jefes de los departamentos y por eso con la CCP nos hemos apañado. Por ejemplo, ayer tuvimos una CCP y el tema a tratar era el calendario de septiembre, porque tanto la FP como los del Bachillerato tienen exámenes de recuperación. Entonces elaboramos un documento con todas las fechas, se las entregamos a los jefes de departamento para que ellos las transmitieran a sus respectivos departamentos.

*P: ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?*

R: La población que recibimos es mala, muy mala. No solamente es la barriada. Esto tiene todavía una configuración, por decirlo de alguna manera, una configuración al exterior que es lo que era la FP y te lo voy a decir lo que siempre hemos tenido que decir. Siendo yo Jefe de Estudios le dije a un Inspector que mientras los profesores tutores de 8º de EGB no dejen de decirles a sus alumnos que si no valen los vamos a mandar a la escuela de maestría. La formación profesional seguiremos siendo la cenicienta del sistema y esto no lo digo desde el estadio de profesor de EGB, sino de profesor de FP y que conste que esto no solo pasa en esta ciudad, sino que está pasando en todos los puntos de España. Estamos hablando del sistema educativo de Villar Palasí. Ahora, ¿por qué no vienen? Te lo voy a contar también. Los niveles los han puesto muy elevados y mientras estos niveles de, por ejemplo grado medio, no los bajen; los alumnos vienen aquí y se chocan. Han querido vestir de "bata blanca" a la FP y lo que han hecho ha sido desvestirla y se han olvidado de la FP de letra pequeña. ¿Cuál es la letra

pequeña? Pues el clásico fontanero, el que te arregla las ruedas y te pone el coche a punto y tal y cual, el electricista que viene a casa a ponerte el enchufe, el pintor que va a pintarte una habitación, etc. Pero a esa gente no les enseña nadie y entonces, ¿qué pasa?. Pues que estamos haciendo una pirámide invertida. Muchas cabezas para pensar y muy pocos brazos para ejecutar.

*P: ¿El ambiente que se respira en este centro es el adecuado para la realización de la actividad académica?*

R: Mira, yo este año, por las tardes tenía la intención de abrir el edificio de cara a la comunidad que nos rodea para que pudiera usar las instalaciones, etc. El Departamento de lengua tenía muchas ganas de trabajar en la biblioteca y hemos tenido que desistir de ello porque se nos metían todos los drogadictos y maleantes del barrio y “formaban cada cirio”. Una tarde tenía dos tíos que querían entrar porque decían que esto era público y montaron una... que tuve que llamar a la policía. Después de esto tuve que decirle a la superioridad que yo no podía abrir el centro por la tarde. Yo no puedo poner un hombre ahí con una pistola en la mano. Ni que esto fuera un cuartel. Tenemos ahí las canchas pero los del barrio no vienen por miedo a lo que se mete aquí dentro y entonces los que vienen se hacen dueños de esto y los que tendrían que utilizarlo tienen miedo a venir.

*P: ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?*

R: Hace un par de años tuvimos problemas muy graves en cuanto a la disciplina, entonces yo reuní a todo el claustro y les dije que me dejaran actuar, pero con la colaboración de todos ellos. Pusimos la normativa en marcha: primeras faltas leves, tres días a la calle y notificación al padre; responsabilidad al padre y golpe de teléfono a la policía. Gracias a Dios aquí

está el instituto, ha mejorado ¿no? ¿y por qué?

En primer lugar porque el profesorado no tenía que aguantar lo que estaba ocurriendo y en segundo lugar porque estaban deteriorando el centro entero y tuvimos que hacer esto, y me apoyó el profesorado a rabiar. Después algunos decían... hombre, que esto es muy fuerte... y yo les dije que vinieran a mi despacho y vinieron... hombre es que esto es demasiado fuerte

*P: ¿Se considera prioritario en su centro la adquisición de destrezas básicas de aprendizaje por parte de los alumnos?*

R: Te lo cuento, nosotros tenemos un departamento de orientación que no solo funciona, sino que lo está haciendo muy bien. Lo lleva un profesor que procede de EGB. Yo los llamo patatero o todoterreno, y este profesor es muy válido. Tiene una compañera y también trabaja muy bien. Han formado un buen equipo, están muy conjuntados. Trabajan muy duro por el alumnado. Sabemos que cuando pongan la red de centros, yo ya sé que recibimos una población muy específica y por mucho que se intente cambiar es casi imposible. Los que son míos, son míos y se vienen para acá por los amigos, por la proximidad, etc. Aunque les toque otro instituto como el “7 Colinas”, pero buscan las vueltas para venirse para acá.

De 170 ó 180 alumnos de 3º de ESO, en un % muy elevado vienen de donde vienen, no solo por el hecho de ser moros o cristianos, porque también vienen cristianos del mismo entorno que son peores que los moros... No hablo de moros ni de cristianos, sino de alumnos, solo que siguiendo la línea del cuestionario. El entorno familiar y la propia familia donde viven las criaturas... Muchas veces en una sola habitación duermen, comen, etc, los padres, la abuela, los hijos... todo esto tiene que tener repercusiones. Y lo tenemos en cuenta a la hora de programar. Ten en cuenta que el primer instituto que trabajó la diversificación curricular y que te dije al principio de

la entrevista que es el instituto más aleatorio de nuestra ciudad. Es un potaje, lo mismo hay un choco que un chorizo.

*P: ¿Podríamos hablar de un profesorado motivado?*

R: Bueno, hay de todo, ten en cuenta que es un trabajo muy duro y muchos se desalientan que vienen a contar sus penas desmotivados

*P: ¿Cómo son las relaciones con los padres?*

R: La mayoría no responden

*P: ¿Cuál es el grado de participación de los diferentes sectores que componen el Consejo Escolar en la vida del centro?*

R: La mayoría de los padres que están en el Consejo Escolar vienen a embargar el aprobado de su hijo y solo les interesa el problema de su hijo. Por estar en el Consejo Escolar, tú director estás obligado a decirle al niño qué bonito eres aquí. ¿me he explicado? Desde que se crearon las APAs primeras, los que se metían pretendían pagar por anticipado con su presencia o trabajo... porque la ley de educación también tiene sus defectos y sus virtudes. Por ejemplo, yo estoy de acuerdo con la gratuidad de la enseñanza, si uno tiene (porque vale) que ir a la Sorbona, que los medios nunca sean trabas para la realización de esa persona. En esto estoy de acuerdo, en lo que no estoy es en la aberración de la obligatoriedad. Unos de los principios básicos que estudiamos en Pedagogía es que para que haya enseñanza es creer el que enseña, es decir, la creencia del profesor y la otra la voluntariedad del receptor. Un niño con 16 años que no quiere estudiar... “apaga y vámonos” Ahora a un niño con tres años si le puedes orientar, pero a partir de los 15 años, si no quiere, a ver qué podemos hacer con él.

*P: ¿Cómo definiría los resultados de este centro?*

R: Van solo 27. Teníamos anteriormente una red de centros, donde nos venían todos los petardos... ahora son más regularcitos. En cuanto al rendimiento lo tenemos que estudiar a tres bandas: una los de 4º de ESO, todos los terminales; los de Bachillerato y otro los de FP, pero con doble vertiente uno los de grado medio y otro los del superior.

## **Instituto nº 2**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: Tenemos alumnos del Plan 70 (este es el último curso) el resto de COU. De LOGSE, completa (2º ciclo de ESO: 8 grupos por la mañana y uno por la tarde de 3º de ESO, 7 grupos por la mañana y uno por la tarde de 4º de ESO). Tenemos Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y Salud y Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.

De garantía social tenemos operarios de instalaciones eléctricas de baja tensión, un ciclo de grado medio: equipo electrónico de consumo, de electrónica fundamentalmente y el curso que viene va a empezar un ciclo de grado superior que es de integración social (módulo 3).

En régimen nocturno funciona el bachillerato de Ciencias de la Salud y el de Humanidades y en régimen de educación a distancia (INBAD) tenemos 3º de BUP y COU. En total 1400 alumnos y 80 profesores.

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: En cuanto a los programas, funciona el Atenea y el programa de bibliotecas. También está funcionando el programa Globe que es un programa internacional.

Oficialmente no tenemos integración. Nos querían poner hipoacúsicos y un ciclo de grado superior de lenguaje de signos; pero me parece que no va a haber nada de esto. Los sordos se van a quedar en el Almina, que es donde están. Nosotros no tenemos integración. Nos quieren poner un ciclo de esos de iniciación con deficientes. Algo de jardinería o cosas por el estilo pero no es probable. Sin embargo, aunque oficialmente no hay integración, sí tenemos algunos alumnos que proceden de programas de integración de primaria. Se nos han colado y la verdad es que han perdido todo el tiempo, porque no se les puede tratar en condiciones. Concretamente un chica que tenía que haber ido al Almina y su madre no quería, la Inspección nos obligó a admitirla porque no había plazas en el otro centro y al final ha perdido el tiempo aquí.

*P: ¿Qué puede decirnos del equipo directivo (forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ?*

R: Está compuesto por un Jefe de Estudios de mañana, otro de vespertino-nocturno y otro para la Educación a Distancia, más dos Jefes de Estudios adjuntos del turno de mañana (podrían ser uno de ESO y otro de Bachillerato, pero no tienen delimitadas las funciones, son generales todos).

Tenemos un secretario para todo el centro y un solo director para todo el centro igualmente. Además tenemos un Jefe de Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias y un Jefe del Departamento

de Orientación.

Accedí al cargo en el año 89 a través del Consejo Escolar y continúo.

*P: ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo?*

R: Las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo son buenas. Nos reunimos todos los martes 1 hora que está reflejada en el horario general del centro. Aunque no se levanta acta de estas reuniones, podemos considerarlas formales. En definitiva, las relaciones son buenas. No hay oposición, aunque algunas veces haya tensiones que son normales.

*P: ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?*

R: Las programaciones se realizan a nivel de aula y en general yo no me meto en las clases. Los pasillos sí los pateo. La dirección no supervisa aulas y la Inspección tampoco, salvo que vaya a visitar a algún profesor en prácticas o que haya pedido la habilitación para el cargo directivo.

Salvo que exista un problema específico en una clase con un profesor... dentro no se pisa nunca.

*P: ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?*

R: A través de la red de centros recibimos alumnos del C.P. Reina Sofía, que como sabemos está situado en un entorno muy deprimido. El resto de alumnos procede de colegios cercanos. Concretamente acogen mayoritariamente a alumnos procedentes del Polígono, que como sabemos tiene dos fases: la primera con una población de clase media y la segunda media-baja.

El % de alumnos de origen musulmán alcanza ya el 40% en la ESO. Esta población de clase media-baja genera problemas de convivencia, de disciplina, problemas graves de comportamiento, etc.

*P: ¿El ambiente que se respira en este centro es el adecuado para la realización de la actividad académica?*

R: El clima existente para la realización de actividades académicas es cada vez más difícil. Este año ha habido que tomar medidas disciplinarias. Los expedientes disciplinarios del curso pasado fueron tres y este año se han multiplicado por cinco. Si el año pasado las medidas cautelares de expulsión por tres días fueron 20, este año llevamos ciento y pico.

Durante este curso, prácticamente todos los días hemos tenido problemas desagradables. Hay un grupo numeroso de alumnos que no deja funcionar el centro normalmente y no dejan que haya una convivencia adecuada (sobre todo en Secundaria; en Bachillerato es otra cosa).

En Secundaria hay un gran grupo que no tiene ningunas expectativas. En Bachillerato se sienten agobiados por el cambio que supone pasar a un nivel con mayores exigencias académicas.

En cuanto a los alumnos más problemáticos, son los de 3º de ESO que al pasar por la edad, son los que deterioran el clima y obligan a bajar los niveles. No se enteran de nada. No tienen base ninguna y se pasan el día ingeniándose las para dar la lata. Están aburridos, molestan, se hacen los graciosos y no quieren saber nada de nada.

*P: ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?*

R: El profesorado trabaja por departamentos, pero en general está desencantado. Piensan en dar las clases mejor o peor y sálvese quien pueda la mayoría de las veces. Una gran mayoría del profesorado se siente inseguro y también amenazado y presionado, desilusionado. Intentan crearse los menos problemas posibles y de este modo, implicarse en la vida del centro es muy difícil.

Normalmente se intentan conseguir objetivos de áreas o de asignaturas, pero el compromiso para el centro es realmente poco.

A nivel de tutorías hay relaciones entre los tutores. Hay una reunión semanal de todos los tutores de nivel con el orientador. Pero realmente yo no creo mucho en estas reuniones.

La CCP donde están todos los jefes de departamento no es demasiado... no vale para nada y el compromiso real de los profesores con el centro es realmente poco, poco. La toma de decisiones se hace individualmente o dentro del departamento, y no van más allá de su asignatura.

*P: ¿El profesorado se limita a las actuaciones propias de su materia/tutoría o se implica en aquellos aspectos que son “competencia de todos”, sintiéndose parte integrante de un grupo que tiene una misión común que debe ser compartida?*

R: Si un profesor ve un problema en el centro o dentro de una clase, no interviene para nada. Todo lo más, avisa (“hay un problema por ahí...”). El profesorado intenta resolver los problemas de su aula y no se implica para

nada en las demás. Quiere resolver lo de “su clase”, “su problema” y ya está, o poco más. ¿Por qué?, pues por la relajación de la disciplina y que no quieren problemas. Tú sabes que si hay peleas entre alumnos y tú intervienes o te mete en medio, los alumnos te contestan y te tratan como si fueras otro niño más. Es decir, que esto es así y muchos profesores no quieren saber nada. Esto es cada vez peor. Yo no sé cómo vamos a acabar en los centros.

*P: ¿Se reflexiona conjuntamente sobre el éxito/fracaso de los alumnos?*

R: Sí, claro. Se hablan ciertas cosas, pero no se toman medidas. Algunas veces se hacen cosas como llamar a los padres, pero tampoco la respuesta de los padres sirve para nada. Cuando se convoca a los padres de un curso problemático con 33 alumnos, aparecen 5 padres (que son quizás los de los mejores de la clase). Por lo tanto, de poco sirven estas medidas.

El grado de satisfacción del profesorado con respecto al rendimiento del alumnado es malo, realmente malo. Salvo algún curso de secundaria que es un poquito mejor que otro, bien porque se haya seleccionado un poco a ciertos alumnos provenientes de algunos centros o por coincidencia... salvo estos grupos, el rendimiento es malo.

*P: ¿Qué nos puede decir con relación a la disciplina?*

R: El profesorado en general, se encuentra con unos problemas de disciplina graves en muchos de los grupos de ESO y no sólo en grupos con predominio de alumnos musulmanes, sino en todos y esto es lo curioso.

*P: ¿Cómo son las relaciones con los padres?*

R: A principio de curso se convoca a todos los padres en la que suelen estar el Jefe de Estudios e incluso el director y es la primera relación con los

padres. En estas reuniones, de un grupo de 30 alumnos suelen acudir dos o tres padres.

Hace algún tiempo convocamos, a través de los alumnos, a los padres a una reunión de APA y no apareció nadie. Posteriormente convocamos una segunda reunión mandando cartas personales y distribuyéndolas a domicilio. En esta segunda carta se les recriminaba su dejadez y se les intentaba hacer reaccionar. A esta segunda reunión acudieron 200 padres. En general hay muy poca participación de los padres.

*P: ¿Cuál es el grado de participación de los diferentes sectores que componen el Consejo Escolar en la vida del centro?*

R: En cuanto a las reuniones del Consejo Escolar, suelen acudir con regularidad los padres y los alumnos y sin embargo, los profesores faltan más.

Del claustro podemos decir que hay un desgaste total, ya pueden conmigo y me cansan. Me está empezando a dar asco ésto (la actitud e la gente). Me gustaría que pensaran de otra forma, que estuvieran más integrados, que sintieran el centro más suyo, etc. y además, la gente no cumple con sus obligaciones y para qué vas a dar parte, si luego se “cachondean” de ti.

Aquí deberían ayudar los jefes de estudio, pero el problema está en que aunque te echen una mano hay veces que quieren dejarlo porque si no hay disciplina... Si damos parte a la dirección provincial de determinadas ausencias de profesores, encima soy el malo y la dirección provincial no hace nada.

*P: ¿Cómo se han elaborado los documentos institucionales (P.E.C. y PCC)*

R: Es un documento que está más bien para decorar. Está en el departamento y poco más. Esto es así porque el profesorado no ha sentido la secundaria como algo suyo, sino como algo impuesto y porque no se sienten preparados para un cambio tan importante en sus condiciones de trabajo como es el de pasar de una enseñanza voluntaria donde la gente iba para aprender a una enseñanza obligatoria donde la gente va para “estar” simplemente.

Hay muchos profesores que no están preparados para enseñar a quienes no quieren aprender. Ha habido un gran cambio y la implicación del profesorado en temas como los proyectos curriculares o educativos es de pasotismo total.

*P: ¿Cómo calificaría los resultados alcanzados por el centro?*

R: En lo que se refiere a la selectividad de COU, podemos decir que muy bueno. El año pasado la superó el 95% (teniendo en cuenta que solo el 50% supera el COU y de ese 50% el 95% pasa la selectividad).

Este año tenemos bachillerato LOGSE por primera vez y de los alumnos matriculados solo han pasado a selectividad el 40%. Pienso que los resultados van a ser peor que antes. Los conocimientos de los alumnos han bajado y el rendimiento tiene que ser menor.

### Instituto nº 3

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: Tenemos unos 850 alumnos y 57 profesores. Impartimos 3º y 4º de ESO, 1º y 2º de Bachillerato (este año ha salido la primera promoción de 2º de Bachillerato), un módulo de garantía social y un primer ciclo formativo de peluquería.

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: Estamos en el programa Comenius con un centro en Alemania y otro en Italia, sobre el estudio de eliminación de residuos sólidos y la legislación que hay al respecto en los lugares donde se asientan estos tres centros. Uno está en Milán, otro en Dresde y el nuestro de Ceuta. Ya han venido profesores a Ceuta hace un mes, nos faltan dos visitas y hemos terminado el trabajo.

*P: ¿Qué puede decirnos del equipo directivo (forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ?*

R: Este es mi cuarto año. Accedí por elección de la Dirección Provincial. Supongo que por mi experiencia o méritos, ya que anteriormente fui durante ocho años Jefe de Estudios en otro centro y al crearse este nuevo centro tenían que elegir a un profesor de la plantilla. El primer nombramiento fue para un año y después me han prorrogado para cuatro años más. Yo no he sido elegido por el Consejo Escolar.

El equipo directivo lo forma un Jefe de Estudios, dos Jefes de Estudio adjuntos y el Secretario.

En cuanto a la experiencia anterior, el Jefe de Estudios que tengo ahora sí ha tenido otras experiencias en cargos directivos. Los otros dos no, pero no hay ningún problema.

*P: ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del ED?*

R: Las relaciones entre los miembros del equipo muy bien, sin ningún problema. Los acuerdos los tomamos de forma colegiada. Precisamente al ser elegido por la Dirección Provincial, en estas circunstancias prefiero que todas las decisiones sean colegiadas. Cuando yo voy a hablar con el Director Provincial siempre llevo uno o dos cargos y entre los tres hablamos allí. Siempre todo colegiado.

*P: ¿Qué opina del funcionamiento del mismo?*

R: Desde la dirección se intenta dinamizar el centro. Estamos trabajando en un plan de mejora (aquí tengo la memoria) que consiste en la apertura de la

biblioteca con un servicio de préstamo. La tenemos abierta mañana y tarde. También tenemos un taller de teatro y la apertura al entorno, que es básicamente de carácter deportivo y se la hemos ofrecido al pueblo de Ceuta.

Tenemos unas instalaciones bastante buenas. Vienen aquí del colegio San Antonio, el equipo femenino de la federación ceutí de baloncesto, el Club Natación de Ceuta la Asociación Deportiva Ceuta, la federación ceutí de voleibol. Está abierto a la comunidad y esto implica que haya una serie de profesores implicados y bien. Hemos recibido también una gran dotación de libros de la Administración Central por estar acogidos al plan de bibliotecas y nos han dado 3.740.000 pts en material. Nosotros estamos acogidos a todo lo que sea favorecer la actividad del centro

*P: ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?*

R: Este centro está ubicado en el centro de Ceuta. Recoge a alumnos de un cierto nivel cultural y económico. Nivel medio y medio alto. Son de familias “buenas” de Ceuta. Además tenemos asignado un centro que es el Andrés Manjón y es el que determina que tengamos aquí alumnos musulmanes. Lógicamente estos son los que más problemas nos dan. Anteriormente teníamos los del Príncipe, pero esos alumnos nos daban menos problemas. Los problemas nos los siguen dando los alumnos del Manjón. Casi todos los expedientes disciplinarios se les hace a estos alumnos. Hemos hecho 30 expedientes: 20 a alumnos procedentes del Manjón y 10 a alumnos cristianos.

*P: ¿El ambiente que se respira en este centro es el adecuado para la realización de la actividad académica?*

R: Sí, sí. Aunque hoy en día tal como está montada la ESO, los alumnos no

están motivados y los centros están cargados de problemas. Hay aquí un grupo de alumnos que no están motivados porque no les interesa esto, entonces... ¿qué es lo que hacen? Crean problemas en las clases, en los pasillos, destrozan las instalaciones del centro, etc. Por eso los 30 expedientes. Casi todos los expedientes son por falta de respeto a los profesores, enfrentamientos con ellos, insultos... Claro, nosotros eso no lo podemos consentir porque sería menoscabar la autoridad del profesor, ¿no?

*P: ¿El profesorado se limita a las actuaciones propias de su materia/tutoría o se implica en aquellos aspectos que son “competencia de todos”, sintiéndose parte integrante de un grupo que tiene una misión común que debe ser compartida?*

R: El profesorado está bastante involucrado y te lo voy a explicar. Este centro (el propio edificio) reúne unas condiciones que no son las apropiadas. Es un centro muy sonoro. Fíjate que hay cuatro alumnos ahora y los estamos oyendo, así que cuando hay 800 fíjate la sonoridad que habrá. El sonido no se escapa por la estructura que tiene el centro y si nosotros queremos que las clases se impartan con un mínimo de garantía, debemos mantener el centro perfectamente vigilado. Los profesores aquí hacen la guardia (para evitar alumnos sueltos por los pasillos) y obliga a que el profesorado se implique en la disciplina del centro. El profesorado es consciente de las dificultades, de la sonoridad... si tú vienes aquí cuando están dando clases no oyes nada. Cuando hay un cambio de clase, esto es horroroso, se caen los techos. Por ese motivo, el profesorado está muy “expectante” en la propia disciplina.

*P: ¿Se reflexiona conjuntamente sobre el éxito/fracaso de los alumnos?*

R: Hombre, yo tengo mi reflexión propia y supongo que cada profesor tendrá la suya. Yo ya llevo 24 años en la enseñanza y he ido viendo como esto se ha ido degradando. Cómo hemos llegado a niveles preocupantes. Tú no

puedes tener aquí alumnos desmotivados porque no puedan estar en la calle y tengan que estar aquí metidos. Antiguamente había otras salidas colaterales, pero ahora ya no las hay. Aquí tienen que estar forzosamente hasta los 16 años y si un alumno con catorce o quince años no está motivado y tú, por ejemplo, le estás explicando una lección de Biología o Zoología, lo que intentan es boicotear las clases.

*P: ¿Podríamos hablar de un profesorado motivado?*

R: Algunos profesores tienen falta de experiencia porque es el primer año que están dando clase y se encuentran con grupos muy duros y, claro... un profesor que empieza su andadura aquí, se encuentra con problemas graves de disciplina. Muy graves, pero hemos procurado amortiguar los problemas y a esos alumnos los hemos castigado.

*P: ¿Qué nos puede decir con relación a la disciplina?*

R: No hay ningún problema, sólo puntuales. El ambiente es bueno y el centro funciona. Hay un rendimiento académico aceptable, los profesores están contentos. Cualquier problema de disciplina lo resolvemos nosotros. Los profesores ante problemas de disciplina lo transmiten a la Jefatura de Estudios. Todas las cuestiones de disciplina, cualquier queja, las trasladan aquí y nosotros actuamos como marca la ley. Si se van acumulando las faltas leves, implican una grave y los alumnos van al Consejo Escolar. Si es grave, directamente van al Consejo Escolar, como marca la ley. Todos los problemas pasan por nosotros. Los profesores se dedican sólo a cuestiones académicas, propias del departamento. El departamento intenta resolver los problemas que son de ellos.

El año pasado, en este último septiembre, surgió que en un curso los alumnos querían cambiarse de clase y se accedió a lo que solicitaban. Lo que

hicieron fue concentrarse todos los amiguetes en plan gamberro en una misma clase. Entonces se dedicaban a sabotear las clases. Esto lo hemos tenido que sufrir este año, pero el año que viene lo vamos a cortar. Los alumnos van a sus clase y no podrán moverse de ahí, para evitar esta situación. Nosotros por se condescendientes cedimos, pero no volverá a ocurrir.

*P: ¿Cómo son las relaciones con los padres?*

R: No, los padres no se implican para nada. En las elecciones al Consejo Escolar tenemos 30 ó 40 votos y tendríamos que tener 1.500 votos, ya que votan padres y madres. Qué menos que haber tenido mil votos y sólo tenemos cuarenta.

Los padres del Consejo Escolar sí se implican, además son muy activos y preocupados. Los del Consejo Escolar y los de la APA, que también ha sido activa y ha participado en el centro. Tenemos una revista que ha sido de la APA y es el anuario de este año. En él están recogidas todas las actividades del centro, incluso un viaje a EEUU. También están recogidas las fotos de todos los cursos del centro, para que los alumnos tengan un recuerdo y, como están ellos ahí, los alumnos guardan la revista.

*P: ¿Cómo calificaría los resultados alcanzados por el centro?*

R: Este año es el primero que van a selectividad. Van unos 51 o 52 alumnos de 2º de bachillerato. Es el número más alto de Ceuta, ¿eh?

**Instituto nº 4**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: Es un Instituto de Educación Secundaria que está en fase de transformación porque proviene de la Formación Profesional y nos hemos incorporado al nuevo sistema agotando todos los plazos previstos por el Ministerio. De tal forma que... es la primera vez que tenemos el 3º de ESO y a partir de aquí iremos absorbiendo el resto de niveles hasta completar la oferta educativa de conformidad con la LOGSE.

Paralelamente continuamos con la FP que la estamos transformando en los ciclos formativos. Impartimos los módulos desde hace diez años, con carácter experimental, y ya los hemos ido incorporando en la medida que se han ido extinguiendo las otras enseñanzas. Hemos ido implantando los ciclos de la misma familia que teníamos asignada en la Ley del 70.

Ahora mismo el centro comparte el doble sistema: 3º de ESO y los

ciclos formativos de grado medio grado superior y todavía, segundo grado entero de la FP del 70.

La matrícula del centro se sitúa sobre 600 alumnos y contamos con una plantilla de 38 profesores.

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: En cuanto a programas, tenemos el modelo europeo de calidad y el programa Comenio y ya está.

*P: ¿Qué puede decirnos del equipo directivo (forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ?*

R: Llevo 15 años de director, y el último nombramiento fue en el año 96 y sólo tuve un voto en blanco, o dos, ya no me acuerdo.

El centro solo tiene un turno diurno y el equipo directivo lo formamos dos jefes de estudio, un secretario y el director.

*P: ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del ED?*

R: Las relaciones entre el equipo directivo no solo son buenas, sino perfectas, ya que llevamos prácticamente 15 años los mismos. Solo ha habido una modificación, porque al desaparecer la figura del vicedirector, pasó a Jefe de Estudios adjunto, pero las cuatro personas somos las mismas.

Las relaciones con el resto del profesorado se establecen a través de los departamentos. Y el clima en general es bueno. Aquí vivimos como “los curas”.

No hay oposición al equipo. No hay conflictos. Hemos hecho el autodiagnóstico del modelo de calidad... y la verdad es que este centro tiene pocos problemas... ninguno.

*P: ¿Proporciona información de todo lo que ocurre en el centro?*

R: Este es un centro pequeñito y todo el mundo tiene acceso a todo, la comunicación es muy fluida: entre profesores, profesores y alumnos, padres, personal no docente... la verdad es que no tenemos problemas.

*P: ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?*

R: Podemos decir que yo hago los pasillos, vamos. En las sesiones de evaluación se analizan los éxitos o fracasos. Podemos decir que este centro no tiene problemas, que el ambiente es bueno y favorece los procesos educativos y que todo se haga mejor. Al ser un centro pequeñito, aquí en los pasillos miras para aquí o para allá y lo controlas todo.

También nosotros hacemos un esfuerzo para que la matrícula sea la mejor posibles, seleccionando de alguna forma dentro de lo que te permite la ley. Hasta ahora no hemos participado en la red de centros, porque es el primer año que funciona 3º de ESO. Nosotros no teníamos centros de Primaria asignados, y nuestra matrícula se cubría dentro de las plazas de libre concurrencia dentro de los márgenes legales y como siempre había más demanda que plazas, pues se selecciona un poquito

*P: ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?*

R: Este es el primer año que estamos haciendo la ESO y no tenemos una evaluación realizada, pero en cuanto a la FP que es nuestra especialidad, ya

llevamos años de rodaje. Los profesores están acostumbrados y no necesitamos grandes esfuerzos de programación. A los profesores nuevos se les facilita la programación. Nosotros tenemos la ventaja de tener una plantilla muy estable, por lo que el proyecto educativo está muy consolidado y las personas nuevas que vienen son pocas y se van adaptando. La verdad es que es fácil. Donde hay más movimiento de profesorado es en las asignaturas comunes: idioma, lengua, mientras que en las asignaturas específicas: informática, administrativo... tenemos la misma plantilla de hace diez años, y esto facilita mucho el funcionamiento para que los profesores nuevos cojan el ritmo sin dificultades. Prácticamente lo tienen todo allanado.

*P: ¿Qué nos puede decir con relación a la disciplina?*

R: Los problemas de disciplina son muy pocos y no son destacables en este centro. Ten en cuenta que al ser un centro con pocos alumnos, estos son fácilmente controlables y así es más sencillo.

*P: ¿Cómo calificaría los resultados alcanzados por el centro?*

R: Bueno, del rendimiento de los alumnos estamos en general satisfechos, pero siempre con la matización de que en la FP sigue habiendo todavía un número de alumnos que acceden como un remedio, o como un mal menos dentro de un fracaso escolar. Esto supone que al centro llegan muchas veces alumnos que no tienen capacidad suficiente para poder promocionar. Y dándose estas circunstancias que las podemos considerar universales, aquí hay un alumnado que se puede considerar bueno y los niveles de aprovechamiento son más que aceptables.

**Instituto n° 5**

*P: ¿Cuáles son las características de este centro en cuanto a número de alumnos, profesores y cursos?*

R: Tenemos 400 alumnos, 70 profesores que están impartiendo ESO (3° y 4°) y el Bachillerato en tres modalidades: Ciencias y CC Salud, Humanas y Sociales y el Artístico.

En cuanto a las novedades, este año se está impartiendo un ciclo formativo de mantenedor de frío y calor de Grado Medio y para el próximo curso se pondrá paralelamente a este ciclo un programa de Garantía Social (fontanería, etc, relacionado también con de mantenedor de frío y calor).

También tenemos un Ciclo de Grado Superior sobre Desarrollo Ambiental, pero no sabemos cómo va a terminar, si se va a trasladar al Almina... ya que está relacionado con la rama sanitaria.

Este año tenemos por primera vez alumnos en módulos de garantía

social. Tenemos dos alumnos deficientes motóricos y estamos preparados, ya que tenemos rampas y hemos roto todas las barreras. Como anécdota, contarte que una alumna que va en silla de ruedas se va a examinar de selectividad y van a tener que venir aquí los profesores puesto que el lugar de celebración de las pruebas no tiene fácil acceso.

*P: ¿Participa el centro en algún programa institucional o plan de mejora?*

R: Seguimos con el Atenea desde hace mucho tiempo, tenemos un aula muy buena de Informática y esta materia se le ha ofertado como optativa a los de Bachillerato y tenemos pensado también para el próximo curso ofertársela a los de 4º de ESO también como optativa.

Nosotros no participamos en ningún plan de mejora. Tenemos una biblioteca totalmente abastecida pero no tenemos personal. Solo tenemos dos administrativos y hemos trabajado de todas formas. Incluso los del departamento de clásicas se encargaron en una ocasión y, la verdad, es que funcionó muy bien; puesto que al eliminarse algunas materias en la ESO, solo impartían clases en bachillerato y cubrieron horario haciéndose cargo de la biblioteca. Pero ahora este profesorado lo necesitamos para impartir lengua y otras materias, ya que nos están reduciendo el número de profesores.

También hemos llegado a hacer una guardias de biblioteca y otras “de pasillo” podríamos decir. Si nosotros tuviéramos un bibliotecario que estuviera todo el día ahí, le sacaríamos un provecho horroroso.

*P: ¿Qué puede decirnos del equipo directivo (forma de acceder al cargo, antigüedad en el ejercicio del mismo, experiencia anterior en otras épocas y/o centros) ?*

R: Tenemos 3 Jefes de Estudios (1 Jefe de Estudios y 2 adjuntos), un secretario y un director de Actividades Extraescolares.

Yo llevo dos años en el cargo como director, pero como Jefe de Estudios he estado muchos años. Accedí al cargo ya que al fallecer el anterior director, yo como ostentaba la Jefatura, accedí automáticamente. El año pasado me presenté yo solo al cargo y posteriormente fui nombrado como director por el Consejo Escolar.

*P: ¿Cómo considera las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo?*

R: Las relaciones entre los miembros del Equipo son buenas, lo que ocurre es que como el alumnado es bastante problemático, entonces entre nosotros tenemos nuestras diferencias. Bueno, más que diferencias es que tenemos que atender a muchos frentes y nos reunimos muchas veces informalmente y sobre todo, yo tengo que resolver problemas burocráticos ayudando en la secretaría y otras veces a la Jefatura de Estudios que es quien realmente lleva todo lo relacionado con el terreno educativo.

*P: ¿Dedica tiempo a la supervisión de las aulas?*

R: No. No... si nos reclaman de alguna clase, es el Jefe de Estudios el que se encarga. Porque si no, el director se quema. En todo caso, como último recurso, pues tendría que ir. El director tiene que mantenerse un poco al margen para que en última instancia se pueda recurrir a él.

*P: ¿Cómo considera el entorno en el que se ubica este centro?*

R: Contamos con un alumnado... algunos de la barriada y otros que vienen del centro. Realmente sabemos que la red de centros en Ceuta es una cosa extraña, puesto que tanto el Abyla del que nos separa una calle y el Puertas del Campo en la parte de atrás, pero también separado por una calle... la red de centros es una red ficticia, pues en una ciudad donde los centros están alejados unos de otros, lo normal es que cada uno absorba a los de su barriada; pero nosotros tenemos que absorber a alumnos de barriadas muy lejanas, mientras que otros que mandan al Almina están cercanos a nosotros y no tienen autobús. Pero se hace así, realmente es un lío.

*P: ¿El ambiente que se respira en este centro es el adecuado para la realización de la actividad académica?*

R: Hay problemas de disciplina, aunque realmente, estos problemas existen en todos los centros y por supuesto, en el nuestro también. Sobre todo a principio de curso, los problemas son más graves, porque el alumnado que nos llega a 3º de ESO, muchos han sido repetidores del primer ciclo y entonces te encuentras con ellos ya resabiados y hay que controlarlos mucho. Luego, al cabo de unos meses se va normalizando. Pero de todas formas hoy en día, tal como está planteada la enseñanza es muy difícil. Los problemas de disciplina la hacen difícil. Se han perdido muchos recursos, ya que el profesor muchas veces tiene que prestar más atención a controlar el comportamiento de los alumnos en clase que a realizar su labor didáctica. Antiguamente, cuando el alumnado estaba en clase, se comportaban estupendamente, todos calladitos... todos hacían sus deberes, traían sus libretas, todos atendiendo. Pero ahora todo esto se ha perdido. Yo no sé qué vamos a hacer o cómo vamos a resolver este problema. Realmente se pierde horrores en las clases. Cunden poco, por lo que la enseñanza tiene que caer en picado.

*P: ¿Existe un compromiso claro y expreso del profesorado en la consecución de los objetivos del centro?*

R: A nivel de comisión pedagógica, este problema ya lo hemos tratado y hemos pensado para el próximo curso llevar a cabo unas adaptaciones curriculares para los alumnos que ingresen en tercero, considerando el informe que les acompaña de su antiguo centro. Además les haremos unas pruebas de Lenguaje y Matemáticas. El alumnado que veamos que en matemáticas no ha avanzado nada y lenguaje escribe deficitariamente, tiene poca comprensión lectora... entonces habrá que realizarles unas adaptaciones curriculares para ponerlos a un nivel que les permita empezar.

Si ese alumno va bien o alcanza cierto nivel, entonces puede pasar a una clase normal. La verdad es que estamos reflexionando sobre esto y queremos hacer por lo menos dos grupos de adaptaciones curriculares. Vamos a ver cómo sale esto, puesto que requiere la participación del profesorado y que esto no se considere como una discriminación de los alumnos, sino al revés, como un apoyo hacia los alumnos que tienen cierta deficiencia y por supuesto, el profesorado comprometido para llevar a cabo esta experiencia. Yo como director seré el primero que se meta en ello.

*P: ¿Cuál es el grado de participación y el funcionamiento del Claustro?*

R: Aquí hay una cosa y es que el concepto de claustro se ha perdido. En todos los centros ha ocurrido lo mismo. Como se trabaja a niveles de departamento o enseñanza departamental (y además creo que de los mejor dotados no solo de Ceuta, sino de toda España) y cada uno de ellos tiene su jefe. En estos Seminarios prácticamente hacen su vida diaria. Sin embargo, antes teníamos más movilidad los profesores impartían áreas interdepartamentales y los profesores se movían más a nivel de sala de profesores y la convivencia entre todos era mayor en el centro. Todo esto se

ha perdido ya que se reúnen por separado, cada uno en su departamento.

Cuando se tratan problemas de disciplina, se reúne al claustro. Hay claustros puntuales para esto. Se analizan y se tratan estos problemas y nos apoyamos entre todos. Luego, también la Comisión de Coordinación Pedagógica trata estos problemas y los pasa a los departamentos correspondientes.

*P: ¿Cómo son las relaciones con los padres?*

R: Las relaciones con los padres, en principio, son buenas. Nosotros tenemos una presidenta de la Asociación que tiene mucho interés y todo el día está por aquí. Pero de todos modos, yo veo que los padre tienen poca colaboración. Solo aparecen cuando surgen problemas.

Esta señora, presidenta de la asociación, convoca muchas veces a los padres a reuniones para tratar problemas muy interesantes para los padres y acuden 14 ó 15. Si hay elecciones para la Junta directiva de la APA, también aparecen muy pocos. Por lo tanto, podemos decir que los padres se implican muy poco, tan solo lo hacen puntualmente en vísperas de las evaluaciones.

Los padres pertenecientes al Consejo Escolar, sí acuden cuando lo solicitamos y se preocupan de todo lo relacionado con el centro.

*P: ¿Cómo se han elaborado los documentos institucionales (P.E.C. y PCC)*

R: la verdad es que todos colaboraron, podemos decir que ha habido bastante implicación en la elaboración del PEC

En cuanto a las señas de identidad, la verdad es que todos los

planteamientos se han realizado de forma muy general para que el instituto vaya funcionando y el problema que realmente nos preocupa (y que es gordo, gordo) es el de la disciplina y sobre todo yo veo que un centro como este que ha sido de bachillerato de toda la vida, al meterle la secundaria obligatoria se encuentra con dos niveles totalmente dispares: uno obligatorio y otro voluntario. Entonces, el tratamiento que hay que darle a los alumnos, o es todo igual o es por separado, y si el rasero lo tomamos por arriba, habría que darle una libertad grandísima a los de ESO que no saben hacer uso de ella, y si lo tomamos por abajo, tienes que restringirle la libertad a los de bachillerato y tratarlos como a los alumnos de secundaria.

Esto es una cosa complicada y no hemos encontrado la solución. Tendríamos que hacer horarios diferentes, pero como hay muchos profesores que imparten clase en los dos niveles, es difícil conjugarlos. Se solapan los horarios y ni siquiera el ordenador es capaz de resolverlo. Si determinas que unos profesores vayan a bachiller y otros a secundaria, estos no van a querer... es muy difícil.

*P: ¿Cómo calificaría los resultados alcanzados por el centro?*

R: El rendimiento yo lo valoraría de dos formas: en relación con la matrícula, es un desastre; en relación a los que asisten a clase y tienen presencia continuada, el rendimiento es normal.

Lo malo es que hay alumnos que se matriculan en 3º y empiezan a faltar y a faltar. Fíjate, de una clase de 30, se nos queda en 20 ó 22. Les mandamos cartas o notificaciones a los padre una y otra vez, pero no tenemos respuesta. Lo curioso es que el problema está en la enseñanza obligatoria. El absentismo es muy grande.

Con los datos de selectividad, sí estamos satisfechos. Precisamente

tengo aquí una felicitación de la Inspección por los resultados en la última selectividad.