

# CUADERNOS DE EDUCACIÓN

organización y gestión

46

BLANCA ARA  
JOAN BONALS  
ÀNGELA GONZÁLEZ  
M. ÀNGELS RIU  
ALBERT SARDANS

# ANÁLISIS DE CENTROS EDUCATIVOS

APORTACIONES DEL  
ANÁLISIS INSTITUCIONAL  
PARA LA MEJORA DE LOS  
CENTROS EDUCATIVOS

**ICE - HORSORI**

Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Carmen Albaladejo, Iñaki Echebarría,  
Francesc Segú, Núria Casals

Primera Edición: Marzo 2005

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona  
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona

Editorial Horsori, S.L.  
Rbla. Fabra i Puig, 10-12, 1r 1a (08030) Barcelona  
<http://www.horsori.net>

© Blanca Ara  
© Joan Bonals  
© Àngela González  
© M. Àngels Riu  
© Albert Sardans  
© I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori  
Depósito legal: B-9.171-2005  
I.S.B.N.: 84-96108-18-X  
Impreso en A & M Gràfic, S. L.

## ÍNDICE

Introducción .....	11
Capítulo 1	
LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO INSTITUCIONES .....	19
Capítulo 2	
ANATOMÍA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS .....	31
2.1. La estructura organizativa .....	32
Las dimensiones del centro y sus recursos personales.....	33
Estructuras organizativas del centro .....	34
Las funciones del profesorado y la distribución de tareas...	35
Recursos materiales, personales y funcionales .....	36
La relación con el entorno .....	37
2.2. La dinámica de los equipos.....	38
Los objetivos: la claridad, la precisión y el grado de consenso de los objetivos que el centro se plantea.....	38
La disponibilidad de los componentes .....	39
Los roles .....	40
La comunicación .....	41
El tipo de relaciones .....	43

La toma de decisiones .....	44
Los conflictos interpersonales.....	45
La ansiedad.....	46
Los estilos de trabajo de los componentes del centro.....	47
Indicadores sobre el buen funcionamiento del grupo .....	48
2.3. El análisis de las tareas .....	49
Los valores .....	49
La atención a la diversidad .....	50
Los objetivos y contenidos.....	51
La metodología.....	52
La evaluación .....	54
La tutoría y la orientación del alumnado .....	55
Capítulo 3	
EL PROCESO DE ANÁLISIS DE CENTROS .....	57
3.1. Condiciones necesarias .....	61
Estabilidad del profesorado.....	61
Ser una demanda auténtica .....	62
Acuerdo para realizar el análisis.....	62
Tener una cierta disponibilidad para llevar adelante el análisis.....	63
Enmarcar la intervención.....	64
Controlar el ruido y las interferencias.....	65
Clarificar las expectativas de un análisis de centros .....	65
Cuidar las comunicaciones .....	66
3.2. Fase inicial .....	66
Ejemplos del trabajo previo realizado y del inicio del análisis en diversos centros .....	68
3.3. Desarrollo del análisis .....	82
Ejemplos de experiencias de análisis realizadas en diversos centros .....	86
3.4. El final de un análisis de centro.....	115
Ejemplos del final del análisis en diversos centros.....	117
Capítulo 4	
LA EVALUACIÓN DE UN ANÁLISIS DE CENTROS.....	123
Ejemplos de evaluación de un análisis en diversos centros .....	127

Capítulo 5	
EL PAPEL DE LOS ASESORES PSICOPEDAGÓGICOS EN EL ANÁLISIS DE CENTROS EDUCATIVOS.....	129
Anexo 1: Análisis de centros educativos .....	137
1. La estructura de la organización .....	139
2. La dinámica de los equipos docentes.....	148
3. El abordaje de tareas.....	154
Anexo 2: Análisis del trabajo en equipo.....	161
Bibliografía.....	171

## INTRODUCCIÓN

La tarea encargada a los centros educativos es realmente difícil; sin duda, bastante más de lo que habitualmente se suele suponer. Pensemos, por ejemplo, en el complejo reto de adecuarse a la diversidad de niveles, ritmos e intereses de los alumnos de una clase. En las instituciones educativas, para dar una respuesta adecuada al encargo social que asumen, se forma una determinada organización, se establece un entramado de vínculos relacionales entre los miembros que la integran y se realizan numerosos trabajos. Debido a la gran complejidad que esto supone y a causa de múltiples factores, la vida institucional no está exenta de un cierto grado de malestar, de sufrimiento, a veces tan persistente, que muy a menudo se considera como algo consustancial a la docencia. A su vez, una institución bien organizada, que resuelva operativamente la diversidad de tareas que asume, que tenga en cuenta las relaciones entre sus miembros y que establezca las condiciones que permitan un mejor ajuste entre el trabajo y las expectativas del profesorado, puede resultar muy enriquecedora para los componentes que la integran.

Durante las dos últimas décadas, los centros educativos han podido beneficiarse de una serie de aportaciones de la psicología y la pedagogía. Podríamos diferenciar tres ámbitos de incidencia:

- En el primero encontraríamos aquellas aportaciones dirigidas directamente al alumnado que manifiesta necesidades educativas especiales. Sin duda, la comprensión que actualmente te-

nemos, en general, del alumnado con necesidades educativas especiales es muy diferente de la de hace unas décadas, y la respuesta que se puede dar es también muy distinta. Las propuestas de integración, junto con las adaptaciones del currículum, han contribuido a mejorar, de manera substancial, la escolaridad de los alumnos con necesidades educativas especiales. El nuevo reto pasa ahora por avanzar hacia la escuela inclusiva.

- El segundo ámbito en el cual la psicología y la pedagogía han servido de base para la transformación de la escuela ha sido el de la intervención educativa dirigida a los grupos-clase. Hemos asistido a un cambio profundo en la concepción del currículum educativo: se han diversificado los tipos de contenidos, entendiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, de la comprensión lectora, de los problemas aritméticos, etc., desde una perspectiva constructivista; se han desarrollado estrategias didácticas que facilitan la adecuación a la diversidad de los alumnos y se han incorporado también múltiples temas menos vinculados a las áreas curriculares, pero de una gran importancia para la práctica educativa. Nos referimos, por ejemplo, a los procesos de adaptación al inicio de la escolaridad, al paso de los alumnos de educación primaria a la educación secundaria, al trabajo cooperativo en las aulas, al trabajo por proyectos, a la orientación escolar y profesional, etc. Estos cambios a veces se han realizado por iniciativa individual de algunos docentes, pero en otras ocasiones han supuesto una planificación que implicaba a grupos de profesores organizados en ciclos, departamentos o claustros. Y en un nivel más general, se deben entender, directa o indirectamente, en el contexto de la Reforma Educativa (Coll, 1986).
- En el tercer espacio donde la psicología y la pedagogía han jugado un papel transformador ha sido en el ámbito de la institución educativa, considerada como una unidad: en la forma de organizarse y en la dinámica de funcionamiento de cada centro (Selvini, 1987 y 1988). Sin embargo, estamos convencidos de que las mejoras que se han conseguido hasta ahora en este ámbito han sido menores que las posibilidades de transformación existentes en la actualidad.

Desde el punto de vista del asesoramiento psicopedagógico, en algunos centros educativos, a lo largo de estas dos últimas décadas, hemos observado cambios en las demandas que los docentes han formulado a los asesores. Hemos constatado una apertura progresiva a

nuevos campos de asesoramiento: en una primera etapa las demandas se centraban casi únicamente en casos de alumnos con dificultades. Posteriormente, sin dejar este primer espacio, comenzaron a concretarse demandas que suponían un trabajo en ciclos o en grupos de docentes. En un tercer momento estaría el espacio de las intervenciones institucionales, sobre el cual las demandas han aparecido, hasta ahora, de modo mucho más aislado. Pensamos que es preciso abrirlo, en la medida en que pueda mejorar la comprensión que los profesionales docentes tengan sobre los propios centros educativos, y que pueda facilitar elementos para tomar decisiones y reducir el malestar de sus componentes. Pese a contar con un limitado bagaje de experiencias de análisis institucional de centros, somos plenamente optimistas sobre las posibilidades que nos ofrece este ámbito de trabajo.

El texto que presentamos pretende aportar a los docentes algunos conocimientos que pueden ayudarles a tomar conciencia del lugar que ocupan en su centro educativo, y de algunos fenómenos que en él aparecen. A su vez, pretendemos presentar maneras de actuar que pueden contribuir positivamente a la mejora de los centros educativos y al incremento del bienestar institucional.

El análisis de centros educativos, tal y como lo presentamos en este texto, se puede definir como un proceso de reflexión protagonizado fundamentalmente por los mismos miembros de un centro, con la finalidad de favorecer una mejor consecución de los objetivos que tienen encargados y de contribuir al bienestar de sus integrantes. Dicho proceso reflexivo pretende, en primer lugar, tomar conciencia de aquellos aspectos institucionales que los integrantes consideran adecuados e inadecuados, con el fin de conservar lo que entiendan conservable y de mejorar lo que encuentran menos satisfactorio. La reflexión puede abarcar toda la institución o alguno de sus componentes en los que la dividimos: la estructura organizativa del centro, la dinámica del equipo y las tareas abordadas. Identificados los aspectos que sería necesario transformar, el equipo docente puede precisar los objetivos que querría conseguir. Por lo tanto, por una parte, puede fijarse en la situación actual del centro y, por otra, determinar cómo querría que éste llegase a ser. A la vez, puede concretar y poner en marcha, de la forma más eficaz posible, la intervención que mejor le permita conseguir los objetivos planteados, aplicando las actuaciones previstas y evaluando los resultados obtenidos.

Cuando hablamos de la toma de conciencia, del diseño de objetivos, de la intervención en base a estos objetivos y de la revisión del impacto de la intervención, no suponemos que, en la práctica, sean momentos que estén bien delimitados en el tiempo y que unos se desarrollen después de los otros.

El análisis de centros educativos se puede entender como un trabajo de reflexión que afecta a todos los componentes de la institución, si bien no necesariamente ha de implicarlos directamente a todos. Veremos que se puede centrar en el equipo directivo, en un ciclo o en una parte de la institución. Aquello que lo define no es tanto la implicación directa de todos los componentes, sino, como hemos dicho, el énfasis puesto en la institución como tal. No obstante, no querríamos esconder el hecho de que es aún pronto para fijar los criterios de demarcación de modo preciso.

Concienciarse de la realidad de un centro educativo, tal como lo entendemos, la mayoría de las veces supone sobrepasar la visión que de él tienen sus integrantes e ir más allá de los indicadores y síntomas que detectan, para llegar a una comprensión más profunda de su funcionamiento y de las causas de su malestar. Los indicadores hacen referencia a la realidad institucional tal y como la describen sus protagonistas: cómo ven el centro, qué les preocupa, qué definen como problema, qué necesitan mejorar, qué es lo que genera malestar, de qué temas no se habla o no se puede hablar, qué actitudes adoptan en el proceso de reflexión, cómo dialogan, etc. Los síntomas serían aquellos indicadores relativos a características o formas de funcionamiento institucional directamente relacionadas con situaciones o conflictos generadores de malestar. El malestar y el sufrimiento de los miembros de la institución puede entenderse, en muchas ocasiones, como exponente de disfunciones o de conflictos en el centro, los cuales habrá que comprender mejor para intentar solucionarlos. Uno de los objetivos del análisis que proponemos consiste en entender las causas del malestar y establecer las condiciones para reducirlo, incrementando así el bienestar institucional.

Para llevar a cabo estas intervenciones tiene que haber una disponibilidad básica del grupo de personas que participan y desde el principio se deben establecer las condiciones que las posibiliten. Así mismo, se requiere un esfuerzo de los participantes para no quedarse atrapados en ideas que justifican una determinada situación o imposibilitan superarla. Por ejemplo, ante dificultades de aprendizaje generalizadas entre los alumnos, un equipo puede justificarlas atribuyendo una supuesta culpa de estas dificultades a la actitud de las familias de los alumnos escolarizados o a la falta de interés del alumnado para aprender, sin cuestionarse la atención que les están ofreciendo. Otro ejemplo lo tenemos en un equipo que descalifica a un docente, argumentando que sólo sabe criticar, sin que nadie se haya preocupado de facilitarle un lugar cómodo y constructivo en la institución.

Nos podemos preguntar sobre la posibilidad del análisis de centro con y sin un experto que lo acompañe. Qué duda cabe que mu-

chos centros pueden llegar a un nivel considerable de conocimiento sobre ellos mismos, basándose en una reflexión que no contemple la ayuda de un experto externo. A partir de esta reflexión se pueden promover cambios dirigidos a su mejora. De hecho, esta opción ha existido siempre, de un modo u otro, en las instituciones educativas: cualquier equipo de trabajo se permite siempre alguna reflexión sobre su funcionamiento. Por ejemplo, cuando se trata de revisar la organización del centro, sus puntos débiles y fuertes, un equipo con voluntad de reflexionar sobre su propio funcionamiento tiene un margen considerable de recorrido, sobre todo si cuenta con herramientas de soporte para esta reflexión. A la vez, la experiencia nos ha demostrado que cualquier equipo cuenta con limitaciones para comprender algunos de los fenómenos que se producen en su centro educativo, a causa de su complejidad y por el hecho que los mismos protagonistas devienen objeto de reflexión. Esta reflexión puede planificarse mejor con la ayuda de un profesional externo. Éste será, de hecho, uno de los temas que pretendemos desarrollar.

Si los docentes tienen formación en técnicas de trabajo en equipo, les es posible rentabilizar mucho mejor la tarea colectiva. Pueden organizar las sesiones de manera que permitan la cómoda participación de todos y la correcta regulación de los turnos de intervención; los integrantes pueden trabajar en pequeños grupos, realizar discusiones breves en grupos de dos o tres miembros con puesta en común posterior, pueden realizar una rueda de intervenciones o un lluvia de ideas; no les es difícil temporalizar todas las sesiones de manera adecuada, etc. Cuando no se está familiarizado en el intercambio de las experiencias de trabajo, la presencia de un asesor que ayude a los docentes a reflexionar sobre el propio funcionamiento puede aportar estrategias y formas de actuación que repercutan favorablemente en la vida del centro: en la forma de organizarse, en la dinámica interna de funcionamiento e, incluso, en la manera de encarar algunas de las tareas colectivas.

Este libro está dirigido a profesionales del mundo de la enseñanza. Los docentes encontrarán en él elementos de reflexión sobre los diferentes ámbitos institucionales, formas de actuar que les pueden ayudar en su vida en los centros educativos y una serie de experiencias concretas en las que, con toda seguridad, descubrirán semejanzas con situaciones que están viviendo o que han vivido en su trabajo. Los asesores psicopedagógicos encontrarán una propuesta de intervención institucional en los centros educativos que puede complementar su tarea y contribuir a mejorar el trabajo que les corresponde.

El texto que presentamos está dividido en cinco apartados. En el primero hacemos una breve introducción sobre los centros docentes,

entendidos como instituciones. A continuación, hacemos referencia a una serie de factores que se deben tener en cuenta para entender la estructura de las instituciones educativas, la dinámica de su funcionamiento y el desarrollo de las tareas que se realizan en ellas. En este capítulo pretendemos ofrecer una panorámica general que sirva para reflexionar sobre los componentes básicos existentes en cualquier centro. En el capítulo siguiente exponemos los procesos para realizar el análisis de un centro educativo: cómo iniciarlo, desarrollarlo y finalizarlo; para ello nos basamos, sobre todo, en las experiencias desarrolladas desde hace años en nuestro trabajo en los centros. A continuación dedicaremos unas páginas a la evaluación del análisis institucional. En el último capítulo esbozamos el papel del asesor en el análisis de centros educativos, incluyendo dos anexos que pueden servir de pauta para los centros interesados en analizar su institución. Son dos propuestas que facilitan la toma de conciencia del funcionamiento, la dinámica y el abordaje de tareas de un centro educativo y a la vez favorecen la toma de decisiones para mejorarlo.

Somos conscientes de que estamos abriendo un prometedor marco de trabajo, tan interesante y fecundo como, en la práctica, poco explorado. Eso nos tiene sumergidos en una tarea extremadamente atractiva y a la vez no ausente de incertidumbres; sin duda, estamos explorando un campo que en la práctica es aún poco conocido, si bien los docentes y los centros que lo han descubierto valoran y reconocen, y que no podemos permitirnos desaprovechar. Entre las demandas de los centros pioneros y nuestra capacidad de respuesta como acompañantes en los procesos de análisis se ha establecido una doble dialéctica: desde nosotros, hemos empujado a los centros a considerar este espacio y, desde los centros, nos han estimulado a acompañarlos en esta tarea.

El recorrido realizado hasta ahora, en nuestra colaboración a la apertura del trabajo institucional en la educación, ha estado lleno de satisfacciones, procedentes, sobre todo, de los centros donde hemos trabajado y de los compañeros de trabajo. Pero también ha estado lleno de dificultades debido a la apertura de un nuevo campo poco explorado a pesar de las numerosas aportaciones teóricas sobre el tema. Otras dificultades son intrínsecas a la tarea: su complejidad y la falta de formación para responder a ella. Pese a todo, estamos totalmente convencidos de que, a la larga, las intervenciones institucionales serán habituales en los centros educativos. Entendemos este texto como una colaboración en este sentido.

Agradecemos la generosidad de Valentín Barenblit, que una vez más nos ha acompañado en este trabajo. Asimismo, valoramos las es-

timables opiniones y sugerencias de César Coll, la desinteresada aportación que nos proporcionó José Leal y la valiosa colaboración de Joaquín Gairín.

No podemos dejar de mencionar a los docentes de los centros de las comarcas del Berguedà y del Bages donde hemos desarrollado algunas de estas experiencias y que han hecho posible este libro. Sin ellos, como se evidenciará a lo largo del texto, no habríamos podido ir más allá de una serie de formulaciones teóricas. A todos, nuestro más profundo agradecimiento.

## Capítulo 1

### LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO INSTITUCIONES

¿Por qué existen los centros educativos? En el mundo todavía existen muchos países en los que buena parte de la población infantil no está escolarizada. Sin embargo, nuestra cultura nos resultaría impensable sin las instituciones dedicadas a educar. Nuestro interés es aproximarnos a la historia y al sentido de las instituciones educativas y observarlas, sobre todo, como una respuesta organizada al servicio de unas necesidades sociales, parcialmente insatisfechas, sin olvidar que, al mismo tiempo, ofrecen respuesta a unas necesidades profesionales, personales y económicas de los educadores.

Cualquier colectivo social necesita que las nuevas generaciones incorporen sus maneras de pensar, de hacer y de ser. Este proceso les ayuda a integrarse y a convertirse en miembros activos de la sociedad. Los centros educativos se crearon, básicamente, para cumplir una función social compleja: educar a las nuevas generaciones de cada colectivo social. De este modo se ha intentado garantizar que la población joven adquiriese unos conocimientos que, entre otros efectos, permitieran resolver determinadas necesidades y problemas que tiene planteados o que genera la propia sociedad. La escolarización ha aparecido cuando las pautas culturales y la organización social se han vuelto más complejas, siendo necesario encargar las tareas educativas

a un colectivo de profesionales que realizasen diversas acciones pedagógicas mediante una serie de actividades sistemáticas. En el momento actual, por ejemplo, los avances de la ciencia y de la técnica han dotado a nuestra sociedad de un cúmulo de conocimientos que precisan de un largo proceso educativo para incorporarlos; a su vez, es necesario ser consciente de las ventajas y también de los nuevos problemas que generan estos avances. La expansión del conocimiento, las dificultades para adquirirlo, las posibilidades de comunicación que ofrecen las nuevas tecnologías y los cambios sutiles en las nuevas formas de vida social hacen necesario un replanteamiento de la función que ejercen las instituciones educativas y del papel que han de asumir los profesionales de la educación. En los últimos años, los educadores han pasado de ejercer una función básicamente transmisora a plantearse, cada vez más, el papel de gestores que posibilitan la adquisición de conocimiento, sin olvidar la importancia de su función en el proceso de aprendizaje.

Los centros educativos han ido cambiando a lo largo de la historia. Cómo concretar la educación depende de cada época y de cada lugar. La educación en general viene determinada sobre todo por las circunstancias culturales, sociales y políticas que en cada momento le son propias. Si hacemos un breve repaso histórico, podemos observar cómo la educación se ha ido ajustando a las características de cada situación:

- La sociedad de la Alta Edad Media se caracterizaba por tener unos estamentos muy marcados: nobleza, clero y pueblo. La educación se organizaba sobre todo al servicio de la perpetuación de estos estamentos. Es una época teocéntrica, con la cultura en manos de la iglesia, la cual creaba escuelas con la finalidad básica de preparar a los candidatos a monjes o sacerdotes. La nobleza gozaba de una educación caballeresca basada en la actividad física necesaria para la guerra y la caza. La educación les transmitía saberes, maneras de hacer, valores y normas propias de los caballeros. El pueblo estaba vinculado a la tierra y a los señores feudales; se le adoctrinaba en el orden social y religioso establecido, pero no gozaba del derecho a la educación.
- En la Baja Edad Media, con el crecimiento de las ciudades y de la incipiente burguesía, junto a las escuelas parroquiales comenzaron a aparecer las escuelas municipales y gremiales, que proporcionaban enseñanza elemental y formación técnica y artesana.
- A finales del siglo XV y en el transcurso del XVI, el humanismo llegó a ser el nuevo ideal pedagógico, caracterizado por un re-

torno al pensamiento clásico y una nueva concepción del ser humano y de la vida. En la segunda mitad del siglo XVI se crearon los colegios de la Compañía de Jesús y los gimnasios alemanes de Sturm, vinculados a la Reforma Protestante, a partir de los cuales surgió la enseñanza media. Pero estas instituciones estaban pensadas fundamentalmente para las clases altas de la sociedad. En el siglo XVII, vinculado al llamado realismo pedagógico, encontramos la figura de J. A. Komensky que, además de sus brillantes ideas pedagógicas, se preocupó por el acceso a la educación de las clases populares, intentando despertar el interés de los gobernantes. Durante el mismo siglo se crearon las escuelas Pías y las escuelas Cristianas, con la intención de extender la educación a las clases populares. Pero la realidad de finales del siglo XVII es la de una enseñanza primaria mal atendida y con una gran parte de la población sin escolarizar o escolarizada en condiciones precarias.

- El siglo XVIII es el siglo de la Ilustración que entendía que el conocimiento y la razón eran necesarios para promocionar la felicidad universal. El concepto moderno de escuela es heredero de la revolución francesa: la enseñanza comienza a considerarse una cuestión de estado. A partir de este momento histórico aparecen informes, proyectos y planes de estudio sobre la escolarización.
- En Catalunya y en el estado español, no hubo ningún tipo de reglamentación general de la enseñanza hasta finales del siglo XVIII. Las Cortes de Cádiz (1812) incluyeron en la Constitución apartados relativos a la educación y la enseñanza; se previó la creación de escuelas en todos los pueblos y se determinaron las áreas de instrucción: lectura, escritura, aritmética, catecismo y obligaciones civiles. El 1845 se fundaron los primeros institutos de enseñanza secundaria. El siglo XIX se caracteriza por una serie de reformas pedagógicas y liberales progresistas. En el transcurso de este siglo, el estado fue absorbiendo la enseñanza y se fueron incorporando una serie de principios: gratuidad, obligatoriedad, extensión y laicidad. La Ley Moyano (1857) diferenciaba la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria y la universitaria; fijaba el número de escuelas de enseñanza primaria de un municipio en relación con el número de habitantes. Los ayuntamientos tenían que sostener las escuelas. Se preveían ayudas para los municipios más pobres. Las diputaciones se hicieron cargo de los institutos de enseñanza secundaria, que sólo había uno por provincia. El estado asumía la responsabilidad de la enseñanza universitaria.

El gobierno era el encargado de elegir los libros de texto que se utilizarían. Con los avances científicos y la industrialización, la ciencia y la técnica adquirieron un puesto importante en la sociedad, incorporándose progresivamente al currículum de los sistemas educativos.

- Con la entrada en el siglo XX se van configurando las competencias de los estados en materia educativa. Por ejemplo, en el estado español, en el año 1900 se creó el “Ministerio de Instrucción Pública”. En 1902, los sueldos de los maestros dejaron de estar a cargo de los ayuntamientos y pasaron al estado. En el año 1946 se creó la UNESCO, organismo internacional encargado de impulsar la educación popular y la difusión de la cultura, independientemente de los sistemas educativos de los países miembros y sin intervenir en sus asuntos internos. En 1948, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), como consecuencia del descalabro provocado por las dos guerras mundiales, aprobó y publicó el texto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En el artículo 26 señala: «Toda persona tiene derecho a la educación, que será gratuita, al menos, en el grado elemental. La enseñanza elemental es obligatoria. La educación ha de tender al pleno desarrollo de la personalidad humana». De hecho, los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se recogen en las constituciones de muchos estados democráticos.
- En el transcurso del siglo XX, la enseñanza obligatoria y gratuita se va extendiendo progresivamente. En España, uno de los cambios más importantes se produce con la Ley General de Educación del 1970, que establece la obligatoriedad y la gratuidad de la educación general básica, unificada para todos los niños de 6 a 14 años. Esta ley supuso un cambio en la estructura educativa porque rompió con el anterior sistema educativo llamado “bipolar” o sea, por una parte, había la educación primaria obligatoria para todos y, por otra, la educación secundaria para los que querían continuar estudios superiores. Con la Ley General de Educación se da una continuidad entre la enseñanza primaria y la secundaria, con la idea de una educación secundaria para todos. A la vez contempla un soporte económico del estado para centros escolares no estatales que participen en la oferta de plazas escolares gratuitas. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) del 1985 desarrolla los principios educativos de la Constitución Española. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 reestructura el sistema educativo anterior: amplía

la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años, establece las etapas educativas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria, concreta los objetivos y áreas o materias de las diferentes etapas educativas y delimita las características generales de los nuevos currículos. Con la LOGSE se pretende que los objetivos y las áreas de las diferentes etapas educativas se ajusten mejor a las necesidades evolutivas del alumnado y a las actuales demandas sociales. Por ello se han introducido nuevas materias, como la tecnología y la informática; algunas asignaturas, como el latín o el francés han perdido peso; se han incorporado avances promovidos por la ciencia; el aprendizaje de algunas disciplinas, por ejemplo leer y escribir, se ha hecho más complejo.

- En el 2002, el gobierno del estado español aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Los cambios sociales y tecnológicos que configuran un sistema social complejo afectan al sistema educativo. La LOCE, entre otros aspectos, manifiesta la voluntad de reducir la tasa de abandono escolar en la educación secundaria obligatoria, de integrar al sistema educativo el alumnado procedente de la inmigración y de potenciar la cultura del esfuerzo.

Del recorrido por esta historia, se puede hacer una lectura destacando qué se enseña y cómo se enseña, en relación con el contexto social, cultural y político de cada momento. También podríamos ver cómo han evolucionado los centros educativos. Pero nuestro interés se centra en las instituciones educativas de nuestros días: cómo están organizadas, cómo funcionan y por qué, teniendo presentes los objetivos educativos que la sociedad actual les encarga. Actualmente, podemos caracterizar diferentes tipos de centros educativos en función de la población que acogen, las edades y el recorrido académico del alumnado. Por lo que respecta a la educación infantil y primaria nos encontramos con escuelas unitarias, graduadas, y escuelas de una, dos o más líneas. Los institutos de enseñanza secundaria acogen al alumnado de 12 a 16 años, en escolaridad obligatoria y al alumnado de más de 16 años que realiza el bachillerato o ciclos formativos. Las universidades acogen al alumnado interesado en cursar enseñanzas superiores.

Sería interesante detenernos en la definición de las instituciones educativas. En una primera aproximación podríamos definir las como organizaciones dedicadas a satisfacer una necesidad de la sociedad: la educación de la población. Según el modo de llevar a cabo esta función social, diferenciaríamos cuatro niveles de toma de decisiones o de análisis de dichas instituciones.

1. El primer nivel de análisis corresponde al contexto socio-político que enmarca el sistema educativo. El sistema social, político, cultural y económico de un país definen, junto con su momento histórico, la normativa que rige la práctica educativa. Pero, a la vez, estas prácticas influyen en el contexto socio-político que las condiciona.
2. En tanto que las instituciones educativas cumplen una función social, el segundo nivel de análisis y de decisión es el de la administración educativa de ámbito estatal o territorial delimitado y corresponde a las personas y organizaciones que ejercen esta parcela de poder en la sociedad. A ellas les compete fijar reglas generales adecuadas a los requerimientos y necesidades que hemos descrito y crear una estructura organizativa que posibilite cumplir, de la mejor manera posible, las finalidades educativas. Asimismo, han de asegurar la transmisión y la ejecución de las decisiones tomadas. En este nivel se establecen los reglamentos, los estatutos, las órdenes, las funciones y los programas que regulan los otros niveles.
3. Formando parte de la institución educativa, tenemos otro nivel de análisis y de toma de decisiones correspondiente al centro educativo. Éste se encarga de recibir las directrices procedentes del nivel superior, procesarlas y concretarlas en un proyecto pedagógico mediante estrategias metodológicas que posibiliten un determinado perfil de salida de los alumnos. Constituye una organización en la medida en que presenta una serie de roles y funciones. En tanto que creado y regulado desde una instancia superior es instituido; y, es instituyente, en la medida en que puede tomar decisiones, concretar su funcionamiento organizativo, regular los intercambios pedagógicos y construir su propio proyecto o ideario de centro.
4. Los grupos-clase, formados por alumnos y profesores, constituyen el nivel de base donde tiene lugar la intervención docente. En el grupo ya hay institución: horarios, normas, programas, sistemas de control, etc., que han sido establecidos desde los niveles anteriores. También forman parte instituyente del centro educativo en la medida que pueden definir un determinado estilo de trabajo, de relación alumnado-profesorado y alumnado-alumnado, normas de trabajo, de funcionamiento del grupo clase, etc. Los profesores tienen un papel imprescindible en el funcionamiento de la institución educativa al ser los que interactúan directamente con los alumnos y concretan los programas educativos.

Centramos nuestra propuesta de análisis en el tercer nivel mencionado: el de los centros educativos, teniendo en cuenta que constituyen un nivel de toma de decisiones educativas que no podemos aislar del resto. El análisis de centros debe considerar el funcionamiento del centro teniendo en cuenta los determinantes que lo condicionan: la normativa, los grupos de poder, la comunicación que se establece con los otros niveles... Los centros educativos constituyen un sistema que forma parte de unos marcos más amplios, el sistema sociopolítico y el sistema educativo en general, de los que depende y a los que influye. Las escuelas e institutos se rigen por las normativas vigentes en cada momento; pero las actuaciones de cada centro, los proyectos que llevan a cabo y los resultados que consiguen influyen, a la vez, en el sistema educativo en general. Lo mismo podríamos decir de la comunidad –barrios, pueblos o ciudades– que rodea los centros: influye de diversas maneras en el sistema escolar y, a la vez, éste tiene efectos, en alguna medida, en la comunidad.

También es posible entender las instituciones educativas bajo el punto de vista de lo que hay de instituido, o sea, de todo aquello que está establecido en el centro: desde las leyes, normas, y reglas que rigen el sistema educativo, hasta la cultura creada en cada centro, fruto del trabajo cotidiano de los profesionales, de las ideas y creencias que impregnan su tarea, y de las relaciones que se establecen entre los componentes. Desde esta definición, cada sujeto es parte instituida, debe cumplir determinadas funciones y sus actuaciones están previamente reguladas por el sistema de normas. Pero también cada sujeto es parte instituyente, en la medida en que tiene un cierto margen de decisión y que no todas sus conductas pueden ser reguladas. Cada centro educativo crea la propia identidad como institución. De esta identidad se puede ver la historia, el recorrido que a lo largo de los años ha hecho que fuese como es. Es posible tomar conciencia de este recorrido ayudando a la institución a desenterrarlo de la memoria colectiva. Eso significa analizar por qué es cómo es.

Para facilitar el análisis de los centros educativos, como ya hemos apuntado, diferenciamos tres grandes componentes: a) la organización, b) la dinámica y c) la tarea.

- a) Entendemos que los centros están integrados por un conjunto de personas con una determinada organización de las funciones que realizan, que constituyen lo que podemos llamar el componente organizativo. La organización incluiría el espacio físico donde se llevan a cabo las actividades educativas, los profesionales que trabajan en él, los cargos que ocupan, las funciones que tienen asignadas, las agrupaciones del profesio-

rado, las de los alumnos, el papel de la asociación de padres y madres del centro, etc.

- b) En la medida en que en cada centro educativo los docentes se plantean objetivos comunes y trabajan para conseguirlos, podemos hablar del segundo componente de las instituciones: la dinámica relacional entre los participantes del centro. Cuando un grupo de personas realiza una actividad, hemos de diferenciar la tarea que llevan a cabo, la relación entre las personas y su vinculación con el entorno. El modo de relación interpersonal que se establece mientras se trabaja es de gran importancia. En este trabajo en común se da un determinado grado de comunicación y de colaboración, los profesores pueden adoptar diferentes roles, pueden aparecer conflictos, surgir diferentes tipos de ansiedades y definirse diversos estilos de trabajo.
- c) La tarea docente constituye el tercer componente de las instituciones educativas. Cada educador realiza una serie de tareas con sus alumnos, que pueden ser más o menos independientes o que pueden responder a acuerdos entre una parte o la totalidad de los docentes de un centro. Asimismo, la coordinación pedagógica requiere de un elevado grado de planificación del trabajo conjunto por parte de todos los componentes del centro: programación conjunta de áreas curriculares, elaboración de créditos, realización del Proyecto Curricular de Centro (PCC), acuerdos sobre la metodología a utilizar, atención a la diversidad o evaluación de los alumnos.

Quisiéramos hacer una lectura de los centros educativos atendiendo a cómo se organizan para poder cumplir sus funciones, a cómo se relacionan entre sí los profesionales que se ocupan de él y a las tareas que ejecutan. En esta lectura estaremos atentos a la inevitable tensión que aparece en los centros a causa de la complejidad del encargo recibido, entre éste y la respuesta dada: el grado de adecuación o de inadecuación a los objetivos propuestos. También tendremos en cuenta cómo esta tensión es vivida por cada docente en particular y por toda la institución, puesto que puede constituir una fuente de angustias y de conflictos internos y externos.

A la función educativa de las instituciones se le debería añadir la función de satisfacer algunas de las necesidades de los docentes. Las instituciones han de poder garantizar algunas de las expectativas de los profesionales que trabajan en ellas: deben poder satisfacer necesidades económicas, de inclusión en un grupo y de autorrealización, entre otras. No olvidemos que los docentes son profesionales que, entre otros motivos, trabajan a cambio de un salario. Un centro edu-

cativo no es sólo un puesto de trabajo, sino que está constituido por un grupo humano con un determinado grado de cohesión; cada miembro se ha de sentir integrado al grupo y ha de poder gozar de una buena convivencia con el resto de sus componentes. En la institución, cada persona tiene que encontrar modelos con los que identificarse, o sea maneras de hacer y de pensar que pueda hacer suyas, y a la vez servir de modelo para otros componentes. El centro educativo debe promover que su personal pueda utilizar, mejorar y ver reconocidas sus capacidades, creando espacios y momentos que generen recursos para, a través de diálogo, satisfacer sus necesidades. Según como se resuelva la diada entre el encargo social y la respuesta que ofrece la institución, y según como se establezca la organización interna, las relaciones interpersonales y el abordaje de las tareas, los integrantes de los centros responderán positivamente o no y estarán o no satisfechos.

Podemos entender la ansiedad y el malestar de los miembros de un centro educativo como síntomas de una satisfacción insuficiente de sus necesidades básicas y de las dificultades para la consecución de los objetivos educativos de la institución. Conflictos no resueltos o resueltos de modo deficiente suelen ser la base de estos problemas. Las instituciones educativas no están libres de conflictos: conflictos con la organización institucional, conflictos interpersonales entre los componentes de un centro, conflictos en relación con la tarea o a la calidad de la tarea que llevan a cabo, y con los instrumentos que utilizan para el logro de los objetivos. Si bien esta categorización no es excluyente y a menudo podemos observar dos o más tipos de conflictos en una misma situación, suele haber siempre un tipo predominante. Como vemos, en la base de las tensiones y de los conflictos que se dan en las instituciones educativas se encuentran, directa o indirectamente, los temas de la organización, la dinámica y el abordaje de tareas, con la resolución siempre parcial del encargo recibido y de algunas de las necesidades de los que se ocupan de dichas tareas.

Si analizamos las partes de la organización educativa, desde el equipo directivo hasta cada docente que tiene a su cargo un grupo de alumnos, podemos entender que los segundos, al ser los que mantienen la interacción directa con los alumnos y llevan a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje, constituyen la parte fundamental de la organización. Cada profesor ha pasado por años de preparación para aprender los conocimientos y las habilidades que necesita para desarrollar satisfactoriamente su tarea docente con los alumnos. La competencia adquirida le permite disponer de una cierta libertad de actuación; tiene algún poder decisorio y ejerce un cierto control sobre las actividades que realiza con sus alumnos. La preparación y las

experiencias vividas por cada docente le proporcionan una determinada visión del mundo educativo en general y de su centro y su trabajo en particular, no exenta de connotaciones emocionales. Si los docentes constituyen la parte fundamental de la organización de un centro educativo, también tienen que constituir, con sus creencias y sus afectos, el núcleo básico del análisis. Es preciso sentar las condiciones para que sus opiniones puedan ser aportadas, respetadas y tenidas en cuenta.

Existen diferencias importantes entre los conocimientos y el talante de los docentes. Divergencias relativas a la concepción que tienen sobre cómo aprenden los alumnos, cuál creen que es la finalidad de la escuela, cuál creen que debe ser el papel del profesor, qué objetivos consideran prioritarios para un determinado curso o ciclo educativo, cuáles son los recursos disponibles para atender a la diversidad de los alumnos, cómo interpretan las dificultades de aprendizaje y qué respuestas les dan. Estas divergencias pueden o bien enriquecer al grupo o bien dificultar e incluso imposibilitar su coordinación. La forma como se conciben estas diferencias y su adecuada gestión son elementos básicos para poder alcanzar determinados niveles de coordinación en los centros. Hay centros en los que no se pueden abordar según que temas porque los docentes son conscientes de la presencia de enfoques demasiado distanciados y de los conflictos que puede generar su abordaje. En numerosas ocasiones, la crítica descalificadora, el menosprecio, la ridiculización de opiniones, los diferentes criterios pedagógicos o la imposición por la fuerza de innovaciones educativas han generado verdaderos impedimentos a la coordinación entre los docentes, además de dolorosos conflictos interpersonales.

El proceso de organización que se produce dentro de cada centro educativo comporta establecer normas, pautas, maneras de hacer, de entender los fenómenos educativos y de comprender los problemas que se plantean. De este modo, las actividades e interacciones entre los miembros de la organización se van repitiendo y rutinizando. En otras palabras, la organización se va burocratizando en la medida en que va adoptando un determinado funcionamiento: una serie de conductas, actuaciones y respuestas se van repitiendo de manera idéntica. La sensación de seguridad y control que transmite a los integrantes de la organización, en algunas ocasiones, tiende a hacer que su funcionamiento pase a un primer plano y se pierda de vista la función social que debe cumplir. O sea, que los medios desplacen los objetivos y, en consecuencia, se acabe actuando sin tener claro por qué se actúa. Desde esta perspectiva podemos decir que las organizaciones tienden a la burocracia y oponen resistencia a los cambios. El proceso de reflexión que proponemos pretende, precisamente, romper la excesiva

rutinización de los centros, ir más allá de las actuaciones concretas y conectarlas con los “porqué”. En la medida en que la sociedad evoluciona, promueve cambios en sus instituciones, los cuales chocan con las resistencias que éstas ofrecen, el análisis puede constituir un instrumento que contribuya a hacer conscientes estas resistencias y a superarlas.

Actualmente, los centros educativos son instituciones dotadas de una autonomía que les permite tomar numerosas decisiones; una de ellas podría ser su propio análisis. Es posible que una institución revise metódicamente todos los aspectos que hemos esbozado, o la parte que entienda especialmente importante para su mejora. En ocasiones, por ejemplo, el objetivo será incrementar el bienestar dentro de la institución. Dicho de otra manera, le interesará trabajar, por ejemplo, el malestar interno, las tensiones o los conflictos que se dan. En otras ocasiones, el objetivo será la mejora de la respuesta educativa, por lo que tendrán que revisarse los grandes apartados que ya hemos mencionado. Pero no hemos de olvidar que, dentro de un sistema, los cambios en una parte afectan al sistema como un todo (Watzlawick, 1989).

En el siguiente capítulo desarrollamos una serie de elementos que una institución debe tener en cuenta para analizar cómo es, cómo funciona y por qué. Dichos elementos se han elegido con la intención de ofrecer un marco global que incluya los aspectos generales que se deben contemplar en las instituciones educativas. Según los objetivos de la institución objeto de análisis, es interesante darle una perspectiva histórica para entender mejor su idiosincrasia y así ver por qué y en qué momento empezaron los problemas.

## Capítulo 2

# ANATOMÍA DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

¿Qué es lo analizable en un análisis institucional? Podríamos contestar, generalizando, que cualquier aspecto relacionado con la organización, el funcionamiento del centro y la resolución de las tareas que tiene encomendadas. En este capítulo veremos cómo se concreta esta afirmación. Para ello lo hemos organizado en los tres bloques que usamos como esquema de referencia –estructura, dinámica y tareas–, y también, por esta razón, hemos diferenciado, en cada uno de ellos, una serie de apartados a tener en cuenta. Los apartados que incluimos no tienen pretensión de exhaustividad, pero entendemos que son suficientes como material de partida.

Los siguientes puntos pueden utilizarse como pauta de reflexión sobre los temas que muchos centros deberían poner sobre la mesa. Si un asesor externo en funciones de analista acompaña el proceso, puede utilizar este material como base para sistematizar el análisis. De todas maneras, cualquier docente puede hacer una lectura de este capítulo con la mirada puesta en la realidad de su centro de trabajo, para identificar los aspectos satisfactorios de su institución y también aquellos que, desde su criterio, sería necesario revisar.

La pregunta base –qué analizar de un centro– educativo puede precisarse interrogando sobre qué analizar de la estructura, qué de la

dinámica y qué de las tareas. Si accedemos a un nivel superior de concreción, podemos decir lo siguiente:

- El análisis de la estructura organizativa de un centro educativo se puede concretar, al menos, en el análisis del funcionamiento de las organizaciones que se dan dentro del centro, las funciones de cada docente, la distribución de tareas, la coordinación entre los profesionales, los recursos existentes en la institución y la relación del centro con el entorno.
- El análisis de la dinámica de los equipos puede incluir, entre otros aspectos, la revisión de la claridad, precisión y grado de consenso de los objetivos que el centro se plantea, de los roles que juegan los diferentes componentes, de la comunicación existente en el centro, de las relaciones entre los profesionales, de la forma cómo se da la toma de decisiones, de los conflictos, de la aparición de ansiedades dentro del equipo docente, de los estilos de trabajo de los componentes del centro y de los indicadores sobre el buen funcionamiento del grupo.
- El análisis de las tareas puede consistir en revisar, al menos, los valores asumidos por el centro, cómo se concreta la atención a la diversidad, los objetivos y contenidos, la metodología utilizada en el centro, la evaluación, y la tutoría y orientación de los alumnos.

Como veremos más adelante, el conjunto de todo aquello analizable, que denominamos anatomía de un centro, puede servir como pauta de referencia para un análisis. Pero, como es obvio, el análisis se puede iniciar de muchas otras formas; por ejemplo, contestando a las preguntas: *¿qué problemas tenemos planteados en el centro?*, *¿cuáles son los temas que es preciso revisar?* e ir directamente a aquello que es necesario modificar, o bien partiendo de una cuestión abierta como, por ejemplo, *¿cómo vemos nuestro centro?*

## 2.1. LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

Los centros educativos requieren una correcta organización para poder llevar a cabo las funciones que los docentes tienen asignadas. Cada centro se puede entender formado por subestructuras más pequeñas (equipos docentes, profesor-aula...) con mayor o menor autonomía de funcionamiento. Los centros educativos son, a su vez, subestructuras de una unidad mayor, en nuestro caso, el Departamento de Educación, que determina, en buena parte, su estructura organi-

zativa. Asimismo, los centros escolares están ubicados en entornos socio-económicos que los condicionan. Todo ello configura una red extremadamente compleja donde la tarea que los profesionales llevan a cabo toma múltiples concreciones.

Justamente debido a la dificultad que supone estudiar la organización de un centro, las referencias que presentamos pueden ser útiles, como ya hemos dicho, para hacer una radiografía con la exhaustividad suficiente para nuestros propósitos: no es difícil valorar la situación del propio centro en relación con cada uno de los aspectos que citamos, diferenciando aquellos que el centro tiene resueltos, aquellos que se tendrían que mejorar, identificando algunas de las causas de los aspectos mal resueltos, y buscando las mejores estrategias para abordarlos. En el análisis de la estructura organizativa tenemos en cuenta los siguientes apartados.

### Las dimensiones del centro y sus recursos personales

Las dimensiones de un centro dependen, sobre todo, del número de alumnos matriculados en cada ciclo y de las etapas educativas que atiende (infantil, primaria, secundaria). Ambos factores condicionan de modo muy significativo su estructura organizativa. Las dimensiones de un centro marcan, en gran medida, su organización: cuanto más grande es, más compleja resulta.

La manera de hacer y de ser de cada integrante de un centro es relevante para la organización que se conforma. La idiosincrasia de los profesionales influye claramente en el tipo de organización que se establece, entre las múltiples posibilidades existentes. Diferenciamos entre los docentes que son definitivos y los provisionales, porque esta condición también repercute en el centro. Una mayor proporción de profesionales definitivos o provisionales establece un carácter de transitoriedad o de estabilidad en el trabajo. En relación con el profesorado de nueva incorporación, es importante tener presente las informaciones a transmitir y las actuaciones a realizar para favorecer su óptima integración. Por lo tanto, dentro de este punto, el centro que se analiza puede concretar su situación en los siguientes aspectos:

- Las etapas educativas que atiende, el número de alumnos matriculados y los niveles y grupos que tiene a su cargo.
- El número de profesores y su estabilidad en el centro.
- El número de componentes que integran el personal no docente.
- La acogida del nuevo profesorado y del personal no docente.

## Estructuras organizativas del centro

En un centro educativo funcionan diferentes agrupaciones de profesorado, con un número variable de componentes en cada una. Los docentes se pueden organizar por la especialización de materias curriculares, por el nivel de los alumnos que atienden (educación infantil, ciclo inicial, ciclo medio, primer ciclo de ESO...), y por otras tareas que tienen asignadas. Una parte de la organización del centro viene prescrita por el Departamento de Enseñanza (equipo directivo, claustro, consejo escolar...). Otras agrupaciones son específicas de cada centro.

En un centro educativo hay órganos unipersonales y órganos colectivos, con funciones diferenciadas. Algunos de estos órganos se encargan prioritariamente de la gestión del centro, mientras que otros tienen asignada una función más pedagógica. Entre los órganos unipersonales destacan: el director, el jefe de estudios, el secretario, el coordinador pedagógico, los jefes de departamento, los coordinadores de ciclo, los coordinadores de tutores, etc. Los órganos colectivos los configuran diferentes agrupaciones: el equipo directivo, el claustro, la comisión pedagógica, el consejo escolar, los departamentos, los equipos de tutores... Algunos de estos cargos también vienen prescritos por el Departamento de Educación, mientras que otros pueden crearse en función de las necesidades y prioridades de cada centro. Algunos están vinculados a las agrupaciones existentes.

En la organización de un centro podemos diferenciar las agrupaciones verticales de las horizontales. Las primeras inciden en todo el centro educativo. Por ejemplo, el equipo directivo, el claustro, la comisión pedagógica, el consejo escolar o los departamentos; las segundas inciden en uno o más niveles educativos, pero no alcanzan toda una etapa escolar. Incluiríamos dentro de éstas, los ciclos, los equipos de nivel o los equipos de tutores.

En la agrupación de profesores y en la elección de los cargos unipersonales se pueden utilizar diversos criterios (especialidad de cada docente, preparación, afinidades entre los docentes), con distintos grados de consenso. También se pueden utilizar criterios diferentes para la formación de grupos de alumnos y para la asignación de los profesores-tutores y de los profesores de las diversas áreas curriculares a cada grupo.

Dentro de este apartado, pues, se da paso a los siguientes temas:

- Los órganos colectivos verticales que funcionan en el centro: equipo directivo, comisiones, departamentos, claustro...
- Los órganos colectivos horizontales: ciclos, equipos de nivel, equipos de tutores...

- Los órganos unipersonales: director, jefe de estudios, coordinador pedagógico...
- El grado de adecuación de estos órganos a las necesidades y características del centro.
- Los criterios utilizados para la asignación de profesores en las diversas agrupaciones.
- Los criterios utilizados para la asignación de órganos unipersonales.
- Los criterios utilizados para la formación de los grupos de alumnos.

### Las funciones del profesorado y la distribución de tareas

En la organización de un centro es básica la correcta planificación de las tareas que se han de realizar (Mintzberg, 1989). No basta que un departamento o un ciclo, por ejemplo, estén constituidos y dispongan de tiempo para trabajar en común, sino que es preciso valorar el grado de cumplimiento de sus funciones. Las funciones de cada integrante y de cada agrupamiento, así como la finalidad de sus trabajos, se concretan en una serie de tareas a realizar cuidadosamente planificadas. Esta planificación deberá tener en cuenta, como mínimo:

- Qué tareas se deben realizar.
- Quién las debe hacer.
- Cuándo se tienen que realizar.
- Dónde deben realizarse.
- Qué manera puede ser la más operativa para hacerlo.

Si la planificación es insuficiente, es posible que haya personas o grupos que desconozcan algunas de las tareas que deben realizar o que asuman otras que no les corresponderían.

Las personas y los equipos de un centro disponen de un tiempo determinado para realizar las tareas que tienen encomendadas; es importante acertar en el tiempo destinado para cada una de ellas. Cuando hay un exceso de tareas para el tiempo disponible, se ha de establecer cuáles son las más prioritarias, en función de su importancia, complejidad y tiempo requerido para resolverlas. El tiempo y la priorización de tareas es un tema de especial consideración en el trabajo en equipo; la periodicidad y la duración de las reuniones se tiene que ajustar a los requerimientos de las funciones y tareas que los miembros tienen encargadas. Por lo general, las personas y los gru-

pos son eficientes en la ejecución de sus funciones y en la realización de las tareas; pero, a veces, algunas de estas funciones y tareas no se llevan a la práctica o se resuelven insatisfactoriamente. En este apartado existe un importante vacío de formación: en los centros educativos no es habitual encontrar profesionales formados para planificar de modo riguroso las tareas a realizar, ayudar a priorizarlas, temporalizarlas y a ajustarlas a las posibilidades del centro.

En relación con este apartado, los equipos deben reflexionar sobre:

- La planificación de las tareas que llevan a cabo los diferentes profesionales dentro del centro. Eso incluye la adecuada delimitación de cada una, la priorización de aquellas que se consideren más necesarias y la temporalización de las actuaciones.
- El grado de cumplimiento y la eficiencia en la resolución de las tareas encargadas.

### Recursos materiales, personales y funcionales

En los centros educativos diferenciamos entre los recursos materiales, personales y funcionales. Consideramos recursos materiales, los espacios de trabajo y de recreo, el mobiliario y el material didáctico. Los recursos personales comprenden los profesionales del centro –que ya hemos esbozado en el primer subapartado–, los servicios, tanto escolares como extraescolares, que ayudan a complementar la tarea educativa y la formación del profesorado. Los recursos funcionales hacen referencia a los mecanismos que la escuela genera para aprovechar al máximo los recursos materiales y personales, o sea, el mantenimiento de los espacios, del mobiliario y del material didáctico, la distribución de los recursos económicos y la distribución horaria que facilite un buen uso de los recursos. Algunos recursos funcionales ya han sido tratados en otros subapartados: la relación tarea-tiempo, el establecimiento de prioridades y la correcta distribución de tareas en función de la afinidad profesional.

Los recursos económicos condicionan, en buena parte, la disponibilidad de recursos materiales y personales. Pero, a menudo, el énfasis se debería poner en la adecuada distribución de estos recursos en base a las necesidades prioritarias del centro. La adecuada organización horaria es fundamental para un uso correcto de los recursos. Los recursos materiales y personales pueden considerarse suficientes, adecuados a las necesidades del centro, escasos o infrautilizados.

Por lo tanto, en un análisis de centro se pueden debatir los siguientes temas:

- Los recursos materiales: espacios de trabajo, espacios de recreo, mobiliario y material didáctico.
- Los recursos personales: función de cada uno de los profesionales y de los órganos del centro, servicios escolares, servicios extraescolares, formación del profesorado.
- Los recursos funcionales: mantenimiento de los recursos materiales, distribución de los recursos económicos, distribución horaria.

## La relación con el entorno

También hay que considerar la coordinación externa, o sea, la que se lleva a cabo entre el profesorado del centro y diferentes agentes externos como, por ejemplo, el equipo de asesoramiento psicopedagógico, los servicios sociales, los profesionales de la salud, etc., que pueden intervenir conjuntamente en diferentes programas o en la atención a los alumnos.

Los centros mantienen un cierto grado de relación con otras entidades e instituciones de su entorno: el ayuntamiento del municipio, empresas de la localidad, etc. Dichas relaciones pueden tener un carácter muy diverso: a veces, tanto a criterio de los centros como de otras entidades del entorno, son adecuadas y satisfactorias; sin embargo, hay ocasiones en las que pueden aparecer disfuncionalidades y en las que las relaciones pueden llegar a ser tensas o conflictivas. En otras ocasiones pueden ser insuficientes. Desde otro punto de vista, los centros educativos se pueden ver como entidades dentro de una sociedad en continua transformación: cambios tecnológicos, sociales, políticos, pedagógicos... que los afectan. En relación con estos cambios, especialmente los de tipos pedagógico y didáctico (conocimientos sobre cómo se produce el aprendizaje y cómo ha de ser la enseñanza, desarrollo de nuevas estrategias y técnicas didácticas), un centro educativo puede o bien permanecer excesivamente cerrado en sí mismo, rehuyendo cualquier transformación y sin replantearse lo que hace, o bien puede tener la apertura suficiente para introducir cambios progresivos que mejoren su calidad.

Recogiendo estos dos aspectos, el análisis puede centrarse en revisar:

- La relación con agentes externos: equipos de asesoramiento psicopedagógico, servicios sociales, profesionales de la salud...
- La relación con otras instituciones: adecuadas, conflictivas, insuficientes...

- Las innovaciones educativas: apertura a las innovaciones, a quien las introduce...

## 2.2. LA DINÁMICA DE LOS EQUIPOS

Entendemos por dinámica los procesos y cambios que se dan en un equipo. Nos referimos a la actividad que aparece con el fin de llevar a cabo unos determinados objetivos educativos, y a las relaciones que se establecen entre los miembros de la institución. Es posible analizar la dinámica de una institución, entendida globalmente, así como la dinámica de un subgrupo –un ciclo, un departamento, etc–. Los equipos de los centros educativos deben tener en cuenta los siguientes apartados.

### Los objetivos: la claridad, la precisión y el grado de consenso de los objetivos que el centro se plantea

Muchos especialistas en dinámica (Saint-Arnaud, 1981) consideran que un grupo nace cuando un cierto número de personas entran en relación para conseguir unos objetivos comunes y tienen una cierta disponibilidad para abordarlos. Las acciones que realizan los profesionales de un equipo docente se pueden entender como respuesta a unos objetivos que pretenden conseguir. En ocasiones, estos objetivos son muy claros y son conocidos por quienes realizan las acciones; otras veces, no lo son tanto. Es posible que la actividad de los centros responda más a rutinas o a respuestas impulsivas, poco pensadas, que a una planificación bien dirigida hacia los objetivos. Un equipo docente puede verse abocado a una serie de actuaciones que resulten insostenibles cuando sus miembros reflexionen sobre ellas. En este sentido, podríamos citar la desmedida dispersión de trabajos, sobre todo en determinados momentos del curso escolar.

En ocasiones, en las instituciones educativas podemos observar que los integrantes actúan movidos por objetivos diferentes. Trabajando el tema de lo que se pretende como grupo, es posible clarificar mejor los objetivos y alcanzar un más alto grado de consenso sobre las acciones colectivas, evitando imprecisiones sobre ellos. Cuando los objetivos son poco claros suelen ser diferentes. Es muy importante que los integrantes de un equipo consensúen los objetivos que se proponen; que estos objetivos estén bien definidos y que los miembros estén realmente dispuestos a trabajar para conseguirlos.

La reflexión que un centro puede llevar a cabo sobre este punto se basará en revisar si:

- El grupo trabaja a partir de unos objetivos comunes, claros, precisos y aceptados realmente por todos.

## La disponibilidad de los componentes

Cada grupo, entendido como tal, y también cada individuo en particular, tiene una determinada disponibilidad para conseguir ciertos objetivos (Saint-Arnaud, 1981). La disponibilidad se puede definir como el interés real para conseguir un hito, o sea, aquello que realmente está dispuesto a hacer cada individuo o cada grupo para conseguirlo.

Para que un grupo consiga los hitos que se propone es preciso que los miembros estén auténticamente dispuestos a trabajar para llegar a ellos. Si, verbalizándolo abiertamente o no, los componentes de un grupo no están dispuestos a poner las condiciones para sistematizar un trabajo en equipo es impensable que lo consigan. Cuando no se está o se está poco dispuesto, normalmente no se muestra la indisponibilidad de forma clara, y aquello que aparece abiertamente son impedimentos con los que se intenta explicar la falta de interés: no hay tiempo, hay trabajos más urgentes, existen otras dificultades que lo impiden, etc.

La disponibilidad para el trabajo en equipo se puede dividir en: disponibilidad para trabajar por los objetivos colectivamente acordados, para el buen entendimiento mutuo y para la conservación del grupo como tal. El grupo mantiene su armonía en la medida en que invierte una parte de sus esfuerzos en el buen entendimiento, y en la medida en que sus miembros tienen un sentido de pertenencia al grupo y lo perciben como importante para la realización profesional y personal. De hecho, para una buena disponibilidad hacia los objetivos establecidos en una institución educativa, y para mantener las condiciones de trabajo en equipo, es muy importante que el equipo se perciba como posibilitador de algunas necesidades personales, como la mejora profesional, la inserción al grupo, el reconocimiento profesional o la mejora del trabajo en las aulas.

El análisis de la disponibilidad de los componentes para los objetivos que se pretenden se puede resumir en:

- La disponibilidad de los componentes para la realización de las tareas encargadas.
- La disponibilidad para el buen entendimiento y la conservación como equipo.

- La percepción de la importancia del grupo para la realización profesional y personal.

## Los roles

Cuando un grupo se dispone a realizar un trabajo, sus componentes ejercen espontáneamente una serie de roles diferentes. Para que un grupo funcione, los roles de sus componentes han de ser adecuados a cada momento. Podemos hablar de roles favorecedores de la tarea, otros que ayudan a la cohesión o a la conservación del grupo y otros que tienen un efecto interferente en la tarea colectiva o en la dinámica del grupo.

- Los *roles favorecedores de la tarea* son aquellos que ayudan, entre otros aspectos, a empezarla, a buscar información, a hacer aclaraciones, a sintetizar o resumir, a controlar el tiempo de las sesiones, a tomar nota o a centrar el tema.
- Entre los *roles favorecedores del buen entendimiento* podemos citar los siguientes: animar a los componentes en sus acciones, valorar las aportaciones de los otros, conciliar posiciones que se presentan opuestas, facilitar la comunicación entre los miembros del grupo, transigir para avanzar en el trabajo, seguir pasivamente sin interferir en la dinámica, disminuir la tensión del grupo o proponer normas favorecedoras de su cohesión.
- Entre los *roles negativos* que a veces aparecen en los equipos docentes destacamos: bloquear el trabajo con diversos tipos de intervenciones, retraerse y no participar en las acciones del grupo, intervenir con bromas o acciones juguetonas imperinentes, intervenir con el propósito de llamar la atención, manifestar comportamientos agresivos, intervenir con la finalidad de asumir una posición de dominio o superioridad, o manifestar una tendencia exagerada a convertir el trabajo en discusiones.

Cualquier equipo debe conocer los roles que encarnan sus miembros y ver qué rol no aparece o aparece poco, qué rol sería necesario introducir y qué rol se debería eliminar porque sus efectos juegan contra la eficacia o la cohesión del grupo. Pero más interesante es aún pensar por qué aparecen los roles interferentes, intentar entender, hasta donde sea posible, las causas que los hacen aparecer y los mantienen. Dichas causas pueden estar vinculadas a las características del

trabajo que el equipo ha asumido, a la conflictividad existente en el grupo, a dificultades personales de quien los manifiesta o a varios de estos factores a la vez.

El análisis de este apartado debe incluir:

- Identificar los roles positivos que se dan, y tomar conciencia de qué componentes suelen jugar algunos de los roles especialmente útiles para el trabajo colectivo.
- Precisar los roles que se tendrían que potenciar, para así mejorar la capacidad de trabajo de la institución y el bienestar de sus integrantes.
- Tomar conciencia de los roles interferentes que se dan en el trabajo en equipo y tratar de entender el porqué de su aparición.

## La comunicación

Entre los miembros de una organización se pueden diferenciar las comunicaciones formales, que se dan por razón del cargo que ocupan los diversos componentes y las funciones que asumen, y las informales, que son consecuencia sobre todo de los contactos y afinidades entre las personas. En este apartado nos referiremos tanto a unas como a otras. Algunas de las comunicaciones formales siguen un flujo descendente en la jerarquía organizativa del centro y su finalidad es transmitir acuerdos y directrices; otras, siguen un flujo ascendente y pretenden, por ejemplo, recoger información del resto de componentes del centro.

El buen funcionamiento de un centro educativo requiere de unos canales adecuados de comunicación: es necesario que la información llegue a los diferentes miembros y grupos de la organización. Por ejemplo, cualquier decisión tomada debe llegar de forma clara y precisa a las personas o grupos que la tienen que ejecutar y, recíprocamente, para tomar una decisión a menudo es preciso recoger información de diferentes integrantes de la organización. La comunicación debe tener bien delimitados una serie de parámetros:

- *Qué es preciso comunicar*: si se contemplan todas las comunicaciones necesarias para un buen funcionamiento del centro.
- *Quién las comunica*: si queda bien definido quién debe facilitar cada información y, por lo tanto, si las informaciones son transmitidas por aquel o aquellos que les corresponde.
- *A quién se comunica*: si queda bien clarificado a quién o a qué personas o grupos ha de llegar cada información.

- *Cuándo se comunica:* si llega en el momento adecuado.
- *Dónde se comunica:* aunque para algunas comunicaciones es indiferente el lugar donde se dan, para otras hay un espacio físico propio que permite ofrecer de manera óptima cada una de ellas.
- *Por qué se comunica:* cada una de las acciones comunicativas tiene unos motivos por los que se dan. Estos motivos suelen ser justificados; pero puede haber casos en los que una acción comunicativa no sea justificada.
- *Cómo se comunica:* si las comunicaciones llegan de forma clara y precisa a los destinatarios. A veces, determinadas informaciones llegan bastante distorsionadas a los componentes que las tienen que recibir.

La dinámica de una institución educativa mejora si la comunicación entre sus componentes se basa en:

- La escucha satisfactoria entre sus componentes, o sea, la que requiere la predisposición de los diversos miembros para entender aquello que cada cual pretende expresar.
- La valoración positiva recíproca de las aportaciones de los integrantes. Hay equipos más sensibilizados a subrayar la parte recuperable de cada una de las intervenciones que se dan.
- La participación de todos los integrantes. En algunos grupos de trabajo, los componentes están sensibilizados para favorecer la participación de los miembros: todos dispondrán de un puesto activo y constructivo, e intentarán que cada cual tenga fácil acceso a la toma de decisiones.

La comunicación informal, que siempre se produce, puede facilitar el buen clima entre los miembros de la organización, incluso puede cubrir el déficit en la comunicación formal; pero también puede interferirla y dificultar el funcionamiento de la organización. Pensemos qué sucede, por ejemplo, cuando algunos miembros se dedican a criticar a otras personas a sus espaldas; o bien en las comunicaciones intersticiales, las que se dan “en los pasillos”, cuando se habla donde no corresponde de aquello que se habría de haber hablado o se debería hablar en el lugar destinado para hacerlo.

Para el análisis de la comunicación se deberá:

- Identificar la adecuación de los canales de comunicación utilizados en el centro para diferentes tipos de comunicaciones.
- Valorar las características y el funcionamiento de cada uno de los canales.

- Identificar los momentos, los lugares, los motivos y los receptores de las comunicaciones.
- Considerar hasta qué punto hay una buena capacidad de escucha entre los integrantes de la institución.
- Pensar si la vivencia de todos los componentes confirma que hay una valoración positivadora de las aportaciones de cada cual.
- Valorar si la institución favorece la participación y la toma de decisiones de todos los componentes de forma más o menos equilibrada.
- Reflexionar sobre las comunicaciones informales que se dan en la institución: utilidad e interferencias.

## El tipo de relaciones

Entendemos que las instituciones educativas tienen que definir las relaciones entre todos los componentes en términos complementarios y de colaboración: cada miembro tiene una cierta capacidad para aportar unos saberes, unas habilidades, unos valores, etc., y se trata de llegar a una síntesis integradora que recoja las aportaciones de todos los integrantes. Los componentes de los equipos de trabajo pueden establecer relaciones basadas en la colaboración mutua o que precipiten su distanciamiento.

Entre las relaciones que tienden a generar conflictos en las instituciones escolares podemos destacar las siguientes: las de exigencia, las de descalificación, las cortadas y las invasivas; en estas últimas, unos componentes adoptan actitudes exigentes en las comunicaciones con los otros, tiñen las relaciones con descalificaciones constantes, evitan dirigirse a algunos integrantes del grupo, ejercen funciones que no les corresponden, participan excesivamente o toman decisiones que deberían tomar otros. Las comunicaciones disfuncionales suelen generar tensiones, cortes en la interacción de los miembros y otras consecuencias perniciosas que afectan al bienestar de los integrantes, porque suele ser ingrato sentirse, por ejemplo, amenazado, descalificado o agredido (Selvini, 1987). Al mismo tiempo, afectan a la dinámica de trabajo, porque hacen aparecer roles negativos que dificultan la capacidad de trabajo del grupo, y suelen tener efectos secundarios en la eficacia de la tarea.

Las relaciones basadas en la colaboración, en cambio, suelen favorecer el bienestar de los componentes, que se sienten reconocidos, valorados en sus aportaciones, y alejados de la amenaza de las relaciones que los pueden cuestionar profesional y personalmente. A su

vez, potencian una dinámica de trabajo positivadora, lo cual afecta positivamente la capacidad de realizar un trabajo calificado.

El análisis de este apartado se basará en la reflexión sobre:

- Las relaciones de colaboración que se dan en el centro.
- Las relaciones que se alejan de las de colaboración: de exigencias, descalificaciones, relaciones cortadas, invasivas, etc.

## La toma de decisiones

En el funcionamiento de un centro educativo hay una serie de decisiones que es preciso tomar desde diferentes órganos de la institución. Un primer aspecto a considerar sería el poder decisorio de cada uno de los órganos unipersonales y colectivos, aclarando qué decisiones puede tomar una persona o un grupo de personas y cuáles no, y también qué decisiones han de tomar en relación con sus funciones y tareas particulares. También se deben diferenciar aquellas decisiones que se pueden tomar individualmente sin consulta y las que requieren que se pongan en consideración otros componentes. Si quienes toman las decisiones no son los más adecuados –por sus funciones o su saber específico– se pueden producir interferencias generadoras de malestar y conflictos.

Es importante poner en práctica las decisiones tomadas, pues el incumplimiento de los acuerdos o las decisiones puede ser también generador de malentendidos y tensiones en los centros educativos.

Desde otro criterio de análisis, se pueden diferenciar las decisiones que se toman en los centros según el nivel de centralización del poder. La toma de decisiones será centralizada cuando la asume una persona o un grupo reducido de personas (la dirección del centro o el equipo directivo), y con escasa participación del resto del profesorado. En cambio, la toma de decisiones será descentralizada cuando todo el profesorado tiene posibilidades de decidir y cada profesional tiene libertad para tomar un considerable número de decisiones en situaciones donde está implicado. También hemos de considerar la forma cómo se toman las decisiones en un equipo de profesores. Cuando un grupo de personas ha de tomar una decisión, puede basarse en:

- El consenso: algunos centros tienen especial cuidado en llegar a acuerdos entre sus integrantes, como base para la toma de decisiones. En ocasiones, los acuerdos cuentan con el criterio unánime de todo el mundo; otras veces, no es posible llegar a este consenso, pero aun así se pone el énfasis en el mutuo entendimiento. La voluntad de llegar a situaciones de consenso

produce efectos tanto si se consigue la situación perfecta en la que todos los componentes coincidan, como si no es posible llegar a tal coincidencia, pero existe la manifiesta actitud favorable para lograrlo. Entendemos que el consenso es la manera de tomar decisiones que más se tendría que favorecer en los centros.

- La votación: todos sabemos que la votación puede ser, en ocasiones, una manera válida de tomar decisiones, que tiene en cuenta la voluntad de la mayoría. Los profesionales de los centros a menudo deben tomar decisiones en temas que los afectan a todos; en estos casos, la decisión se puede tomar a partir de una votación formal.

Por lo que se refiere a este apartado es posible plantearse:

- El grado de claridad con que quedan definidas las decisiones que debe tomar y las decisiones que puede tomar cada miembro y cada subgrupo del centro.
- Las interferencias en la toma de decisiones.
- El grado de cumplimiento de las decisiones tomadas.
- La modalidad de toma de decisiones predominante y sus características.
- El criterio de agilidad para la toma de determinadas decisiones.
- La tendencia a la toma de decisiones por consenso o por votación.

## Los conflictos interpersonales

En la mayoría de grupos podemos encontrar cierta conflictividad entre sus miembros por causas diversas. En las instituciones educativas se dan situaciones en las que las necesidades o intereses de algunos componentes se ven cuestionadas por las necesidades o intereses de otros. Por ejemplo, la escasez de recursos materiales, o las horas liberadas de clase, que son necesarias para todos. Estas situaciones deben gestionarse para evitar la aparición de conflictos.

En otras ocasiones, los problemas se vinculan a la dinámica intrapsíquica de las personas que integran el grupo, sobresaliendo particularidades personales de determinados componentes; otras veces, los conflictos aparecen vinculados a las características de la tarea o de la situación institucional: diferentes maneras de entender la tarea, dificultades para ponerse de acuerdo respecto a los objetivos pretendidos, priorización de los trabajos, modo de abordarlos, etc. Al-

gunos conflictos tienen un carácter más puntual: aparecen en un momento dado en el tiempo y se resuelven; otros pueden enquistarse y persistir.

Para analizar los conflictos de los equipos deben considerarse los siguientes aspectos:

- La existencia de conflictos derivados, sobre todo, de la tarea y de la situación institucional.
- La existencia de conflictos derivados de las necesidades de los diversos componentes o grupos.
- La existencia de conflictos personales.
- La duración del conflicto: puntual o permanente.
- Las estrategias de resolución que se podrían intentar.

## La ansiedad

En las instituciones educativas, los profesionales docentes pueden sentir diversos tipos de inquietudes. La complejidad del trabajo o los cambios, en ocasiones, pueden producir tensión o generar ansiedades que, si son muy intensas, pueden tener efectos negativos. Algunos autores próximos a la escuela psicoanalítica inglesa (Tizón, 1988) han hablado de tres tipos de ansiedad: confusional, persecutoria y depresiva.

- La *ansiedad confusional* es aquella vinculada a carencias organizativas, de orientación, a cambios con poca clarificación de cómo serán, a qué conducirán, cuánto durarán, etc. Las personas que la sufren se sienten confundidas. Cuando aparece este tipo de ansiedad, los individuos sienten malestar debido a la desorganización, incertidumbre o al desconocimiento de los resultados que se producirán a consecuencia de actuaciones que suponen una innovación.
- La *ansiedad persecutoria* genera vivencias de persecutoriedad y de amenaza. Es un tipo de ansiedad vinculada a situaciones que ponen en peligro la imagen personal, los intereses profesionales, personales, etc. Los docentes se pueden sentir amenazados por ejemplo, por algunas familias conflictivas, por otras instituciones, por alumnos difíciles, por otros profesionales que les cuestionan la manera de trabajar, por los niveles que consiguen con los alumnos o por las dificultades de control del grupo-clase.
- La *ansiedad depresiva* está vinculada a sentimientos de pérdida, motivados por cambios de trabajo, por tener que renunciar

a un determinado grupo de alumnos, a un estilo propio de llevar a cabo la tarea, etc. A veces, puede desencadenarse por una percepción objetiva de la realidad o por una percepción deformada por imaginaciones o por obstáculos conceptuales que impiden un análisis estricto de dicha realidad.

La docencia comporta unos grados de ansiedad considerables que los docentes deben aprender a identificar y a vehicular de manera que puedan encontrar respuesta a los factores que la generan. Cuando una institución ha de soportar niveles demasiado elevados de ansiedad, aumenta el malestar de sus componentes, y se suelen dar interferencias en la dinámica del grupo y en la capacidad de trabajo. Un alto nivel de ansiedad puede llegar a bloquear de forma importante la capacidad de trabajo de un centro educativo. Debemos tener presente que un grado elevado de ansiedad y malestar suelen ser expresiones de un conflicto en la institución, el cual puede radicar en el componente organizativo, en las relaciones interpersonales entre sus miembros o en las dificultades para llevar a cabo las tareas encargadas y en los instrumentos utilizados. Por estos motivos, es importante ser consciente del tipo y grado de ansiedad predominante en un centro y reflexionar sobre los conflictos o factores subyacentes que las originan y mantienen.

La consideración de esta temática puede pasar por:

- Tomar conciencia del tipo de ansiedad predominante que existe en el centro y de los efectos que genera.
- Tomar conciencia, hasta donde sea posible, de dónde procede y del porqué de estas ansiedades.
- Reflexionar sobre las condiciones necesarias para que el centro funcione con unos umbrales tolerables de ansiedad.

## Los estilos de trabajo de los componentes del centro

El modo de trabajar de cada centro y la relación personal que establecen los profesionales entre ellos configuran unos estilos de trabajo de la institución, entendida como un todo, de los grupos de profesionales que están implicados y de los individuales considerados en sí mismos. A partir de la obra de F. Gil y M. García (1996) podemos caracterizar, al menos, seis estilos:

- Participativo: elevado interés por el trabajo que se realiza y por las personas. Se consiguen los objetivos establecidos y los resultados son satisfactorios.

- **Conflicto:** interés en la tarea que debe realizarse, pero poco en las personas que la llevan a cabo.
- **Crítico:** interés en la tarea, pero no en la relación entre las personas. Se cuestionan por sistema las aportaciones de los componentes del centro.
- **Individualista:** poco interés por la tarea colectiva a llevar a cabo y por las personas que la realizan. Es muy difícil el trabajo en equipo, hay poco compromiso en el trabajo.
- **Oportunista:** se diversifican los estilos en función de la tarea que es preciso llevar a cabo y de las personas implicadas.
- **Paternalista:** elevado interés por los resultados y por las personas, pero este último como consecuencia del primero. Hay un control autoritario y buen trato en las relaciones laborales. En este estilo se utilizan recompensas a cambio de sumisión.

Para el análisis de los estilos de trabajo de los componentes del centro se debe:

- Ser consciente de qué estilo predomina en el centro: participativo, conflictivo, crítico, individualista, oportunista o paternalista.
- Ser consciente de las consecuencias y los efectos secundarios del estilo predominante.

## Indicadores sobre el buen funcionamiento del grupo

Algunos autores han considerado que existe una estrecha relación entre la madurez de los grupos y su buen funcionamiento. Habría dos factores que nos indican la madurez del grupo: la cohesión y la productividad en la labor.

- La *cohesión* del grupo se puede entender como el resultado de todas las fuerzas que actúan sobre los miembros para que participen en grupo (Saint Arnaud, 1981). Entre estas fuerzas podemos citar la atracción que se da entre los componentes y la disposición de objetivos comunes. En un grupo cohesionado, los componentes suelen sentirse bien con las relaciones interpersonales y suelen tener interés en perpetuarlas.
- La *productividad* se puede entender como la capacidad de trabajo, la eficacia en la tarea. Un centro escolar con alta capacidad productiva sería aquel que puede hacer suficiente trabajo

con un alto nivel de calidad, rentabilizar sus esfuerzos, dejar documentos escritos útiles para la institución, hacer buen uso de los materiales elaborados, etc.

Para analizar cómo funciona un grupo se deberá:

- Tomar conciencia del nivel de cohesión y de eficacia del grupo.
- Analizar los factores que favorecen y los que interfieren en la cohesión del grupo y en la eficacia de su labor.

### 2.3. EL ANÁLISIS DE LAS TAREAS

En este apartado hacemos referencia al conjunto de tareas pedagógicas que deben desarrollar los miembros de un centro educativo para cumplir las funciones que tienen encomendadas y alcanzar sus objetivos. Recogemos los temas que permiten que un centro educativo elabore un proyecto pedagógico coherente, valorando el nivel de acuerdo conseguido. De este modo, por ejemplo, en relación con los valores, puede haber acuerdos, de palabra o por escrito, sobre qué valores guían la institución y que es preciso infundir a los alumnos; o puede que existan divergencias entre los valores asumidos por los diferentes miembros. Suponiendo que existan unos valores consensuados, puede resultar que las prácticas habituales en la institución sean coherentes o no con estos valores. Veamos cómo analizar las tareas a partir de los siguientes apartados.

#### Los valores

Podemos entender los valores como ideales que orientan la práctica y las conductas de las personas. Llevando este tema a las instituciones escolares, no es difícil constatar que en algunos centros los profesionales han reflexionado sobre los valores subyacentes a su práctica educativa. En un centro es posible llegar a acuerdos sobre los valores que potenciarán; estos valores, pueden estar recogidos en el Proyecto Educativo de Centro y puede existir, además, una reflexión sobre la práctica cotidiana. En el marco de esta reflexión es posible poner énfasis en la congruencia entre las actitudes, normas y pautas de comportamiento, y los valores que se propugnan.

Los valores asumidos pueden ser de diferentes tipos. Por ejemplo, relativos al respeto hacia los demás (tolerancia, aceptación de la di-

versidad), a la cooperación entre las personas, al cuidado del entorno, a la iniciativa personal o a la autoestima.

Para analizar los valores sobre los que se basa cualquier institución se debe reflexionar sobre:

- La existencia de acuerdos en el centro sobre los valores que orientan la práctica educativa.
- Los valores asumidos por el centro.
- La reflexión sobre la congruencia entre los valores y la práctica.

## La atención a la diversidad

La atención a la diversidad es un reto importante para un sistema educativo que ha optado por un modelo comprensivo en el cual es preciso articular diversidad y objetivos comunes para todos los alumnos. Este tema puede haber sido objeto de debate en el centro y se puede haber llegado a acuerdos sobre las medidas que es preciso aplicar para el adecuado respeto a la diversidad.

Uno de los factores básicos que define la calidad educativa de un centro es, para nosotros, la capacidad que manifiesta el centro para la adecuación a la diversidad de niveles, ritmos e intereses del alumnado. Para valorar la calidad educativa de un centro es básico analizar el trato que reciben los alumnos que, por diversas causas, presentan dificultades de aprendizaje y no pueden seguir las programaciones como sus compañeros. Estos alumnos, a veces, pueden recibir atención individual por parte del maestro de educación especial o el profesor de pedagogía terapéutica, agruparse con otros alumnos por niveles de aprendizaje o articular estas estrategias didácticas con actividades de refuerzo. En otras ocasiones, los esfuerzos pueden ir dirigidos a adecuar las programaciones ordinarias a todos los alumnos. Entendemos que también es relevante, como índice de calidad de un centro, la valoración y revisión de las medidas aplicadas.

Para revisar la atención a la diversidad se pueden considerar los tres apartados siguientes:

- La existencia de acuerdos en el centro sobre la atención a la diversidad.
- Las medidas de atención adoptadas para el tratamiento de la diversidad.
- El hábito de revisar periódicamente las medidas adoptadas.

## Los objetivos y contenidos

En un modelo de currículum abierto como el nuestro, los centros tienen que contextualizar los objetivos y contenidos del currículum, y secuenciarlos a lo largo de los ciclos educativos.

El nuevo currículum ha optado por una articulación de objetivos con diferente grado de concreción (objetivos generales, objetivos terminales, objetivos de ciclo, objetivos didácticos). Los docentes deben tener claros los objetivos que pretenden alcanzar en relación con cada área curricular. Estos objetivos pueden entenderse y formularse de manera rígida: «lo que han de alcanzar los que aprueban», o bien con el suficiente grado de apertura y flexibilidad para poder adecuarse a la diversidad de los alumnos.

Los tres tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) pueden tener un peso diferente en las diversas áreas, ciclos y etapas educativas, pero es preciso contemplar un adecuado equilibrio entre ellos.

Las habilidades instrumentales básicas (lectura, escritura y cálculo) tienen una gran importancia para recoger, elaborar y exponer informaciones, por lo que se pueden trabajar de forma planificada desde las diversas áreas curriculares. En ocasiones sólo se trabajan sistemática e intencionadamente en las áreas de lenguaje y matemáticas. De este modo, si un alumno no entiende lo que lee, puede pensarse erróneamente que le corresponde al profesor de lengua enseñarle a que comprenda.

Para abordar la situación existente en un centro sobre esta temática tan amplia se debe pensar en términos de aquello que realmente se hace y no de aquello que un día se dejó escrito que se haría. Por decreto, los centros educativos en un momento determinado tuvieron que elaborar un documento donde precisaban el segundo nivel de concreción; en más de una ocasión, hemos observado que se confunde aquello que se hace en las aulas con aquello que dicen los documentos que se debe hacer. Por este motivo, la reflexión debe incluir:

- La situación real del centro por lo que se refiere a la secuenciación de objetivos y contenidos.
- El énfasis que se da a los diferentes tipos de contenidos y el adecuado equilibrio entre ellos.
- El grado de asunción y aplicación de la secuenciación por parte de los docentes.
- El tratamiento de las habilidades instrumentales básicas.
- El grado de consecución de los objetivos educativos planteados en los diferentes ciclos.

- La revisión periódica de los objetivos y los contenidos planeados.

## La metodología

Otro componente importante en cualquier proyecto pedagógico es el modelo de enseñanza-aprendizaje predominante en el centro y la existencia de acuerdos generales en este tema o en los diferentes aspectos que lo componen. En un modelo transmisivo, la tarea básica de los docentes consiste en aportar conocimientos y, por lo tanto, en organizar el contenido de las materias y explicarlo a los alumnos. Un modelo constructivista se basa en ayudar a los alumnos a buscar aquello que quieren saber, organizar aquello que saben, incorporar nuevos conocimientos y reestructurar sus esquemas mentales; la tarea básica de los docentes consiste en guiar a los alumnos y en sentar las condiciones que los ayuden en su construcción de los conocimientos.

La metodología se concreta en una serie de actividades predominantes en el aula ante las cuales podemos diferenciar: el trabajo expositivo que se basa en escuchar las explicaciones del profesor y en resolver los ejercicios que propone; el trabajo en fichas en el que predomina una serie de actividades escritas, aparentemente graduadas; las macro-actividades, o sea, aquellas actividades que pretenden una finalidad interesante para los alumnos y que suelen acabar con un producto final, como por ejemplo: escribir un cuento o un cómic o el trabajo por proyectos. Además, se pueden proponer otras actividades y estrategias didácticas como: actividades de investigación, debates, resolución de problemas, estudio de casos o bases de datos.

Para adecuarse mejor a la diversidad de los alumnos, los docentes pueden utilizar actividades abiertas y actividades diferenciadas. Las primeras pueden tener respuestas y niveles de resolución diversos o se pueden realizar de maneras diferentes. Por ejemplo, la composición de una narración breve será resuelta en base al nivel de conocimientos de cada alumno. En el segundo caso, en las diferenciadas, se plantean diversas actividades alternativas, en función de los niveles de los alumnos. Por ejemplo, mientras una parte del alumnado resuelve problemas de sumar y restar, otros pueden enfrentarse a problemas de multiplicar y dividir. En ocasiones, en las aulas, predominan actividades cerradas, de respuesta única o que es preciso resolver de una única manera, a menudo, casi al mismo tiempo. En la resolución de actividades puede predominar el trabajo individual, cuando cada

alumno trabaja de modo independiente de los otros, o bien el trabajo en grupo, cuando se les enseña a colaborar, o tienen oportunidad de aprender y contrastar sus producciones y conocimientos con los de los compañeros.

Así mismo, la metodología debe tener presente, entre otros, los siguientes aspectos:

- a) El interés de los alumnos en una actividad o ante unos determinados aprendizajes. Se puede considerar o bien como algo externo a la escuela y a las propuestas educativas y que los alumnos tienen que poner de su parte, o bien se puede entender como algo intrínseco a la escuela con cierta independencia de las circunstancias extraescolares de los alumnos.
- b) La comunicación predominante dentro del grupo-clase que hace referencia a las interacciones verbales que se potencian y a aquéllas que se limitan o prohíben. Predomina la comunicación vertical cuando básicamente se da la comunicación maestro-alumnos y alumnos-maestro, mientras que la comunicación entre alumnos permanece muy limitada o incluso prohibida. Predomina la comunicación horizontal cuando se fomenta el intercambio de información entre los alumnos de un grupo.
- c) El liderazgo del profesor ante los alumnos. Algunos autores han diferenciado tres tipos: autocrático, democrático o “laissez faire”(Shaw, 1989). En el primer caso, el docente es quien impone las normas y se encarga de que se cumplan. En el segundo caso, desde su función diferenciada, favorece que, dentro de lo posible, el grupo de alumnos se organice y tienda a funcionar de modo democrático, En el tercer caso, interviene poco en la organización del grupo y en el establecimiento de sus normas.
- d) La distribución de los alumnos dentro del aula puede ser fija, cuando permanecen siempre en el lugar que tienen asignado con independencia de las actividades, o variable, cuando se tiene en cuenta la organización del grupo en función de las actividades.

Para tomar conciencia de la situación de una institución por lo que se refiere a la metodología utilizada se puede reflexionar sobre los puntos siguientes:

- La existencia real de acuerdos generales en este apartado o en algunos de los elementos que lo componen.
- El modelo predominante en el centro.
- Las actividades predominantes en el centro.

- La adecuación de las actividades a la diversidad de los alumnos.
- La comunicación predominante en el grupo-clase.
- El tipo de liderazgo que ejerce el docente.
- La distribución de los alumnos dentro del aula.

## La evaluación

En un centro ha de haber un cierto acuerdo sobre el tema de la evaluación, entendida en general, y sobre algunos de sus aspectos concretos.

Son tres los tipos de evaluación pedagógica que se pueden utilizar o no de una forma sistemática: la evaluación inicial al inicio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de ajustar los objetivos y la programación a los alumnos; la formativa, para comprender el proceso de aprendizaje de los alumnos y regular la ayuda pedagógica que deben recibir a partir de la identificación de los mecanismos de resolución y de las dificultades en los aprendizajes; y la sumativa, al final de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para valorar la programación seguida y el progreso personal de cada alumno, asumiendo que habrá diferencias en los resultados obtenidos.

La evaluación se concreta en una serie de instrumentos y de técnicas (prueba escrita, actividad que se ha de resolver, observación, exposición...). A veces se emplean de modo casi exclusivo los exámenes escritos, a partir de los cuales los alumnos reciben una puntuación indicativa de su grado de éxito o fracaso. Con frecuencia, pueden utilizarse tablas de doble entrada, para registrar los objetivos que ha alcanzado cada alumno y obtener un mapa de niveles que permita valorar la programación seguida. Los alumnos pueden tener diferente grado de conocimiento de los instrumentos y técnicas de evaluación que se utilizarán y de los criterios que se aplicarán para evaluarlos.

Para conseguir que los alumnos sean cada vez más autónomos en el proceso de aprendizaje se pueden utilizar diversas estrategias: el desarrollo de capacidades de anticipación y planificación de la acción (para que tengan una clara representación de los pasos que es preciso seguir en las tareas que se les proponen), la utilización de la autoevaluación y la coevaluación.

En este apartado se puede reflexionar sobre:

- La existencia de acuerdos en la institución sobre la evaluación.
- La utilización de la evaluación inicial.
- La utilización de la evaluación formativa.

- La utilización de la evaluación sumativa.
- Los instrumentos y las técnicas de evaluación predominantes.
- El conocimiento que tienen los alumnos sobre la forma en que serán evaluados.
- La utilización de tablas de evaluación u otros registros sistemáticos de los niveles de aprendizaje de los alumnos.
- Las estrategias que favorecen la autonomía de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

## La tutoría y la orientación del alumnado

En un centro educativo puede haber distintos grados de acuerdo sobre las funciones que deben desarrollar los tutores y las tareas en las que se concretan.

Para que un centro dé una respuesta pertinente en el ámbito de la tutoría y la orientación de los alumnos, es fundamental definir una adecuada relación de colaboración con las familias de los alumnos. Este tipo de relación debe evitar interferencias entre las funciones de unos y otros. La relación puede ser más sistemática, con un calendario de reuniones y de entrevistas bien establecido, o más esporádica, con una reunión de curso y entrevistas con algunas familias.

El tutor debe coordinar la actuación conjunta de todos los profesores de un grupo de alumnos para analizar su funcionamiento, estudiar cómo resolver los problemas que se plantean y definir líneas de actuación conjuntas. La coordinación de los equipos docentes puede ser suficiente o escasa. En este último caso suele limitarse a pasar notas o informes de los alumnos, comentarios o quejas al tutor o a coordinar actividades puntuales. Orientar a los alumnos supone dialogar con ellos, procurar que estén bien informados, entenderlos, ayudarlos a organizarse y a tomar decisiones por ellos mismos. La orientación de los alumnos se debe entender desde los distintos ámbitos que la integran: personal, escolar y vocacional.

El análisis del funcionamiento de las tutorías y de la orientación del alumnado puede desplegarse en:

- Los acuerdos sobre las funciones y tareas a desarrollar por los tutores.
- La relación con las familias.
- La coordinación de los equipos de nivel.
- La orientación de los alumnos en el ámbito personal, académico y vocacional.

### Capítulo 3

## EL PROCESO DE ANÁLISIS DE CENTROS

En el capítulo anterior hemos introducido una amplia lista de aspectos que podemos tener en cuenta en un análisis de centro. En este capítulo vamos a mostrar, desde un punto de vista dinámico, el recorrido desde las primeras acciones orientadas a iniciar un proceso de análisis, hasta su final, una vez acabada la evaluación del proceso. Pero antes de aventurarnos a describir este recorrido, queríamos desarrollar de manera más precisa lo que entendemos por análisis de centros educativos, diferenciarlo de la evaluación de centros y ver los posicionamientos de los equipos docentes ante la posibilidad de iniciar un proceso de análisis.

Por análisis de centros educativos entendemos el proceso de reflexión, protagonizado por los integrantes de un centro, a menudo acompañado de un asesor externo, que pretende aumentar la conciencia de su funcionamiento y las causas que lo determinan, para que sirva de base para la planificación y puesta en práctica de cambios orientados a mejorarlo. El ámbito que alcanza dicho proceso puede incluir, a la vez, la organización, la dinámica y el abordaje de tareas. Pero también se puede centrar en alguno de los elementos anteriores o en un aspecto más restringido del funcionamiento del centro como, por ejemplo, las reuniones de claustro o el trabajo en equipo del profesorado. Pero sea lo que sea lo que se analiza, con toda seguridad, durante el proceso aparecen elementos de los diferentes

ámbitos, puesto que, si bien los podemos separar para describirlos –como hemos hecho en el apartado anterior–, se encuentran tan estrechamente relacionados con el funcionamiento institucional que abriendo uno es muy posible que aparezca, en mayor o menor grado, cualquier otro. Por ejemplo, cuando se analiza la dinámica de un centro es difícil excluir totalmente su organización y el abordaje de las tareas, porque las relaciones interpersonales se han configurado en el transcurso de su historia, se dan en el marco organizativo establecido y condicionan la manera de afrontar las diversas situaciones que se dan en la institución. Asimismo, los cambios que afectan a la dinámica tienen repercusiones en los otros ámbitos, y también al revés. Por ejemplo, la introducción de cambios organizativos en un centro tiene repercusiones en la dinámica institucional y en el abordaje de tareas.

Queríamos diferenciar el análisis de un centro educativo de la evaluación interna del centro. Desde una perspectiva administrativa, la evaluación de un centro suele consistir en una recogida de información sistemática y relevante sobre algunos aspectos del centro; por ejemplo, la atención a la diversidad, el funcionamiento de las tutorías o los niveles de aprendizaje de los alumnos en una determinada área. Esta información se puede utilizar para establecer el grado de consecución de unos objetivos previamente definidos, en base a los cuales se emiten juicios sobre el funcionamiento del centro. Habitualmente se intenta asegurar la consecución de objetivos prescriptivos y velar por la calidad de la enseñanza. Esta “rendición de cuentas” puede favorecer la reflexión y estimular la investigación de posibles soluciones, si bien también puede incrementar, por razones diversas, el sufrimiento de las personas que trabajan en el centro: el suplemento de trabajo que supone, la incomodidad que genera sentirse evaluado... sobre todo cuando la iniciativa de la evaluación no surge de una necesidad que el centro siente y los integrantes la convierten en una tarea burocrática con la voluntad de sortear el obstáculo implantado desde fuera, con el menor gasto energético posible.

Análisis de centros y evaluación de centros, si bien presuponen concepciones de trabajo diferentes, tienen puntos en común. El uno y la otra pretenden obtener información que servirá de punto de partida para tomar decisiones dirigidas a la mejora del funcionamiento y la organización de los centros. El análisis de centros, no obstante, supone una aproximación y un estilo de trabajo diferenciado, que cree profundamente en el “motor interno” de los centros como fundamento para el propio desarrollo; pone el énfasis en la toma de conciencia colectiva y se basa en el deseo de los equipos que se sumergen en esta tarea, con auténtica voluntad de llevar a cabo el análi-

sis. Además, parte de las visiones que los diferentes profesionales tienen del centro para mejorar el funcionamiento institucional, buscando los porqué de su configuración organizativa, de las relaciones que se han definido entre sus miembros, de los conflictos, problemas y dificultades de su tarea, intentando evitar, en la medida de lo posible, la elaboración de documentos escritos para minimizar la carga de formalidades burocráticas que eso supone.

Para iniciar un análisis es preciso, en primer lugar, la voluntad y la decisión de iniciarlo: estar dispuesto a aportar las propias perspectivas, a ponerlas en común y a reflexionar, en un marco de respeto mutuo. Una de las funciones del asesor externo es la de colaborar con los docentes para poner las condiciones que hagan posible la participación óptima de las personas implicadas y que el proceso se encauce hacia la finalidad que le es propia.

Entendemos el análisis de centros como un proceso de reflexión en el que el grupo tiene que definir sus propios objetivos y avanzar a partir de las aportaciones de sus miembros. Cada uno debe aportar sus ideas sobre el propio trabajo, el funcionamiento del centro, el aprendizaje, etc. para ponerlas a prueba y revisarlas.

Ningún integrante de un equipo docente puede evitar el impacto de las emociones y los afectos relacionados con las tareas que se desarrollan en el centro y con las otras personas. Entre los objetivos de la reflexión que proponemos estaría el análisis de las razones del malestar, de las dificultades, de las diferencias, de los problemas, de la investigación de vías de solución y de la clarificación de las condiciones que pueden propiciar un mayor bienestar del centro educativo.

Cuando un grupo de docentes aborda una tarea, operando en grupo y aportando cada uno sus ideas y maneras de ser, se evidencian diferencias entre ellos; incluso pueden existir ideas o concepciones opuestas que favorecen la generación de conflictos. Ahora bien, la aplicación de las distintas ideas puede construir, progresivamente, una manera de entender, de hacer y de ser, que puede dotar de unidad las actuaciones del equipo. Pero, para llegar a acuerdos se ha de aprender a pensar, a observar, a escuchar a los demás, a relacionar las propias opiniones con las ajenas y a admitir que piensen de modo diferente. También hay que tener presente que cada grupo tiene su propia historia, que es preciso respetar; no se puede forzar la operatividad y el rendimiento de un grupo. Cada uno tiene que trabajar con la información que dispone en cada momento, con aquello que puede admitir y elaborar.

Otro componente a considerar cuando un grupo emprende un proceso de dichas características es la ansiedad: los cambios y las expectativas de cambio suelen generar ansiedad.

Ni los cambios, ni las expectativas de cambio dejan indiferentes a los que los tienen que soportar. En la medida en que se modifica una percepción se producen cambios que, a la vez, pueden desencadenar otros. Un análisis de centro supone volcar a un colectivo a un proceso que provocará cambios en la percepción de la institución, en la comprensión de su funcionamiento y del porqué de este funcionamiento. Y aún más: algunos de los cambios en la comprensión se traducirán en modificaciones en la estructura, la dinámica o el abordaje de tareas. Por lo tanto, es lógico que ante un análisis de centro aparezca, por parte de quienes se quieren implicar, un posicionamiento ambivalente: por una parte, pueden tener unas expectativas favorables debidas a las esperanzas de mejora; por otra, emerge la ansiedad generada por los procesos de modificación de aquello instituido en las instituciones. Al iniciarse un proceso de cambio, es fácil observar intervenciones resistenciales con la finalidad encubierta de pararlo, como forma de defenderse de la ansiedad que genera. Hay quien llega a pensar “¿dónde nos hemos metido!”, al darse cuenta de a qué tendrán que enfrentarse: verse como institución.

Sistematizando las ansiedades y resistencias al análisis de centros educativos, y de la mano de Bleger (1964), podríamos diferenciar al menos los siguientes posicionamientos, dependiendo de cada institución:

- Considerar el análisis de centro como algo peligroso, dañino; o sea, no sólo se descalifica el análisis como atemorizante, sino como nocivo. Sería el caso, por ejemplo, de la institución que, sin reflexionar previamente, argumentaría que una experiencia de dichas características los perjudicaría, que sólo provocaría peleas o que abriría conflictos hasta entonces inexistentes.
- Otra forma de encarar el análisis de centro es con miedo. El sentimiento del grupo es el siguiente: el análisis no es malo, no es nocivo, pero asusta y da miedo.
- El miedo también puede llevar a otra manera de situarse ante el análisis, descalificándolo, ridiculizándolo, haciendo burla: “es una tontería que no sirve de nada”. En este caso encontraríamos, por ejemplo, quien calificaría esta intervención de absurda, la descalificaría a priori por ineficaz o se reiría de ella.
- Podríamos diferenciar otra posición consistente en generar una gran parafarnalia organizativa, con un importante gasto energético dirigido a tenerlo todo controlado: documentos, actos, órdenes del día... que fosilizan o enlentecen la labor y aportan muy poco al análisis en sí.
- Finalmente, podríamos ver aún otra manera de encarar el análisis, que centraría el discurso en la impotencia para afrontar la

labor, en lo costosa que se haría. Se vería como una gran montaña que no se puede alcanzar debido a las dificultades que supone.

A modo de resumen, podríamos decir que lo habitual es que aparezcan fenómenos como los que hemos mencionado, que se disparen ciertas ansiedades y algunos mecanismos inconscientes para contenerlas como, por ejemplo, frenar el análisis. Se trata de ansiedades y maneras de resistirse a trabajar, pero que no deben boicotear la voluntad de los grupos de llevar adelante un proceso de mejora como el que esbozamos. En muchas ocasiones, al inicio y durante un análisis de centro, se aprecia la ambivalencia del grupo que forcejea entre la voluntad de llevarlo a cabo y las resistencias provocadas por la ansiedad que genera. Uno y otro polo de la ecuación entran en conflicto. Cuando un asesor externo acompaña el análisis, deberá darle al grupo elementos que refuercen la voluntad colectiva y ayuden a afrontar los temores que pueda generar el análisis.

Algunos de estos fenómenos se dan sobre todo antes de iniciar el proceso de análisis, porque cuando ya se han visto los componentes comprueban que buena parte de los temores estaban poco fundamentados. Pero, hemos podido observar que, a veces, tanto al inicio como durante el análisis, los temores continúan apareciendo y se tienen que trabajar.

A continuación, veremos el proceso de análisis diferenciado en cuatro partes: las condiciones necesarias, el inicio, el desarrollo y el final.

### 3.1. CONDICIONES NECESARIAS

Los centros educativos, antes de iniciar un proceso de análisis, deben hacer un trabajo previo en el cual, entre otros aspectos, tienen que comprobar si reúnen las condiciones por poderlo llevar a cabo de forma provechosa. Eso supone realizar una valoración de su situación de partida que permita predecir los resultados con suficiente acierto. En este sentido querríamos remarcar algunas de las condiciones que nos parecen más necesarias.

#### Estabilidad del profesorado

Por las características mencionadas, un proceso de análisis tiene poco sentido en un centro donde la mayoría de los docentes sean

provisionales y no tengan garantías de continuar en la institución. La estabilidad del profesorado, si bien no es determinante para iniciar o posponer una experiencia de dichas características, debe tenerse presente: un centro que prevea muchos cambios en el profesorado a corto o medio plazo debe valorar con cuidado cualquier proyecto que comience, y más uno de estas características. Se debe valorar la disponibilidad que tienen los docentes que marcharán para afrontar proyectos cuyos resultados se verán cuando ellos ya no estén en el centro.

### **Ser una demanda auténtica**

La iniciativa de afrontar grupalmente una tarea puede provenir del mismo grupo que debe llevarla a cabo, o de fuera. Cuando la iniciativa parte del mismo grupo, si éste siente la necesidad, puede formular una demanda de ayuda a un especialista externo; cuando parte del exterior, puede haber una propuesta o requerimiento de “llevar a cabo la tarea X”. Podemos diferenciar cuando el grupo hace una demanda a un asesor, y cuando al grupo le llega una oferta, a la cual se puede acoger o no. Si la decisión de iniciar un análisis parte de una propuesta del asesor porque ha realizado la experiencia en otros centros y le parece un momento oportuno, esta decisión tiene que coincidir con la voluntad del grupo que debe hacerla suya.

Como ya hemos avanzado, el análisis de centro puede partir tanto de una demanda del centro como de una propuesta exterior, pero siempre compartida por los protagonistas del proceso de análisis. No se puede iniciar un análisis de centro si no es auténticamente aceptado por quienes lo tienen que llevar a cabo, tanto si la iniciativa parte de fuera del grupo como del propio grupo, por oferta o por sugerencia. Y para ser aceptado entendemos, no sólo que se entienda adecuado o útil, sino que exista disponibilidad suficiente para realizarlo.

### **Acuerdo para realizar el análisis**

Los docentes implicados han de llegar a un consenso suficiente para volcarse a la reflexión sobre sí mismos, a un acuerdo para llevar a cabo este proyecto. En ningún caso creemos oportuno iniciarlo si no hay acuerdo o si el acuerdo manifiesto encubre un desacuerdo de fondo. Porque la experiencia nos ha demostrado que iniciar una tarea de dichas características sin un auténtico acuerdo de los componentes que la tienen que llevar a cabo la hace excesivamente difícil.

Uno o más docentes que estén en desacuerdo pueden actuar como líderes antitarea o antigrupo y boicotear el proyecto que otros quieren realizar. Por lo tanto, antes de iniciar el trabajo, es imprescindible que todos y cada uno de los componentes expresen su interés, las dudas y las reservas que tengan, y que con su actitud favorable posibiliten la ejecución del análisis del centro.

Consideramos que debe haber un acuerdo real que todos los componentes, los que están interesados y los que no lo están, puedan aceptar de buen grado. Es importante que todos puedan manifestar qué piensan y cómo lo viven, y que el grupo pueda escuchar la opinión y la vivencia de cada uno de los integrantes. Entendemos que aquellos que no están especialmente interesados en iniciar un trabajo de dichas características han de aceptar de buen grado la renuncia a su posición reservada y posibilitar que los que están interesados puedan llevarlo a la práctica. Dicho de otra manera: entendemos imprescindible que sea la razón dialógica y no las estrategias de fuerza –de quien detenta el poder o de la mayoría– la base sobre la cual se inicie o se proponga cualquier análisis de centro.

Tampoco sería adecuado iniciar una experiencia de dichas características cuando, a pesar de estar de acuerdo los componentes que lo tienen que realizar, haya temas prioritarios, más urgentes, y que el grupo no encuentre el tiempo necesario para abordarlos.

El acuerdo en el proceso de trabajo también puede suponer un impedimento; el grupo debe aceptar el recorrido fijado en el proceso. Por este motivo es necesario que el asesor clarifique su papel, aquello que compete hacer al grupo, la metodología de trabajo habitual y que aporte alguna información sobre su duración posible.

### **Tener una cierta disponibilidad para llevar adelante el análisis**

Los integrantes deben estar dispuestos a comprometerse en el proceso y a implicarse para avanzar en el análisis. Es preciso sentar las condiciones necesarias de espacio, tiempo, motivación y esfuerzo para posibilitar la consecución de los objetivos propuestos. No se puede iniciar un trabajo de estas características si no existe una manifiesta disponibilidad o si se encubre la falta de disponibilidad de una forma o de otra. El grupo ha de estar dispuesto a la reflexión, a la autocrítica, ha de estar interesado en un cambio y tiene que confiar en el método que se utilizará. Un ejemplo de deficiente disponibilidad puede consistir en la delegación exagerada en la figura del asesor.

La disponibilidad pasa por respetar las sesiones de trabajo acordadas, participar en la dinámica de las sesiones, ir a favor de la conse-

cución de los objetivos planteados e implicarse, en lo posible, en las actuaciones necesarias para conseguir cambios de mejora en la institución.

Asimismo, cuando sea un subgrupo de la institución quien lleve a cabo el análisis, será conveniente que los protagonistas de la experiencia comuniquen al resto de componentes del centro el proceso de trabajo que siguen y las reflexiones a las cuales han llegado. Recordemos que el análisis de centros tiene como objetivo reflexionar sobre la institución como un todo.

### **Enmarcar la intervención**

Enmarcar la intervención presupone delimitar el proceso de análisis en relación con el espacio, el tiempo y los componentes del grupo que se van a involucrar.

Por lo que respecta al espacio, éste puede favorecer u obstaculizar la comunicación entre los componentes. Si el espacio y el número de miembros lo permite, el asesor puede proponer al grupo que se sienten alrededor de una o de diversas mesas dispuestas de manera que todos se puedan ver y ocupar un espacio adecuado. En cualquier caso es preciso evitar que sus integrantes se sienten en filas, de modo caótico, se den la espalda, estén de pie o una parte permanezcan en posiciones marginales o preeminentes. En ocasiones, la forma como los integrantes se posicionan en el espacio puede proponerse también como objeto de análisis. Cuando se prevé que en las sesiones se combinará la reflexión en gran grupo con el trabajo en pequeños grupos, una buena opción es, si el espacio lo permite, poner mesas y sillas para el gran grupo, y distribuir también mesas y sillas en el lugar más adecuado para las tareas en subgrupos, buscando la comodidad y evitando las interferencias acústicas. Al inicio de las sesiones se explicarán todos estos detalles y se les dará la relevancia apropiada.

Además de unas condiciones espaciales adecuadas, es preciso asegurar un buen manejo del tiempo. Se debe garantizar que el grupo de participantes disponga del tiempo adecuado para llevar a cabo el análisis. Eso supone prever, de modo aproximado, el número de sesiones que en principio se destinarán a esta tarea, la periodicidad entre sesión y sesión y la duración de cada una. Habrá que tener presente un nivel de tolerancia óptimo para la puntualidad de los componentes al inicio de las sesiones, los márgenes de finalización, las modificaciones horarias, etc. Los límites de la tolerancia se establecerán a partir del análisis de las consecuencias y de los efectos secundarios que provoca tanto demasiada rigidez como excesiva flexi-

bilidad. En ocasiones hemos comprobado que es útil plantear una intervención muy reducida en el tiempo, a modo de una primera prueba, para que los componentes entiendan vivencialmente qué representa una experiencia de estas características. Y a continuación, si el grupo lo valora conveniente, se puede plantear una intervención de más larga duración.

Antes de iniciar un análisis de centro es necesario determinar los componentes que van a intervenir. Éstos pueden ser: el equipo directivo, los integrantes de los claustros o los integrantes de determinados ciclos o departamentos. En cada situación es preciso ver las posibilidades y los límites de llevar a cabo esta reflexión en un ámbito más reducido. También es posible iniciar el análisis con el equipo directivo y después de unas sesiones o de un curso de trabajo continuar el proceso en claustro para implicar al resto del profesorado.

### **Controlar el ruido y las interferencias**

Relacionado con las condiciones espaciales, otro aspecto a considerar es el control del ruido. En muchas ocasiones, las sesiones de trabajo en grupo están constantemente interferidas por ruidos, internos y externos, en el lugar de reunión y por interferencias de muy diversa procedencia que pueden generar efectos negativos —personas que entran y salen, llamadas telefónicas, interferencias acústicas exteriores, etc.— Por lo tanto, hay que conseguir que nadie se sienta incómodo si realmente necesita protagonizar alguna interferencia y, al mismo tiempo, preservar de las condiciones del entorno.

### **Clarificar las expectativas de un análisis de centros**

En esta fase debe quedar bien claro qué entendemos por análisis de centros, en el sentido que ya hemos expuesto: todos han de entender que se trata de un proceso, el “motor” del cual es interno, que es el grupo implicado quien decide realizarlo, hasta dónde llegará, etc.; o sea, que nadie externo está evaluando, en el sentido tradicional que se ha dado a este término, ni a la institución ni a sus componentes. Se trata de pensar en el funcionamiento de la institución en general o en determinados aspectos, para entender mejor aquello que hace que la institución sea como es, y en base a esta comprensión promover los cambios necesarios para mejorar su funcionamiento.

También hay que clarificar que el análisis de centros no debe servir para poner en evidencia algunos puntos débiles de otros miem-

bros de la institución, o para forzarlos a cambiar maneras de actuar. No tenemos que confundir el análisis de centros con una crítica, en el sentido de descalificación de compañeros, de otras instituciones o de personas relacionadas con el mundo educativo. En todo caso, puede servir de autocrítica, entendiéndola como reflexión personal, de aquello que cada cual pone de su parte, y como autocrítica institucional, para entender mejor por qué la institución es como es.

### **Cuidar las comunicaciones**

En el análisis de centro hemos de entender los intercambios comunicativos como una actividad dirigida a mejorar el conocimiento que se tiene de la institución; como una actuación que pretende encontrar sistemas para mejorar el centro. Por este motivo, los componentes se deben expresar con la máxima honestidad y sinceridad posibles para facilitar el proceso de trabajo y contribuir así a la solución de los temas, cuestiones o conflictos planteados.

También debemos hacer referencia a la regulación de las comunicaciones intersticiales: lo que se dice cuando no es el momento ni el lugar. Cada temática debe tratarse allí donde se ha acordado y todos deben respetar ese acuerdo.

Si el análisis lo realiza un subgrupo de la institución, el equipo directivo o unos ciclos, consideramos necesario que se informe adecuadamente al claustro. Ha de ser una información clara, sin ambigüedades, que permita al resto de profesorado conocer el proceso de trabajo que se está realizando y los resultados conseguidos. Nosotros solemos proponer dos reuniones con el claustro, una al inicio del trabajo, para informar de qué, el cómo y con quién se realizará el análisis, y otra al final, para explicar los resultados conseguidos, o sea lo más significativo para la institución y el grupo. Cuando en el análisis sólo está implicado un subgrupo de la institución se debe ser muy respetuoso con el resto y tener un esmerado cuidado con cualquier tipo de reflexión que sobrepase los límites del pequeño grupo.

### **3.2. FASE INICIAL**

En el apartado anterior hemos descrito una serie de aspectos a tener en cuenta antes de iniciar un proceso de análisis: las expectativas que tienen los integrantes sobre el análisis de centro, la temporalidad, la duración de las sesiones, el espacio donde trabajaremos, el proceso a seguir, los docentes que participarán, el acuerdo mutuo consigui-

do... Denominamos fase inicial a las primeras sesiones de trabajo con todos los implicados, cuando se inicia el proceso de reflexión y la delimitación, por parte del grupo, del contenido objeto de análisis. Al inicio del mismo, el grupo puede expresar libremente su opinión o vivencia sobre la institución educativa en general, o bien de algún aspecto determinado, como pueden ser los canales de comunicación, las relaciones entre docentes, las relaciones de los docentes con los alumnos, la tarea educativa, etc. A veces, el grupo debe resolver situaciones que la institución vive como conflictivas; entonces, el contenido se centra en el análisis de los conflictos y el objetivo consiste en entender mejor lo que pasa, por qué pasa, y encontrar alternativas que permitan ofrecer una respuesta satisfactoria para la institución y sus componentes. Otra posibilidad consiste en ofrecer al grupo un cuestionario donde hay una serie de ítems que ayudan a reflexionar sobre el funcionamiento del centro, y a partir de esta pauta los integrantes deben identificar los aspectos satisfactorios de su institución, y también las disfuncionalidades o las fuentes de malestar que el grupo percibe. Adjuntamos en el *anexo 1* una de las pautas que solemos utilizar en el análisis de centros; y, en el *anexo 2*, presentamos una serie de preguntas realizadas a partir de un cuestionario de Argyris-Beckard. Ambos sirven de base para reflexionar sobre el trabajo en equipo.

Cuando ya han sido unificadas las necesidades, los componentes del grupo tienen que ponerlas en común y llegar a un máximo consenso sobre cuáles se consideran más importantes para el grupo y la institución. Cuanto mayor sea este consenso, mayor suele ser la disponibilidad de los integrantes para resolverlas. Para revisar las necesidades, éstas deben precisarse para que queden bien clarificadas para todos los participantes. También deben acordarse los aspectos que tendrán prioridad. Por ejemplo, pueden primarse los temas según la importancia que tengan para la institución, según la expectativa de éxito a la hora de afrontarlos el grupo, basándose en la simplicidad que suponga su abordaje o en el grado de consenso para trabajarlos. Pueden haber, sin duda, otras formas de inicio según el centro, el contexto, la demanda o el asesor.

Las sesiones iniciales permiten una primera aproximación al diagnóstico de la institución, o sea, permiten entender tanto el grado de bienestar del centro educativo como las posibles fuentes de malestar y las dificultades que detectan el grupo o el asesor.

A continuación veremos cómo ha sido la fase inicial en diversos centros educativos donde la hemos coordinado. Esta fase coincide con las primeras sesiones de trabajo de análisis que pueden ser una o dos, en función del centro, de los componentes del grupo y de como lo aconseje el asesor. Describiremos esta primera fase del recorrido en

dos claustros, dos equipos directivos y un grupo formado por los docentes de segundo ciclo de educación infantil y primer ciclo de primaria de un centro.

## Ejemplos del trabajo previo realizado y del inicio del análisis en diversos centros

### *Inicio del análisis en claustro en el centro A*

El centro A tiene doce docentes. Hacía más de una década que lo asesorábamos semanalmente; habíamos trabajado por programas en casi todos los ciclos, y hacía cuatro cursos que estábamos trabajando en claustro diversos temas con periodicidad quincenal. El curso anterior a la demanda de análisis habíamos mantenido reuniones mensuales con el equipo directivo para analizar el funcionamiento del centro. Fue al final de estos encuentros que el equipo directivo propuso incluir a todo el claustro en la reflexión que habíamos estado haciendo. A propuesta nuestra hablaron del proyecto todos juntos y se decidió que a inicios del próximo curso nos reuniríamos quincenalmente para llevarlo a cabo.

Organizamos la primera sesión en tres partes. En la primera parte remarcamos que iniciábamos un trabajo aún poco usual en las instituciones educativas y que consistía en reflexionar sobre la propia institución para tomar mayor conciencia de cómo estaba organizada, cómo funcionaba, qué aspectos les parecía que estaban bastante conseguidos, qué puntos débiles encontraban, por qué se daban los aspectos satisfactorios y los puntos débiles, qué estrategias les parecía que podían utilizar para preservar y mantener todo aquello valioso que tenían, y para mejorar aquello que, desde su punto de vista, consideraban mejorable. Les hicimos percatar, a la vez, que la institución estaba en un buen momento, y que justamente por ello nos podíamos aventurar a una experiencia de esta envergadura.

Acto seguido les propusimos que se sentasen en tres grupos separados, con el objetivo de indicar aquellos aspectos de la institución que consideraban bien resueltos y por qué pensaban que lo estaban. Comentamos que, seguramente, lo que destacarían se podría agrupar en tres apartados: organización del centro, dinámica del equipo y abordaje de tareas. Los pequeños grupos de trabajo se agruparon al azar. Antes de iniciar la sesión habíamos preparado, en la sala que compartiríamos, un espacio central para el gran grupo y tres espacios con mesas y sillas para los pequeños grupos. Limitamos el tiempo para el trabajo en pequeños grupos a 25 minutos.

Cuando se acabó el tiempo, iniciamos la puesta en común. Se obtuvo el siguiente listado de los aspectos satisfactorios y de las razones por las que lo eran:

1. La atención al alumnado, tanto desde el punto de vista de los conocimientos como de su relación con los demás:
  - Hay preocupación –en el sentido positivo del término– por el tema por parte de los docentes.
  - Se trabaja la integración de todos los alumnos.
2. La dinámica entre los maestros:
  - Hay flexibilidad.
  - Existe un buen nivel de respeto entre compañeros.
  - Existe una buena capacidad para escuchar a los otros.
3. Las tareas que se hacen en las exclusivas:
  - Las horas de exclusiva se aprovechan mucho porque hay un alto grado de responsabilidad y porque hay interés en la labor.
4. Alumnado poco conflictivo:
  - Hay mucha estabilidad en los habitantes del pueblo.
  - No existe población flotante.
  - Es un pueblo caracterizado por un talante poco extremista.
5. Relaciones con los padres:
  - Se ha conseguido un buen entendimiento con la asociación de padres y madres de la escuela.
  - Hay contacto directo con los padres.
  - Cuando es preciso, se flexibilizan los horarios para hablar de un alumno.
6. Claustro:
  - El personal es estable.
  - Los acuerdos se toman bastante por unanimidad.
  - Hay libertad de expresión.
  - Existe una fuerte implicación entre los componentes del claustro.
7. Aspecto físico de la escuela:
  - Es una escuela hermosísima.
  - Hay grandes espacios bien aprovechados.
  - Se cuida el aspecto físico de la escuela, tanto por parte de los alumnos como por parte de los maestros.
  - El jardín de infancia está dentro del espacio físico de la escuela.

8. El interés para mejorar pedagógicamente:
  - Existe un interés en adecuar y modernizar el material.
  - Hay interés en confeccionar programaciones.
  - Existe una buena predisposición para reciclarse, a través de asesoramientos al centro y de cursos del plan de formación de la zona.
9. Información y orientación, tanto a los padres como a los alumnos:
  - Se da en el paso a la ESO.
  - Se da también al inicio de la escolaridad, con el programa de adaptación al parvulario de tres años.
  - Se hacen reuniones esporádicas a lo largo del curso, siempre y cuando la situación lo requiera.
10. Colaboración en todas las actividades de la escuela:
  - Existe una fuerte implicación de todos los maestros en las fiestas escolares.
  - Hay una buena disposición tanto para realizar las salidas como para las colonias.

Acabada la puesta en común, constatamos la gran riqueza de aportaciones que habían conseguido en un tiempo tan breve; hicimos notar que todas las consecuciones descritas se tenían que mantener y que, en la próxima sesión, comenzaríamos revisando los aspectos que requerían mejora.

### *Inicio del análisis en claustro en el centro B*

El centro B era una escuela de educación infantil y primaria de quince docentes. Cuando iniciamos la experiencia hacía ya algunos años que realizábamos un trabajo afortunadamente satisfactorio.

Comenzamos la labor de asesoramiento atendiendo demandas de alumnos que manifestaban necesidades educativas especiales. Pero muy pronto se abrió un nuevo campo de intervención asesora con el tema del aprendizaje de la escritura: en el primer curso de ciclo inicial iniciamos un programa de trabajo con la maestra del aula para aplicar la concepción constructivista a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Por ello trabajamos el tema de la evaluación del alumnado en esta área, la elaboración de una parrilla de seguimiento de los progresos del alumnado y la programación. La experiencia fue muy provechosa y el curso siguiente la generalizamos a parvulario y a primero y segundo curso de primaria. Esto representó una gran movida en el centro que siguió con atención lo que hacíamos en los pri-

meros niveles. Nos interesa remarcar que uno de los efectos secundarios que más interés despertó fue la experiencia de trabajo en equipo de los componentes implicados directamente en el programa de lenguaje escrito: había aumentado su capacidad de trabajar en equipo.

Paralelamente a este movimiento, se formó un grupo de trabajo para elaborar los criterios de funcionamiento de la educación especial. En la comisión participaban maestros de los diferentes ciclos. En unas cuantas reuniones se pudo redactar un documento que orientaba adecuadamente sobre el tema. La valoración de este trabajo fue positiva tanto por la eficacia del documento como por la calidad del trabajo realizado en grupo.

Estos antecedentes son la base de la demanda que nos hizo el centro. A finales de curso, la dirección nos transmitió que los docentes del claustro se habían dado cuenta de que este trabajo en grupo mejoraba también su capacidad para trabajar en equipo. A partir de esta constatación, el claustro nos pedía que los ayudásemos a mejorar el trabajo como equipo en general.

Que duda cabe que el centro estaba en un muy buen momento, y que la demanda se debía al éxito de las intervenciones asesoras de los últimos años. Además, la demanda del director era clara: "Hemos visto que cuando vosotros trabajáis en grupo, el trabajo funciona bien; y a nosotros, eso nos cuesta. Querriamos que nos ayudáseis a mejorar la capacidad de trabajo como equipo".

La demanda que nos hicieron no era propiamente un análisis de centro, pero a través de un análisis probablemente se podía responder a ella. Sólo había que dar un giro en el planteamiento del tema y formularse de la siguiente forma: "Pensemos entre todos el porqué de las dificultades de funcionar como equipo"; o bien, en términos de: "¿Qué pasa en la organización del centro, o en la dinámica de trabajo, o en el abordaje de tareas, que la capacidad de trabajo en equipo, desde vuestro criterio, no es suficientemente satisfactoria?".

Nuestra respuesta fue favorable a la demanda realizada y acordamos que al inicio del curso siguiente nos pondríamos a trabajar el tema en claustro, con encuentros quincenales, durante un tiempo indefinido que podía durar dos trimestres, todo el curso o se podía alargar si entre todos lo entendíamos conveniente.

En este caso, el acuerdo fue entre la dirección del centro y el asesor que lo atendía. No es habitual que tomemos un compromiso de estas características sin haber hablado directamente con todos los implicados; pero esta vez nos pareció que podía ser correcto acordar la intervención sólo con la dirección del centro.

En el diseño de la primera sesión diferenciamos tres partes: una más breve, de unos 10 minutos introductorios, a cargo del asesor; ac-

to seguido, un trabajo en pequeños grupos que duraría 30 minutos y, finalmente, la puesta en común, a la que destinaríamos los últimos 15 minutos. En total 55 minutos, de las 12,15 a la 1,10. La sala que usaríamos estaba preparada con una mesa rectangular con 15 sillas alrededor, y tres mesas pequeñas a los lados de la sala, con cinco sillas alrededor de cada una. En la introducción, el asesor recordó la demanda que le habían hecho llegar, hizo notar el buen momento que vivía la institución, haciendo referencia, además, al buen pronóstico que podíamos arriesgar, basándonos en la historia pasada. Informé de la organización de la sesión, con la mayor parte del tiempo destinado a pensar en pequeños grupos –los grupos se formaron al azar–, e introdujo el tema de trabajo: mejorar el trabajo en equipo (con toda seguridad bajo esta misma consigna cada cual entendía aspectos considerablemente diferentes). La pregunta base podía ser: “¿Qué entiende cada uno por mejorar el trabajo en equipo?” “¿Cómo se concreta para cada componente esta mejora?” Después entraríamos en el nivel del “por qué pasa lo que pasa”.

Insistimos en la importancia de que cada uno diga lo que piensa con la mayor sinceridad posible. Con estas aclaraciones, el asesor con funciones de analista propuso el inicio del trabajo en pequeños grupos y marcó el tiempo destinado a esta primera sesión, aclarando que se debía tomar nota de lo que se trabajaba. Durante los 30 minutos siguientes los componentes se pusieron a trabajar cada uno en la mesa correspondiente. El asesor iba por las mesas siguiendo el proceso de reflexión, interviniendo sólo en caso necesario y encargándose del control del tiempo.

Pasados los 30 minutos indicó que se había agotado el tiempo y los integrantes de cada pequeño grupo volvieron a la mesa central. Acto seguido, el portavoz de cada pequeño grupo resumió las aportaciones hechas, que un encargado fue escribiendo en la pizarra, y se fueron haciendo aclaraciones y matices.

Entre las aportaciones que hicieron los grupos se podrían destacar las siguientes:

- 1) la constatación de las numerosas interferencias externas que se daban a lo largo de las reuniones –teléfono, personas externas al claustro que pedían por algún componente...–;
- 2) las interferencias provenientes de los mismos reunidos: estar por dos trabajos a la vez, usar el teléfono...;
- 3) la conveniencia de temporalizar los puntos del orden del día;
- 4) la reducción del tiempo destinado a traspasar informaciones;
- 5) la necesidad de conseguir un mayor grado de acuerdo entre los objetivos pretendidos en las reuniones;

- 6) la falta de puntualidad en el inicio de cada reunión, y la constatación de que sentían la necesidad de aprovechar cualquier ocasión para “desahogarse”.

Al término de la sesión coincidimos en que habíamos reunido un valioso material que podíamos usar como punto de partida. Este material se trabajaría de forma ordenada, organizándolo en bloques para entender mejor los puntos débiles y acordar conjuntamente las estrategias. El equipo se volcaría a pensar en el porqué de su ineficacia cuando trabajaban en grupo.

### *Inicio del análisis con el equipo directivo del centro C*

La propuesta de realizar un análisis de centro con el equipo directivo surgió del asesor psicopedagógico. El asesor hacía tres cursos escolares que colaboraba en diferentes ámbitos con el centro C, de trece docentes. Las intervenciones que había realizado iban desde el seguimiento de alumnos con necesidades educativas especiales hasta el asesoramiento a los docentes sobre diversas temáticas pedagógicas.

Nos pareció pertinente proponer el análisis en el equipo directivo aprovechando la sesión de valoración de la tarea realizada al final del curso escolar. Expusimos que llevábamos tres cursos de trabajo en común, de forma satisfactoria para ambas partes, y que les queríamos hacer una propuesta. Les expusimos en qué consistía un análisis de centro y que pensábamos que podía ser un buen marco de colaboración con el equipo directivo. Cabe decir que, en aquel momento, nos veíamos capaces de plantearlo en el equipo directivo, pero incapaces de afrontarlo con todo el claustro. Acordamos que el equipo directivo se lo pensaría y, si querían iniciarlo, concretaríamos la propuesta al inicio del nuevo curso escolar.

Al inicio del siguiente curso no hubo respuesta por parte del equipo directivo del centro, como si se hubiera olvidado o desestimado. Por nuestra parte no volvimos a abrir el tema hasta la sesión de evaluación de final de curso, momento en el cual fue aceptada y concretada: dedicaríamos una sesión quincenal de una hora de duración con el equipo directivo a partir del mes de octubre. En octubre iniciamos, pues, el análisis con la periodicidad acordada.

Plantear el análisis de centro con el equipo directivo no fue fácil. Pero la ilusión para aportar una nueva perspectiva que contribuyese a un mejor funcionamiento de la institución, la mejora del bienestar y de las relaciones interpersonales facilitaron el trabajo. Por otro lado, la inexperiencia ante el análisis, el temor que generaba el nuevo reto, la falta de seguridad en los procedimientos o la incertidumbre de los

resultados eran factores que, iniciado el proceso, nos mantuvieron en un grado de alerta importante, hasta comprobar el adecuado desarrollo de las sesiones y cómo las vivían los miembros del grupo.

En una de las primeras sesiones con el equipo directivo, el director del centro verbalizó: “una vez iniciado el curso pensábamos que debíamos decirte que no comenzásemos, porque tenemos demasiadas cosas, vamos demasiado cargados de trabajo.” Esta afirmación fue uno de los primeros temas de análisis: el desfase entre lo que pensamos hacer y lo que podemos hacer, a causa de las interferencias que generan los imprevistos del día a día. Por suerte, esta vez no fue un impedimento y se convirtió en tema de reflexión.

Iniciamos la primera sesión con una exposición sobre la finalidad del análisis, diferenciándola de otros ámbitos de trabajo, en especial de la evaluación de centros. Acto seguido explicamos las condiciones necesarias para llevarlo a cabo, añadiendo algunos comentarios de interés:

- Intentar evitar al máximo las interferencias. Para ello, el equipo directivo eligió, para el desarrollo de las sesiones, un aula alejada del despacho de dirección, de la puerta y del teléfono, dejándose conectado el contestador automático. En este centro habíamos podido detectar numerosas interferencias en varias reuniones. Poco tiempo después de haber iniciado el análisis, pudimos comprobar que en una reunión de claustro para tratar un tema de coordinación general de centro, al comenzar la sesión, el director anunció a los asistentes que acababa de conectar el contestador automático del teléfono para que no hubiera ninguna interrupción.
- Concretar un horario fijo. Acordamos que las sesiones se harían de 12'40 a 13'30 horas, para disponer de diez minutos de margen desde el final de las clases hasta el inicio de este trabajo, y que procuraríamos ajustarnos al horario acordado. En una de las sesiones una persona del equipo directivo dijo que estaba satisfecha de la puntualidad de las sesiones, puesto que por su situación personal necesitaba terminar puntual; cuando una reunión se alargaba, se sentía mal, tanto si se quedaba como si se iba: si se quedaba se intranquilizaba esperando que la reunión acabase pronto, y si se iba le preocupaba cómo los otros interpretarían su marcha. El resto de componentes del equipo directivo coincidían en que este tema era una posible fuente de malestar y un factor que debían cuidar.
- Redacción de informes. Un aspecto valorado positivamente por los asistentes fue que no considerásemos necesario elaborar ningún documento escrito en el transcurso de las sesiones.

Como pudieron verbalizar más adelante, habitualmente deben elaborar muchos documentos la mayoría de los cuales son de poca utilidad.

- Respeto. Es necesario respetar a todos los componentes del centro y que, por lo tanto, todos puedan exponer su opinión, pero sin atacar a nadie, ni que nadie se sienta herido o descalificado. Esta condición desató cierto alivio en los componentes del grupo, lo que nos hace pensar que la propuesta de reflexionar en común, de poner al descubierto sus visiones del centro, posiblemente les hacía revivir aspectos dolorosos o conflictivos de la institución.

Después de conocer y concretar las condiciones necesarias para realizar el análisis, les dijimos que para iniciar la reflexión, podíamos centrarnos en la organización, la dinámica o las tareas que se llevaban a cabo en el centro. Decidimos, de común acuerdo, comenzar por la organización. Acto seguido, les pedimos que, para comenzar, nos explicasen cómo estaba organizado el centro. Mientras estuvieron exponiendo las partes de la organización, sus funciones y algunas tareas concretas que desarrollaban, fuimos construyendo el organigrama del centro. Al finalizar esta exposición y ver el organigrama, el director dijo espontáneamente: *“lo tenemos todo muy colapsado”*. Éste fue el tema de la última parte de la primera sesión.

### *Inicio del análisis con el equipo directivo del centro D*

Esta experiencia la realizamos en una escuela de primaria de doble línea, formada por una plantilla estable de maestros. Era el segundo curso académico que la profesional del equipo de asesoramiento psicopedagógico intervenía en el centro. Durante el primer año la experiencia había sido notablemente satisfactoria. Habíamos trabajado con los maestros de educación especial al tema de las adecuaciones curriculares para los alumnos con dificultades de aprendizaje en el ciclo medio. Durante el primer y el segundo trimestre de curso nos reunimos con maestros de 3º y 4º (3º A, 3º B, 4º A y 4º B), y con los maestros de educación especial de la escuela (dos maestras). Manteníamos sesiones quincenales de las 12 a 13 horas. Dedicamos la primera sesión a establecer las condiciones que necesitábamos para empezar y el tema que habíamos acordado. Fue una sesión en la cual los maestros expusieron su interés en relación con los alumnos con dificultades de aprendizaje que tenían en sus aulas. El papel de la asesora consistió en recoger las aportaciones de cada uno de los componentes del grupo; facilitar que, entre todos, se elaborase el guión del programa del cur-

so y ayudar a decidir el producto final que los docentes querían que quedase en la escuela como resultado del trabajo sobre las adecuaciones curriculares. En las sesiones quincenales realizamos el programa acordado y entre todos dejamos escrito un modelo de adaptación curricular para los alumnos de ciclo medio. Al final de curso, los maestros informaron al claustro del trabajo que habían realizado y del material escrito que quedaba en la escuela como una herramienta de uso y de consulta orientativa para los docentes.

En esta escuela, el inicio de un análisis de centro fue posible porque los docentes habían tenido una experiencia satisfactoria de asesoramiento psicopedagógico. Además, se había establecido una buena relación entre la asesora y los docentes de la escuela. Estos dos elementos son imprescindibles para llevar a cabo un trabajo de las características que proponemos: una buena relación con el asesor psicopedagógico y la confianza en que sus aportaciones pueden enriquecerles su práctica educativa.

Con esta experiencia, el equipo directivo de la escuela, el curso siguiente, pedirá a la asesora la posibilidad de trabajar el funcionamiento de la escuela.

Al inicio del análisis dedicamos la primera sesión a enmarcar las condiciones de trabajo. Nos reuniríamos con el equipo directivo quincenalmente de las 9'15 h a las 10'30 h, en el despacho de dirección. Durante las sesiones, los componentes del equipo directivo y la asesora se sentarían alrededor de una mesa de despacho rectangular. Procuraríamos minimizar las interferencias para poder hacer un trabajo más efectivo: durante las sesiones se intentaría no atender demandas del conserje, de padres o de otros maestros que pudieran esperar. No se atenderían las llamadas telefónicas, salvo justificadas excepciones. El equipo directivo aceptó estas condiciones, pues ya habían expresado la dificultad para trabajar una hora seguida sin constantes interrupciones. En esta misma sesión explicitamos con más detalle en qué consistía un análisis de centro y el procedimiento que seguiríamos. El equipo directivo expuso que les era difícil, en aquel momento, diferenciar entre análisis y evaluación de centro.

A continuación, la asesora propuso que desplegasen la pregunta:

- ¿Qué os interesa referente al funcionamiento del centro?

El interés que emergía del equipo directivo era el siguiente:

- *¿Cómo podemos animar a la gente a trabajar en grupo? Cuando nos planteamos cosas nuevas hay una cierta apatía.*
- *Nos gustaría animar a la escuela para trabajar en equipo, trabajos que salgan de la clase, iniciativas nuevas.*

- *Pensamos que el aprendizaje del lenguaje escrito se debe cambiar. No sabemos como hacerlo.*

Después de estas intervenciones, la asesora preguntó si los maestros de la escuela trabajaban en ciclos. El equipo directivo hizo las siguientes aportaciones:

- *Hay algún ciclo donde la cuestión pedagógica no falla, pero en cambio hay problemas de entendimiento personal entre los docentes. Falla la coordinación.*
- *Nos reunimos para decidir, pero no para trabajar con coherencia. Nos tomamos el ciclo como un traspaso de información.*
- *La gente está muy angustiada porque corremos mucho. Estás haciendo una cosa y tienes que hacer otra.*
- *En una escuela grande se necesitan muchas horas de coordinación y no las tenemos.*
- *Son temas muy diferentes, está claro: hablamos de relaciones personales, de tipologías textuales. Los hay que no diferencian la labor profesional de la relación personal.*

La asesora dio por finalizada la sesión y propuso al equipo directivo que pensarán conjuntamente cómo organizar la próxima sesión. Al iniciar la segunda sesión, la asesora mostró al equipo directivo la demanda formulada en la sesión anterior, resumida de la siguiente manera:

- *Queréis que los docentes se animen en los proyectos de la escuela y percibís un cierto desánimo porque no los podéis ni motivar ni implicar en algunas de vuestras propuestas. Querríais que algunos ciclos trabajasen el lenguaje escrito a partir de tipologías textuales, que otros pudiesen resolver mejor algunas cuestiones organizativas y pedagógicas internas, y que en la escuela se aprovecharan mejor las reuniones.*

A continuación realizó una aportación que se basaba en lo que ellos habían expresado:

- *Estáis pidiendo un cambio en la cultura institucional, o sea, queréis modificar maneras de hacer, tradiciones muy arraigadas y dinámicas que se han ido instalando a lo largo de los años.*

La asesora indicó que la transformación que el equipo directivo planteaba no se podía realizar ni proponiendo a los diferentes grupos

de la escuela que se motivasen, ni proponiendo proyectos para que los realizasen los otros. Si bien el equipo directivo de un centro tiene autoridad para incidir en aspectos organizativos de la institución, no la tiene para proponer que algunos grupos de la escuela inicien un proyecto de trabajo como el que planteaban. A veces, los docentes no aceptan las propuestas de cambio para mejorar la institución si no salen de ellos mismo. El equipo directivo debe ser consciente de ello y entender la respuesta de algunos docentes. Dada la dificultad del cambio, las expectativas tenían que ser moderadas, porque sino podríamos vivir los resultados como un fracaso. Ni todos los docentes cambiarán, ni todos cambiarán del mismo modo.

Nos encontrábamos ante una demanda bastante frecuente en las instituciones educativas: el equipo directivo tiene interés en hacer cambios en la institución, propone iniciativas que quiere que lleven a cabo otros docentes, sabiendo que éstos ponen muchas resistencias y no están realmente interesados en ellos. Una respuesta directa a esta demanda tendría efectos negativos en el centro.

La asesora propuso al equipo directivo que si realmente estaban interesados en generar cambios en la institución tenían que transmitir esta propuesta a los docentes y promover las iniciativas que saliesen directamente de ellos. Por ejemplo, tenían que facilitar que los ciclos que estuviesen interesados en trabajar el lenguaje escrito a partir de tipologías textuales lo hiciesen. Lo que no podían pretender era que el ciclo iniciase el trabajo que el equipo directivo consideraba pertinente. Por lo tanto, habría que ver qué ciclos estaban más interesados en la iniciativa del equipo directivo y pensar cómo conseguir que este trabajo les generase satisfacción.

Ante esto, acordamos que el equipo directivo comunicaría al resto de docentes su interés en renovar la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, y facilitaría que los docentes interesados pudiesen recibir asesoramiento para saber cómo llevar esta nueva propuesta al aula. El equipo directivo apoyaría a aquellos que realmente desearan trabajar el lenguaje escrito a partir de tipologías textuales, partiendo de un enfoque comunicativo de la lengua, y no obligaría a los docentes que no estuviesen realmente interesados en él, porque muchas veces la obligatoriedad comporta respuestas negativas: críticas y desvalorización de las propuestas.

### *Inicio del análisis con los docentes de educación infantil y primer ciclo de educación primaria de la escuela E*

Esta intervención se realizó en un grupo que incluía a los docentes de parvulario y primer ciclo de educación primaria de un centro

de trece maestros, con una historia con momentos de gran prestigio. Los maestros estaban habituados al asesoramiento a través de programas de trabajo. Además, no era la primera vez que se hacía una intervención institucional.

Últimamente había habido una fuerte inestabilidad en la plantilla, con muchos cambios en los primeros niveles, con el desgaste que eso supone para los ciclos y la sensación de provisionalidad que genera.

En estos últimos cursos no había sido posible hacer un trabajo de asesoramiento con programas que incluyesen a todo el claustro, pero en cambio, trabajando en dos grupos, parvulario y ciclo inicial, por una parte, y ciclo medio y ciclo superior, por otra, se podía incluir a todos.

Como es habitual en los centros que atendemos, a finales de curso organizamos una reunión con los docentes, por ciclos y en claustro, para hacer la valoración del plan de trabajo del curso y decidir la intervención para el curso próximo. En estas reuniones, más que hacer propuestas, escuchamos las necesidades que manifiesta el centro, las demandas que se derivan, y ayudamos a diseñar el trabajo que mejor responderá a dichas necesidades.

Pero en este caso no fue así: en la última reunión de parvulario y primer ciclo de educación infantil, los integrantes del grupo nos propusieron que fuésemos nosotros, como asesores, quienes sugiriésemos el tema a trabajar para el próximo curso. En este caso, lo aceptamos e hicimos la propuesta de abrir el tema de la cohesión como equipo, justificándolo por el hecho que había habido muchos cambios en los ciclos, que continuaría habiéndolos, que eran unos ciclos con una historia de trabajo exitosa, que actualmente les era más difícil y que se podría mejorar el funcionamiento del grupo si se creaba un espacio que les permitiera reflexionar sobre su historia, su funcionamiento y el porqué de este funcionamiento. La propuesta fue bien aceptada; en reunión de claustro se comentó y se acordó que el curso siguiente se trabajaría en reuniones quincenales.

Tal y como quedaba diseñada la intervención, ni implicaba a todo el claustro, ni el tema partía de una propuesta determinada del grupo. Ambos son factores a tener en cuenta, porque el riesgo de que no responda a una necesidad vivida por los integrantes, y el riesgo de que aparezcan, por ejemplo, alusiones referidas a integrantes del claustro que no estén incluidos en el grupo directamente implicado son más importantes. A pesar de entender que habían éstos y otros factores de riesgo, decidimos iniciar la intervención.

Es comprensible que un grupo de educadores ante el inicio de un proceso de análisis espere que el asesor organice las sesiones, como si se tratase de un programa de trabajo. Pero, en este caso, lo que pre-

tendíamos era muy distinto. Se trataba de conseguir que el grupo reflexionase sobre su manera de ser y sobre por qué era como era, atendiendo sobre todo a su historia, sus componentes y las condiciones disponibles. En este análisis pondríamos el énfasis en el apartado de la cohesión.

Por ello iniciamos la primera sesión explicando que la cohesión de un grupo se puede definir como las fuerzas que lo mantienen unido, con ganas de conservarse y conseguir los hitos comunes marcados. Los grupos se pueden entender como un vector de fuerzas: unas que apuntan a reforzar el grupo como tal, a mantenerlo unido para continuar trabajando o haciendo aquello que se ha propuesto; otras que tienden a debilitarlo. Si bien lo grupal y lo individual no tiene porque ser contradictorio, lo grupal supone un cierto grado de renuncia de lo que es individual; también la individualidad resta disponibilidad para el grupo. Resumiendo, para que aumente la cohesión de un grupo, las ganancias que obtengan los individuos con la situación colectiva deben ser mayores que las renunciadas en lo individual. Si se pretende fortalecer la cohesión, deberán sentarse las condiciones para que cada integrante viva la situación de grupo como una ganancia personal, profesional y laboral, más que como una renuncia, aunque ésta sea también inevitable.

Es importante definir el marco de trabajo y las condiciones que necesitamos. Por lo tanto, abríamos un espacio con una periodicidad quincenal, en sesiones de 45 minutos, de 12'45 a 13'30 horas (descontábamos los 15 minutos de margen entre que acaban las clases y comenzábamos a trabajar) en el cual:

- no se debería hacer trabajo aparte, ni lecturas, ni resúmenes de las sesiones;
- no se iría con prisas, cosa muy habitual en los centros educativos; no se pretendería trabajar mucho, ni correr para hacer mucho trabajo;
- no habría ninguna otra obligación que la de sentarse y pensar sobre el propio grupo;
- no se podría hacer ningún otro trabajo en paralelo –corregir exámenes, llenar hojas urgentes–; se estaría sólo para pensar entre todos sobre el funcionamiento del grupo;
- no se podría hablar de otros temas que no fuera el propio grupo;
- no se descalificaría a nadie, ni del grupo ni de fuera; no se permitiría “criticar”, en el sentido de marcar aspectos negativos de nadie externo al grupo;
- en todo momento se sería respetuoso hacia los componentes del grupo;

- se trataría de conformar una situación dialógica que permitiese pensar y dejar pensar a todos.

La respuesta de los integrantes del grupo evidenció un cierto desconcierto e intranquilidad. Hubieron intervenciones de tipo:

- *No hay nada claro.*
- *No se ve la salida.*
- *No está claro que los que estamos aquí tengamos cosas en común.*

En general, estas aportaciones mostraban la confusión que sentía el grupo ante el inicio de una tarea que no seguía la organización habitual del trabajo por programas que estaban acostumbrados a hacer. A la vez, probablemente había integrantes ansiosos ante la nueva situación, por lo que podía suceder.

Otras aportaciones apuntaban a un planteamiento más estrictamente académico y huían de la orientación más psicodinámica:

- *Lo que hemos de buscar es una cohesión a nivel metodológico. Lo demás es un campo más personal. Son acuerdos metodológicos, lo que se necesita.*
- *De lo que se trata es de coordinarnos, no de la cohesión de grupo.*

En este punto apareció una aportación referente al papel del asesor, pidiendo que orientase:

- *Supongo que nos darás pautas para orientarnos hacia dónde hemos de ir, porque de lo contrario podría ser que no llegásemos a ninguna parte y que perdiésemos el tiempo.*

Comenzó a aparecer el tema de los profesionales nuevos en los ciclos y de cómo coordinar los nuevos docentes con los ya existentes:

- *Hay personas que vienen de lugares diferentes.*
- *El grupo es muy heterogéneo.*

Otras aportaciones comenzaron a marcar las dificultades para trabajar en grupo debido a la inexistencia de un proyecto común:

- *El problema es que no nos ponemos de acuerdo sobre la finalidad del planteamiento pedagógico.*
- *El problema es saber trabajar en grupo.*

Algunas aportaciones de los miembros más antiguos del grupo ponían énfasis en las personas que ya integraban el grupo, y no en los nuevos integrantes. Repasando la propia historia anterior infieren que:

- *Cuanto más estables son las personas, a veces más problemática hay.*

También insistían en las condiciones poco favorables para el trabajo en equipo:

- *Las prisas nos dificultan el trabajo. Cuando hay muchas cosas por hacer intranquiliza dejarlas pendientes.*

Pero había quien complementaba esta proyección al exterior con la implicación de cada uno:

- *Las prisas suelen proceder de causas externas, pero también internas.*

Por lo tanto, en esta primera sesión podríamos diferenciar tres partes:

- 1) En primer lugar, nosotros hicimos una introducción inicial y marcamos las condiciones de trabajo, las reglas de juego.
- 2) En segundo lugar, aparecía la ansiedad, el desconcierto y los temores de algunos componentes ante una situación nueva que se organizaría de forma distinta de la habitual en el grupo.
- 3) En tercer lugar, comenzaban a aparecer aportaciones que intentaban dar respuesta a la pregunta del porqué del funcionamiento del grupo.

Parecía que el trabajo estaba bien encarrilado.

### 3.3. DESARROLLO DEL ANÁLISIS

Esta parte del análisis comprende todo el recorrido, o sea desde que acaba la fase de inicio hasta el final. Después de la fase inicial del análisis, cuando se ha esbozado un primer diagnóstico y delimitado el contenido a trabajar, podemos categorizar las necesidades en diferentes ámbitos: en la dinámica, en los aspectos organizativos y en las tareas que se llevan a cabo. Como ya hemos apuntado, en la práctica, estos tres ámbitos están estrechamente vinculados entre sí y no siempre es fácil delimitar un aspecto y atribuirlo a un único ámbito. En el

desarrollo del análisis y a efectos didácticos podemos diferenciar los siguientes pasos:

- Definición de la necesidad o la temática que se quiere abordar en un primer momento. Cuando definimos un problema a menudo hemos de diferenciar aquello manifiesto, constatable y observable, de los diferentes puntos de vista de los docentes y de las interpretaciones que hacen, lo cual nos puede remitir a los esquemas de cada uno para interpretar la realidad. Es preciso profundizar en las diferentes visiones e interpretaciones para poder operar y llegar a un esquema común.
- El análisis propiamente dicho: identificar qué pasa y, hasta donde sea posible, por qué pasa. Se trata de reflexionar sobre el aspecto o la temática priorizada por la institución y exponer, por medio del diálogo, lo que sienten y lo que piensan los diferentes miembros, constatando lo que ven y reflexionando sobre las causas que pueden ser la base de la situación o temática objeto de análisis y mejora.
- Realización del diseño de posibles actuaciones. En ocasiones se trata de un proceso de análisis y de acción: análisis de las necesidades que se quieren abordar en equipo, definición de estas necesidades y diseño de un plan de actuación para su mejora. A partir del análisis realizado, podemos planificar una actuación que ayude a los componentes del grupo a encontrar respuestas a las dificultades en que se encuentran. Se trata de buscar estrategias que ayuden a una mejora de los aspectos poco resueltos de la institución. Por ejemplo: si se reflexiona con el equipo directivo sobre la dinámica de las reuniones en claustro o con los coordinadores del centro porque el grupo considera que son poco participativas, el asesor puede ayudar a preparar estas reuniones y el mismo equipo directivo puede llevarlas a la práctica.
- Aplicación de las actuaciones diseñadas. Generalmente, el mismo grupo de docentes que ha planificado las actuaciones será quien las llevará a cabo. En ocasiones será conveniente que tomen nota del desarrollo de la aplicación para reflexionar, posteriormente, sobre el proceso, los resultados y el grado de satisfacción de los implicados, en base a los objetivos establecidos. Aparte de la aplicación de propuestas de actuación previamente diseñadas, conviene que el grupo vaya incorporando en su práctica diaria todo aquello que considere ventajoso como resultado de la toma de conciencia sobre su propio funcionamiento. Por ejemplo, en un trabajo como el que presenta-

mos puede evidenciarse una crítica excesiva entre los docentes de la institución. Si este tipo de comunicación está instituida, si forma parte de la cultura del centro, será difícil cambiarla. Pero, los componentes del grupo, a medida que tomen conciencia de este hecho, podrán incorporar algunos cambios en su práctica que, en este caso, pasarían por una valoración positiva en las comunicaciones entre los docentes y por no quedarse atrapados justamente en lo que perciben como negativo.

- Evaluación de las actuaciones. Después de aplicar las propuestas de actuación, en una sesión de trabajo se evalúa cómo ha funcionado la intervención diseñada y se proponen los reajustes necesarios en base a los resultados observados.

El desarrollo del análisis no siempre sigue el esquema mencionado anteriormente. En ocasiones se centrará en el análisis del funcionamiento del propio centro, sin que eso implique el diseño sistemático de actuaciones dirigidas a la mejora de lo que se considera preciso replantear. Pero el análisis comporta casi siempre una serie de actuaciones dirigidas a trabajar lo que los docentes consideran susceptible de mejora.

Según el tamaño y las características de cada grupo, el asesor tendrá que utilizar las técnicas de trabajo que mejor puedan favorecer la tarea: trabajo en pequeños grupos, rueda de intervenciones, *brainstorming*, etc. En las sesiones de trabajo, el asesor procurará establecer unas óptimas condiciones dialógicas, que sirvan tanto para el desarrollo de las sesiones como para ir adquiriendo un modelo de comunicación entre los participantes que permita un trabajo efectivo y cómodo para todos. Nos pueden servir de guía las condiciones que J. M. Puig cita en *Aprender a dialogar* (1995). Algunas de las que destacaríamos para el proceso de análisis de centro son las siguientes:

- *Identificar el propio punto de vista sobre la temática o conflicto que se trata. Reconocer los propios intereses y elaborar una opinión personal del tema objeto de análisis.*
- *Identificar el punto de vista de los otros implicados. Sin la capacidad de entender las necesidades y los intereses de los demás difícilmente se llegará a un verdadero diálogo.*
- *Hablar con ánimo sincero, intentando que las aportaciones que hacemos sean ciertas. No digamos aquello que no sabemos y no afirmemos taxativamente aquello de lo que no tenemos pruebas suficientes.*
- *Ser claros en la exposición que presentamos. Evitar las ambigüedades, ser breves y ordenados.*

- *Aportar la información necesaria para que nos entiendan, pero no más de la necesaria.*
- *Expresar ideas y opiniones que tengan que ver con el tema que se está trabajando, sin salirse de él.*
- *Hablar pensando previamente lo que queremos decir, pero sin perder la espontaneidad.*
- *Respetar las diferentes aportaciones de los componentes del grupo, intentando que nadie acapare la palabra y que todos puedan hablar de todo.*
- *Implicarse personalmente en el proceso de reflexión para contribuir a un mejor conocimiento de la institución.*
- *Escuchar a los interlocutores cuando hablen, mirarlos y retener sus aportaciones para poderlas recordar y utilizar.*
- *Tener disponibilidad para escuchar las aportaciones de los demás con la intención de modificar si es preciso las propias opiniones.*
- *Escuchar las aportaciones de los diferentes componentes del grupo, pensando más en lo que dicen y no tanto en lo que nosotros responderemos. O sea, no buscar la polémica por la polémica.*
- *Evitar las respuestas agresivas y las polémicas inútiles, cuya causa suele ser únicamente la animadversión o los prejuicios que se tienen hacia algún componente del grupo.*
- *Intentar encontrar soluciones alternativas a los conflictos que se plantean.*

Aunque no sea habitual, tampoco descartamos que durante el proceso de reflexión los componentes del grupo puedan realizar algunas lecturas de artículos o de capítulos de libros sobre la temática que están analizando. En las sesiones de trabajo se pone en común y se comentan las lecturas, con la finalidad de enriquecerse con aportaciones teórico-prácticas de diferentes autores.

Pensamos que un análisis de centro es demasiado complejo y lleno de matices diferenciales para que siempre tenga que derivar en la elección o elaboración de una alternativa y el consiguiente diseño de un plan de acción. En ocasiones, básicamente, se trata de llegar a una toma de conciencia colectiva, a una comprensión diferente de la institución y de su funcionamiento. Por lo tanto, si bien en muchas ocasiones se tendrán que concretar acciones derivadas de la toma de conciencia de aspectos mejorables, en otras se puede considerar acabada una etapa importante del análisis cuando el grupo haya revisado el porqué de su funcionamiento. A veces se entiende el porqué, pero hay resistencias al cambio. De hecho, autoobservarse y darse

cuenta, ya es un cambio en sí y provoca cambios que vienen dados por la concienciación del propio funcionamiento.

Por lo que respecta a los temas que habitualmente suelen aparecer en el desarrollo del análisis, destacamos los siguientes:

- La dificultad de crear una dinámica en las sesiones de claustro que permita que estas reuniones sean operativas.
- El trabajo en equipo del profesorado.
- El trabajo en pequeños grupos con los alumnos.
- La cooperación entre el profesorado.
- La enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en la escuela.
- La educación especial.
- La estética del centro, la decoración y cuidado de los espacios físicos.
- El proyecto de centro.
- Los conflictos interpersonales entre el profesorado.

A continuación, incluimos una síntesis del desarrollo de experiencias de análisis institucional realizadas en diversos centros. Como en el apartado anterior, presentamos dos experiencias realizadas con claustros, dos con los equipos directivos y una con un grupo integrado por los maestros de parvulario y de primer ciclo de primaria. Recogemos algunas maneras de realizar el análisis, las funciones que asume el asesor y los temas aparecidos en las experiencias con diferentes grupos de docentes. Un elemento interesante, y que incrementa las posibilidades del análisis, es el de las temáticas aparecidas: aquello de que se habla y lo que se dice.

## Ejemplos de experiencias de análisis realizadas en diversos centros

### *La temática y el desarrollo del análisis del claustro A*

Durante las once sesiones que, con periodicidad quincenal, mantuvimos para el análisis del claustro A de doce componentes, la organización fue casi siempre la misma: al inicio de cada sesión hacíamos una lectura del resumen de la sesión anterior, indicábamos la organización que mantendríamos y repartíamos el material que nos servía de guía. Acto seguido, los integrantes del claustro se agrupaban en tres pequeños grupos, en los extremos de la sala donde trabajábamos, cada uno alrededor de una mesa con cuatro sillas, y durante la mayor parte de la sesión seguíamos la pauta propuesta. Esta pauta, que adjuntamos en el Anexo 1, servía para identificar aquellos aspectos de la

organización y funcionamiento del centro que, a criterio del grupo, había que poner sobre la mesa. En cada sesión se trabajaban algunos de los ítems propuestos. De los que cada grupo creía conveniente discutir se precisaba lo siguiente: cómo estaban en la institución, por qué, posibilidades y estrategias para mejorarlos, o estrategias para conservarlos como estaban, en el supuesto que así se considerase necesario.

La última parte de la sesión consistía en poner en común, entre los tres grupos, los puntos trabajados. Se hablaba, se tomaban decisiones, se ejecutaban y se acordaba cuando se revisarían.

En la sesión inicial hicimos una lista de los aspectos satisfactorios de la institución. A partir de la segunda sesión comenzamos a analizar las organizaciones existentes dentro del centro: qué grupos funcionaban, cómo era su funcionamiento, los diferentes cargos, cómo se hacía la asignación de cargos y la periodicidad de las reuniones de cada grupo. Se habló de la conveniencia del trabajo en interciclos, para unificar criterios generales del centro, convocando una reunión entre ciclo medio y ciclo superior, respetando las particularidades de cada maestro, con la idea de articular la idiosincrasia de cada cual con una buena coordinación. Se apuntó que se debería trabajar el nivel de exigencia, entre otros temas, para intentar llegar a acuerdos. Referente al tema de los cargos, se habló de la conveniencia de que existiesen cargos móviles, para que los componentes pudiesen cambiar de una comisión a otra cuando fuese necesario. Se acordó que cuando una comisión tuviese mucho trabajo, pidiese ayuda. En definitiva, se trataría de hacer las comisiones más flexibles. Por lo que respecta a los criterios de asignación del profesorado a cada grupo, se hizo referencia a los criterios existentes en el centro y se hicieron una serie de sugerencias para flexibilizarlos y adaptarlos mejor a la situación actual. Sobre la periodicidad de las reuniones, se acordó un nuevo modo de enfocar el tema, para articular más adecuadamente el tiempo dedicado a tareas personales y a tareas de grupo. Al final de la reunión desarrollamos la siguiente idea: cualquier institución debe responder al encargo para el cual se ha creado y, a su vez, dar respuesta a las necesidades de los integrantes que trabajan en ella.

En próximas sesiones se trabajaron las funciones del profesorado y la distribución de tareas; se habló del grado de acuerdo en el reparto de las que debe hacer cada docente; del acuerdo en las tareas que se encargan a cada subgrupo; se valoró si todo el mundo compartía unos mismos objetivos; si los trabajos estaban suficientemente definidos y si se evaluaban los trabajos para saber hasta qué punto se conseguían los objetivos pretendidos. En todos estos temas se observó que había trabajos que estaban bien definidos y todo el mundo sabía qué debía hacer, y en cambio otros que se tenían que perfilar más. Se observó

que en el reparto de tareas el centro tiene en cuenta los intereses de los maestros, los horarios y las especialidades. Hubo acuerdo en que los integrantes del claustro velaban por un buen funcionamiento de centro con un objetivo común. Se observó, también, que las tareas personales estaban bien delimitadas, pero algunas de grupo se tenían que precisar más. Cada ciclo concretaría sus tareas.

Al finalizar, abrimos el tema de la coordinación entre los diferentes profesionales. Se trataba de reflexionar sobre la coordinación en el equipo directivo, el claustro, los ciclos y las comisiones, y ver qué tareas se coordinaban adecuadamente y cuáles no, en cada grupo y entre grupos. También se valoró la coordinación con profesionales externos al centro. A nivel interno, se observó que la coordinación de cada subgrupo era fácil. Existía una buena comunicación de toda la información que llegaba a la escuela (revistas, materiales, salidas, legislación del Departamento, información sindical...), pero faltaba concreción en las siguientes coordinaciones: sanitaria, lingüística, informática y pedagógica. Las aportaciones externas al centro eran bien valoradas, sobre todo las del Centro de asistencia Primaria, las de farmacia y las del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico. El transporte era uno de los aspectos a mejorar. Se acordó que en el claustro se debía tratar cualquier aspecto que se detectase falto de coordinación. En general, pero, la coordinación funcionaba bien desde hacía tiempo.

Por lo que respecta al apartado sobre recursos personales, materiales y funcionales, se revisó la distribución de los especialistas: si los servicios escolares y extraescolares eran adecuados, cómo iba la formación del profesorado, los espacios de trabajo, cómo eran los espacios de recreo, mobiliario, material didáctico, recursos materiales, distribución de los recursos económicos y la relación tarea-tiempo. Para estos apartados se acordó que sería conveniente destinar unas horas de refuerzo a cada ciclo. Los especialistas podían hacer sus especialidades. El comedor y la informática funcionaban bien. La asociación de madres y padres de la escuela ofrecía un buen abanico de actividades. Se comentó que la responsabilidad de los padres en el deporte escolar había mejorado. La participación del profesorado en actividades de formación era alta. Se acordó trabajar para resolver la necesidad de un aula de psicomotricidad para los pequeños y para todos los alumnos en caso de lluvia. Por lo que respecta a los espacios de recreo, la mayor parte de las instalaciones estaban bien. En cuanto al material, se acordó enviar una instancia para pedir un número determinado de sillas, una mesa y un armario. Se comentó que los cajones de las mesas no eran adecuados. El material didáctico se valoró suficiente y adecuado. Se acordó que el equipo directivo haría una revisión de to-

das las propuestas que se habían hecho hasta entonces y que estudiarían maneras de resolver aquellas que aún no lo estuviesen.

Al inicio de la próxima sesión, el equipo directivo explicó la citada revisión y comentó cómo estaba cada punto, lo que habían hecho ellos mismos, lo que estaba previsto hacer y cuando. Los integrantes de los diferentes ciclos comentaron también algunas de las acciones acordadas para mejorar los aspectos débiles detectados.

Continuando con la última temática, en sesiones posteriores se acordó cambiar de ubicación los armarios que contenían el material del proyecto “Ciencia 6/12”. Se abrió el tema de la relación tarea-tiempo para racionalizar la distribución de las más convenientes dentro del tiempo disponible, siempre limitado. Se consideró que era insuficiente el tiempo destinado al trabajo personal, pero que, en el centro, se aprovechaba bien. Finalmente, se acordó que había que velar por los objetivos educativos y por el cuidado del bienestar de cada uno de los maestros.

La última sesión se dedicó a valorar el trabajo llevado a cabo y la experiencia en general.

### *El desarrollo del análisis con el equipo directivo del centro C*

En el transcurso de las sesiones quincenales que mantuvimos durante un curso escolar con el equipo directivo de la escuela C, utilizamos una manera bastante abierta de llevar a cabo el análisis, dejando la dirección del proceso de reflexión al propio grupo. Al inicio de cada nueva sesión les pedíamos que recordasen lo más relevante de la sesión anterior y les animábamos a decidir por dónde querían continuar. Los componentes del grupo exponían lo que les parecía más significativo, qué cuestiones les preocupaban, y decidían de qué querían hablar. Las tareas básicas que asumimos fueron las de dar inicio a las sesiones y velar para que se cumpliesen las condiciones necesarias para el análisis; en determinados momentos hizimos énfasis en algunas aportaciones que nos parecían importantes, pedimos que profundizasen en algún punto relevante y también aportamos algunas reflexiones al grupo.

La temática aparecida en la primera sesión fue la de la sobrecarga de la organización del centro, explicitada en la frase: “*Lo tenemos todo muy colapsado*”. El desarrollo de este tema dio material para algunas sesiones. Pensando en por qué se producía el colapso, surgieron ideas relativas a tres aspectos:

- 1) cuando el equipo directivo realizaba el plan anual con las actuaciones a llevar a cabo en un curso escolar, sobre el papel la planificación se veía factible, pero:

- *Sobre el papel la planificación es buena. A principios de curso, cuando elaboramos el plan anual, queda todo bien atado.*
  - *Te parece que el próximo curso podrás hacer lo que se propone..., pero, vamos más despacio.*
- 2) la aparición de trabajos no previstos que restaban tiempo a aquello planificado y
- 3) las condiciones personales con que se enfrentaban algunas tareas:
- *Aparecen interferencias, cosas no previstas, interesantes.*
  - *Van surgiendo cosas que nos encallan y a las que debemos dar una respuesta inmediata.*
  - *A veces, las condiciones personales que se aportan cuando hay que trabajar algún tema no son las mejores.*
  - *Si estuviésemos a cien cuando comenzamos una reunión, pero a veces cuando comenzamos a avanzar, ya es la hora de acabar.*
  - *Según de qué se trata la predisposición varía. A veces nos dedicamos a compartir vivencias, pero la labor no va adelante.*

Al pedirles si esta problemática se repetía, quedó patente que, en general, los ciclos y las comisiones eran operativos en las tareas a desarrollar, pero donde había más dificultades para avanzar era en la coordinación de intercielos, en especial cuando se tenían que abordar temas pedagógicos.

Nos interesamos por saber cómo se sentían cuando notaban este “colapso” y describieron una serie de vivencias que merecen ser recogidas:

- *Lo vives con desazón, con agobio.*
- *Lo pasas mal.*
- *Contagias la desazón.*
- *No ves salida, estás bloqueado.*
- *Puedes contestar mal a las otras personas.*

También surgió la siguiente idea:

- *Es un proceso que cada cual hace personalmente, muy influido por el entorno, por los nuevos imprevistos, por las interferencias que surgen.*

En este punto se diferenciaban claramente dos ideas que, en principio, se presentaban confundidas: el “colapso” de trabajos que incidían sobre una persona del equipo directivo y las necesidades del centro para avanzar en determinadas tareas. En relación con la primera, pusieron sobre la mesa la tendencia de uno de los miembros a acaparar tareas y sobrecargarse de trabajo, mientras el aludido se justificaba indicando que era debido a una actitud poco colaboradora por parte de algunas personas. En sesiones posteriores se verbalizó:

- *Tú haces tantas cosas que los otros nos hemos acostumbrado.*
- *Hay cosas que tendríamos que hacer entre todos y las haces tú.*
- *A veces nos hemos ofrecido para ayudarte y nos has dicho que ya lo harás tú.*
- *A veces hay gente que no se atreve a hacer una cosa porque no la sabe hacer, o porque tiene miedo a hacerlo mal.*
- *Si yo no lo hago, no se hace.*
- *Hay gente que por tendencia no colabora, que ya le está bien si lo hace otro.*

En este punto confluía el tema de las dificultades para avanzar en la coordinación vertical de temas más pedagógicos y el de la actitud de las personas, que quedaron separados del anterior y que se reanudarían en sesiones posteriores:

- *Hemos sido capaces de sentarnos todos (el claustro), abordar un problema y ponernos de acuerdo. Hemos visto que todos teníamos la misma inquietud por un tema pedagógico, pero no sé por qué nunca nos lo habíamos planteado.*

Volviendo al tema más personal, la persona más sobrecargada de trabajo expuso al grupo que se debe asumir un cargo con una actitud de servicio, pero si surgen imprevistos y no se puede con todo, se genera un sufrimiento personal y algunas tareas quedan por hacer. Por otra parte, también hizo referencia a su manera de actuar: cuando hay que llevar a cabo un trabajo y no queda claro quién lo debe hacer, lo asume él. También expuso el hecho de que en los últimos años la gestión de los centros se había complicado. En momentos de exceso de trabajo se había priorizado la resolución de tareas concretas; los trabajos de pensar, revisar, planificar quedaban en un segundo término.

Otro miembro del equipo directivo opinaba que:

- *Los trabajos que no se hacen y que se tendrían que hacer, en el subconsciente, nos están dando la lata.*

Después de dar vueltas a la cuestión, se expresó la opinión de que eran un equipo directivo, que se entendían bien a la hora de diseñar el plan de trabajo anual, pero que durante el curso no funcionaban como equipo directivo, en el sentido de que no se reunían ni compartían de modo suficiente los problemas, dificultades e inquietudes que generaba el día a día. En cursos anteriores habían decidido reunirse con una cierta periodicidad, pero siempre surgía algún imprevisto que les abortaba las reuniones y, al final, habían dejado de hacerlas. Para resolver el tema decidieron reunirse con urgencia y llegaron a la siguiente conclusión:

- *Estamos atrapados en el actuar, en el día a día, y para poder hacer bien las cosas es importante tener tiempo para pensar y organizarlas adecuadamente.*

Después de esto, dedicaron un par de sesiones a tratar el tema de los trabajos que no avanzaban. En un primer momento surgieron ideas alusivas a la diversidad de los docentes:

- *Todos procedemos de diferentes lugares.*
- *Tenemos mentalidades diferentes.*
- *Partimos de enfoques y visiones diferentes.*
- *Tenemos diferentes ritmos de trabajo.*
- *No tenemos el mismo ritmo de pedaleo.*
- *No todo el mundo entiende la tarea del mismo modo.*
- *No todo el mundo está pedaleando hacia el mismo lugar.*

Volvimos a indicar, tal y como habían expresado en una sesión anterior, que las dificultades había que ubicarlas en la coordinación vertical, en el trabajo de interciclos. Al analizar las diferencias del trabajo de los ciclos y de otras comisiones del centro aparecieron diversas ideas:

- *Se tienen que poner de acuerdo más personas, no las dos, tres o cuatro de un ciclo.*
- *En los interciclos se plantean temas más de fondo.*
- *Hablamos de cosas generales porque toca, pero sin incidencia en el día a día. Hay como dos niveles: el del día a día y el de las cosas más generales.*
- *A veces pienso que es como si tuviésemos que hacer unos deberes, cuando tenemos otras cosas que nos preocupan más.*
- *A veces no sabemos ni por dónde comenzar, cuando había cosas más inmediatas.*
- *Con frecuencia se aceleran los trabajos ante la exigencia de tener que elaborar algún documento: ¡al menos que tengamos un documento!*

Para acabar, surgió el tema de los acuerdos, de cómo llegaban a acuerdos, a veces escritos en documentos que, posteriormente, acababan por no cumplirse:

- *Para no colisionar, se cede.*
- *Para no colisionar se cede, pero no se ha cedido lo suficiente.*
- *Cuesta renunciar, cuesta consensuar.*
- *Los acuerdos duran poco, al cabo de un tiempo dejan de seguirse.*
- *No es un error de uno o de otro, sino de la mayoría.*
- *Cuando los acuerdos se dejan de cumplir generan malestar.*

Pero también reapareció una opinión anteriormente expresada:

- *Hemos sido capaces de unirnos todos para afrontar un problema pedagógico.*

Para acabar con esta segunda temática pusieron el énfasis en la necesidad de hacer un seguimiento de los acuerdos tomados y que es preciso cumplir; la necesidad de un control de su aplicación y la revisión de su funcionamiento en la práctica. En este punto, las vacaciones de Navidad interrumpieron las sesiones.

En la primera sesión del trimestre siguiente plantearon un nuevo tema: las interferencias entre lo personal y lo profesional. Presentamos las ideas y las aportaciones sobre esta temática en una progresión similar a como surgieron en el transcurso de las sesiones. Primero hubo una serie de intervenciones que pretendían clarificar en qué situaciones aparecían estas interferencias:

- *Cuando una persona sabe que los otros ven una cosa de modo diferente a como la ve ella.*
- *Una propuesta que parece que no se aceptará.*
- *Acuerdos que se habían tomado y que a uno no le interesan personalmente.*
- *Una persona que tiene un problema y que no quiere hablar de él en el lugar adecuado.*
- *Personas que piensan por sistema que su clase es peor que las otras, que su clase necesita más recursos, más refuerzo.*

Un segundo punto incluyó los intentos de explicar que las interferencias hacían referencia, en primer lugar, a cómo algunas personas intentaban resolver un problema o llevar adelante una propuesta, apartándose de los canales establecidos en la institución:

- *Los temas no se enfocan por los canales establecidos.*

- *Se plantean de forma poco clara y habitual.*
- *Para cuestiones personales se buscan canales personales.*
- *Buscar alianzas con otras personas para que los ayuden.*
- *Hacerse la víctima buscando a alguien más fuerte que los defienda, que interceda por ellos.*
- *Los otros no quieren herirlo a nivel...*
- *No se dicen las cosas claramente, ni a la persona o grupo de personas que les corresponde.*
- *Hay temas personales que no se plantean desde el origen como algo personal y entonces se quiere hacer creer que es un tema de organización mal llevada.*

Otras intervenciones hacían referencia a los efectos de este tipos de fenómenos:

- *Eso genera malos entendidos y malestar en la escuela.*
- *Generan desazón, que hace que no se esté suficientemente sereno y tranquilo para afrontarlo.*
- *Siempre hay alguien que acaba recibiendo.*
- *Las cosas se pueden liar tanto que, a menudo, se puede hacer una lectura o interpretación al margen de la realidad.*
- *Ha habido malestar y sufrimiento, pero no rencor.*

Algunas aportaciones hicieron referencia a la resolución de estas situaciones y a sus efectos:

- *A veces se resuelven por acuerdos particulares, se buscan soluciones personales, se acaba haciendo un favor.*
- *Si no se cede se vive a nivel personal.*

Situado el problema, surgieron algunas propuestas sobre cómo afrontar estas situaciones:

- *Como equipo directivo hemos de estar alerta.*
- *Hemos de reunirnos más, estar más coordinados (el equipo directivo).*
- *Cuando se detecta una cierta desazón o problema hemos de hablarlo antes de que genere malestar.*
- *Hemos de afrontar cualquier situación enseguida, antes de que lleve a historias que pasen factura. Hemos de ser un poco valientes.*
- *Hemos de hablar por los canales establecidos y llegar a un acuerdo.*

También surgieron una serie de aportaciones referentes a la importancia de las relaciones interpersonales:

- *A veces somos los últimos en enterarnos de estas cosas... Dependiendo de quién eres tú y de cómo te captan, de cuán acogedor seas, pueden manifestarlo o no.*
- *Tal vez las relaciones entre las personas tendrían que ser más francas y sinceras, más directas, y no hacerlas más problemáticas.*
- *Nos conviene una mejor relación entre las personas. Es preciso aprovechar aquellas situaciones no tan formales cuando surgen espontáneamente del mismo grupo, y que pueden contribuir a mejorarla.*

Pero mezcladas con las afirmaciones anteriores surgieron otras relativas a la actitud de algunas personas ante situaciones conflictivas.

- *Hay quien disfruta, con el lío, con la crítica. Por suerte son pocos.*
- *Hay gente que tiene una participación diferente en una situación formal o informal. No habla en una situación formal y se desahoga en una situación informal.*
- *Hay gente que disfruta con los conflictos. Eso hace que a veces vayamos alerta con algunos temas que pueden generar conflictos si no son totalmente necesarios; a veces es mejor no plantearlos.*

En relación con estas actitudes, planteamos al grupo que pensasen por qué creían que se producían, lo que condujo a algunas reflexiones sobre el tema de los roles que las personas juegan en una institución y de las valoraciones y las vivencias que provocan en las personas:

- *Porque hay personas poco implicadas en el centro... Tal vez están poco implicadas porque se sienten poco valoradas.*
- *Una persona con una actitud irónica debe tener una historia personal que hace que esté a la defensiva.*
- *Una cosa es el rol que una persona juega en el grupo y otra el que quería jugar. Según en que papel, se siente incómoda.*
- *Cuando llevas muchos años en un lugar, la gente te ve de una forma: estás encasillado... También le puede pasar a una persona que acaba de llegar.*
- *El lugar que uno ocupa depende del lugar que se haga y del que los demás le hagan.*

- *El que no tiene un lugar, se tiene que hacer notar, se lo tiene que buscar.*
- *Tenemos tendencia a valorar lo que ha ido mal. Decimos lo que ha ido mal.*
- *A nosotros mismos nos parece que no lo hemos hecho bien o muy bien.*
- *También hay personas celosas, que se piensan que se valora más a otras personas que a ellas.*
- *A veces uno hace una cosa y los otros lo viven mal: quiere ser más que nosotros, quiere sobresalir. En ocasiones, parece como si hubiese un exceso de competitividad.*

Esta última intervención hizo que la reflexión del grupo derivase, o volviera, hacia la actitud de los docentes y los diferentes niveles de implicación con el centro, que estarían entre un mínimo, representado por la persona que “va a fichar” y un máximo de implicación, representado por la persona que “sólo vive” para la escuela. En relación con los factores que pueden generar diversas actitudes y grados de implicación, apuntaron los siguientes:

- *Existen diferencias en la importancia que tiene para cada cual su vida profesional.*
- *Tal vez también hay muchas historias de cómo nos tratan y de la consideración que cada cual recibe, que inciden en una determinada visión de escuela.*

Relacionados con estas “historias”, aparecieron referencias a conflictos surgidos a causa de innovaciones que se habían querido introducir en el centro.

- *Se ha insistido en algunas cosas: trabajo por rincones, proyecto “Ciencia 6/12...” Para algunos era una maravilla todo, para otros la filosofía era buena pero otras cosas no lo eran tanto; para otros, la idea no gustaba... Se insiste, se aplica y pasado un tiempo se corta de cuajo.*
- *Hay personas con rigidez que imponen: lo tienes que hacer todo y lo tienes que hacer porque toca.*
- *No puedes trabajar una cosa que no crees.*
- *A veces nos dejamos deslumbrar por una moda, pero hasta que no la experimentas no ves como funciona.*
- *Si una persona te quiere imponer una cosa, la relación se resiente.*
- *A veces te parece que tu visión es la única válida. Te pones firme...*

- *Hay una gran diferencia entre aquello que proponemos a los demás y aquello que proponemos apasionadamente. Cuando alguien se piensa que sabe más que nosotros, lo pasamos mal.*

Pero también aparecieron apreciaciones que reflejaban una evolución del centro en relación con este tipo de conflictos:

- *Los conflictos existen, pero se resuelven de otro modo, hemos aprendido.*
- *No hay tantas actitudes de blanco o negro, o de a favor mío o en contra de mí.*
- *Como colectivo ha habido una evolución; estas actitudes se están controlando: somos quien somos y tenemos una escuela digna.*

Para acabar, expresaron una serie de opiniones que podríamos calificar de conclusiones:

- *Nuestro oficio necesita una cierta dosis de seguridad.*
- *Aceptando unos mínimos, unos límites... ¿qué obtendremos de querer que según quien haga según que?*
- *Pretender que el otro haga según que no va a ninguna parte. Hay quien aporta más porque puede, quiere o le va bien; pero eso no se puede exigir a todo el mundo.*
- *Cuando aplicas una cosa es cuando ves como va y cuando puedes tomar decisiones.*
- *Avanzar hacia una escuela innovadora con una actitud dirigente es absurdo. No podemos decir: ¡yo soy el que mejor trabaja!*
- *Es mejor ir a una y avanzar relativamente juntos.*
- *Si no hay bandos estamos más tranquilos y los niños también. Hay mejor ambiente, menos conflictos... O los conflictos están, pero no explotan.*
- *Si hay una buena relación, las personas se integran mejor en la nueva dinámica.*
- *No podemos unificar o uniformar, sino mirar de acompasar. El engranaje global puede ser un buen engranaje.*

### *La temática aparecida en las sesiones con el equipo directivo del centro D*

En este centro de doble línea, trabajamos con el equipo directivo durante dos cursos en sesiones quincenales. El primer curso colaboramos en el funcionamiento del centro, en situaciones difíciles de re-

solver por el equipo directivo, o sea, en lo que denominaríamos resolución de conflictos internos de la institución, conflictos relacionados con tensiones, con el inconsciente de los grupos y con la estructura organizativa del centro educativo. También estaban interesados en la introducción del enfoque constructivista en el aprendizaje del lenguaje escrito. El segundo curso profundizamos en el trabajo en equipo de los maestros, ya que el equipo directivo mostraba interés en aspectos de dinámica interna, concretamente en la relación interpersonal entre los docentes y en la tarea del profesorado. Desglosemos, acto seguido, estos tres bloques temáticos.

- a) El trabajo del lenguaje escrito a partir de tipologías textuales desde un enfoque eminentemente comunicativo.
- b) La resolución de situaciones conflictivas que aparecen en el centro con gran implicación personal de los profesionales.
- c) El trabajo en equipo del profesorado.

El equipo directivo de este centro estaba muy interesado en animar a los docentes para que realizaran proyectos innovadores, pero encontraba grandes dificultades para hacerlo. Tenían que vencer el desánimo de los profesionales.

La demanda de implicar a los docentes en el tema del lenguaje escrito tomando como eje vertebrador las tipologías textuales reflejaba la voluntad de transformar la cultura del centro. O sea, se intentaba cambiar maneras de trabajar muy arraigadas con la historia de la institución, con las personas que habían pasado por ella, con la dinámica que se había ido generando con los años... Este cambio de cultura de centro no se puede hacer desde la autoridad del equipo directivo, sino que es preciso vencer las resistencias instaladas que impiden a los maestros el mantenimiento del interés profesional. La asesora explicó al equipo directivo que cambiar la cultura de un centro no es fácil y que, por lo tanto, las expectativas eran moderadas.

El equipo directivo pretendía que fuese el ciclo inicial quien comenzase a trabajar el lenguaje escrito, porque así darían continuidad a la línea iniciada en parvulario. Lo que no sabíamos era si el ciclo inicial estaba dispuesto a implicarse en este proyecto. Un proyecto ha de ser satisfactorio para los docentes; por lo tanto, una posibilidad era iniciar el trabajo con un pequeño grupo que estuviese interesado. Había que comunicar al resto de los docentes la propuesta de trabajar el lenguaje escrito en ciclo, consensuarla y ver quienes estaban más interesados.

El equipo directivo debía renunciar a que todo el profesorado se motivase y a que iniciasen el trabajo los docentes que no estuviesen

realmente interesados. Aún podríamos añadir otra renuncia: que la experiencia de lenguaje escrito tuviese que seguir una línea ascendente de parvulario a ciclo inicial. Si bien es un ideal unificar la forma de trabajar, es necesario respetar la predisposición de los docentes y valorar en qué ciclo se pueden iniciar determinadas experiencias. A menudo, los equipos directivos quieren trabajar un tema que creen interesante para el centro, pero lo consensúan poco con quien lo tiene que llevar a cabo y se encuentran con docentes que no aceptan las propuestas. El asesor psicopedagógico que ha incorporado el análisis institucional a su quehacer diario tiene que clarificar esta situación planteándola a los equipos directivos como habitual.

El equipo directivo del centro comunicó a los ciclos la propuesta de trabajar el lenguaje escrito. Después de valorarlo, el ciclo medio de la escuela manifestó su interés de trabajarlo a partir de tipologías textuales. De hecho, este ciclo había recibido asesoramiento por parte de un experto en lenguaje y ahora quería poner en práctica lo que había aprendido. Se pidió al Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico si podía dar respuesta a esta demanda y la asesora la aceptó (se podía dar el caso de que el equipo de asesoramiento no hubiese podido asumir el proyecto). Paralelamente a las sesiones con el equipo directivo, la asesora del centro se reunió con el ciclo medio de la escuela y concretaron la propuesta de trabajar el lenguaje escrito.

Hemos visto pues, con respecto a la temática aparecida, que la asesora ayudó al equipo directivo a hacer posible que su proyecto pudiese llevarse a la práctica introduciendo un elemento clave en el asesoramiento, la reformulación de la demanda. La reformulación de la demanda supone un análisis de la propuesta inicial: de los objetivos que se pretenden, de los profesionales que deben llevarlos a la práctica y de los medios disponibles para hacerlo. En este análisis hemos de comprobar si los objetivos explícitos e implícitos coinciden, si las personas que deben llevar a la práctica la propuesta están de acuerdo con los objetivos que se pretenden, si les interesan realmente y si disponen de los medios necesarios para que la experiencia pueda resultar exitosa y satisfacer a los docentes. Si no es éste el caso, el asesor o asesora lo tendrá que plantear a los docentes y tendrá que formular una nueva propuesta que contemple los objetivos explícitos e implícitos de la demanda, los profesionales que tienen que llevarla a cabo y las condiciones para realizarla.

Cualquier cambio en la metodología de trabajo suele comportar un cierto grado de malestar, indicativo de transformaciones en las actuaciones anteriores y en las relaciones interpersonales. Los cambios, obviamente, comportan reticencias que el asesor de un centro debe identificar y mostrar al equipo directivo. Las reticencias de los do-

centes de una escuela para enfrentarse a un nuevo enfoque del lenguaje escrito pueden provenir de las características de cada uno, de la edad, de las experiencias anteriores, de las dificultades para aplicar innovaciones, etc. El equipo directivo de un centro debe estar en condiciones para comprender esta respuesta y diferenciar su deseo de llevar a cabo una experiencia innovadora del deseo de los docentes para aplicarla. Debe valorar las posibilidades que tiene y la ayuda que necesita antes de implicarse en un proyecto de estas características.

Otra de las temáticas aparecidas fue la resolución de situaciones conflictivas. El equipo directivo manifestó que algunos maestros acudían a la dirección y les planteaban cuestiones como por ejemplo:

- *Pensamos que los alumnos de parvulario de tres años tienen que poder dormir al mediodía.*
- *Nos tendríamos que poner de acuerdo con las filas.*
- *El material de clase debe poder pasar con los alumnos a medida que avanzan de curso.*

El equipo directivo escuchaba las demandas de los docentes y asumía la responsabilidad de darles respuesta. Además, sabía que la respuesta que diese no sería suficientemente satisfactoria para todos y después sería criticada. Las propuestas, las quejas y los hechos que exponían algunos maestros de parvulario llevó al equipo directivo a reflexionar sobre: “La adaptación”, “El tema del dormir”, “Las normas en las filas”, “Los turnos de patio”, “El refuerzo”... El equipo directivo manifestó a la asesora su dificultad para abordar estos temas, ya que no querían enfrentamientos con nadie.

La asesora planteó al equipo directivo una propuesta similar a la utilizada en el trabajo con lenguaje escrito. El equipo directivo podía proponer a los docentes del parvulario qué era lo que más les interesaba trabajar.

El análisis de las comunicaciones que algunos docentes emitieron al equipo directivo permitió darnos cuenta de que en el parvulario no había normas claras, de que tenían dificultades para llegar a acuerdos y de que reclamaban que alguien desde la autoridad del centro marcara unos límites. Acordamos preparar una sesión conjunta del equipo directivo y las maestras de parvulario, en la cual el equipo directivo expusiese las demandas, las quejas y los hechos que los maestros les habían manifestado. Acto seguido había que acordar qué temas les interesaba tratar, conocer la opinión de cada cual y precisar aquello que creían mejor para el parvulario. El próximo paso consistiría en llegar a un acuerdo bien argumentado. Por ejemplo, si los niños y niñas de parvulario de tres años tenían que dormir o no, debía respon-

der a las necesidades de los alumnos, debía ser coherente con la organización del parvulario y debía tener en cuenta las instrucciones del Departamento de Educación. No podía responder únicamente al criterio personal de la maestra de P-3 de cada curso. Finalmente, había que dejar escrito lo que habían consensuado para tener constancia de los acuerdos tomados y recordarlos cuando fuese necesario. Además, dejar escritos unos acuerdos facilita su revisión y permite introducir enmiendas para mejorar el funcionamiento de un ciclo.

El equipo directivo mantuvo una serie de sesiones con las maestras de parvulario, en las que pudieron tratar algunas de las cuestiones que individualmente les habían ido planteando. Las docentes llegaron a unos acuerdos por consenso, los justificaron y, como habíamos acordado, los dejaron escritos. Antes de estas sesiones, el equipo directivo identificaba las quejas que planteaban las maestras de parvulario como si fuesen desacuerdos entre ellas que requerían un posicionamiento por parte de la dirección. Pero este posicionamiento no tenía que consistir, como se creía, en tomar una decisión desde el lugar que ocupaban como autoridad, sino en ayudar al parvulario a consensuar criterios, a establecer acuerdos en base a lo que era más razonable y en ayudarlas a asumir unas normas de funcionamiento. Para conseguirlo, el equipo directivo debía coordinarse y estar bien cohesionado. Aquí fue donde colaboró la asesora: ayudó al equipo directivo a fortalecerse como grupo para que pudiese asumir sus funciones. La asesora también ofreció estrategias de trabajo en pequeños grupos al equipo directivo para que pudiese coordinar las reuniones. El equipo directivo necesitaba utilizar técnicas de dinámica de grupos para posibilitar que todos los componentes del parvulario pudiesen expresar su opinión adecuadamente argumentada. Asimismo, debía validar las aportaciones de los docentes y establecer las condiciones para que los componentes del parvulario se sintiesen cómodos y expresasen sus opiniones sin criticarse mutuamente. El equipo directivo tenía que recoger con el máximo consenso posible las aportaciones positivas de cada uno de los miembros del grupo. Las técnicas de dinámica de grupos que el equipo directivo utilizó ayudaron a coordinar satisfactoriamente las sesiones con las maestras de parvulario.

El equipo directivo siguió el mismo proceso en otras demandas que se plantearon:

1. Análisis de la demanda por parte del equipo directivo: identificación del problema.
2. Exponer la demanda planteada por los docentes de un ciclo: valoración de los diferentes puntos de vista de los componentes del ciclo.

3. Intentar coordinar una sesión de ciclo para trabajar la temática planteada: identificar el problema, revisar las necesidades de los docentes y del alumnado y llegar a acuerdos. Dejar constancia escrita de los acuerdos.
4. Valorar la actuación realizada y velar por el cumplimiento de los acuerdos.

El equipo directivo manifestó que si se hubiesen tenido en cuenta estos puntos, se habrían ahorrado muchas situaciones conflictivas.

Otro aspecto que surgió a lo largo de las sesiones fue la tendencia a la crítica tanto por parte del equipo directivo como de los docentes. La crítica se había instalado en el centro como forma de comunicarse y formaba parte de la cultura de la escuela. Por lo tanto, la asesora insistió en la necesidad de valorar positivamente las actuaciones de los docentes, lo cual implicaba una transformación que el centro tenía que ir percibiendo. Ésta tenía que ser también una tarea prioritaria del equipo directivo.

A inicios del curso siguiente, el equipo directivo pidió profundizar en la temática del trabajo en equipo tanto del profesorado entre sí como con los alumnos. La asesora les sugirió que priorizasen uno de los dos temas y optaron por el primero. El equipo directivo pretendía, tal vez sin darse cuenta, potenciar el trabajo en equipo en la escuela.

Se acordó empezar con el mismo equipo directivo que, a su vez, podría utilizar los conocimientos adquiridos cuando participase en sesiones de trabajo con otros docentes. De entrada decidimos el siguiente programa de trabajo:

1. *Definición de grupo operativo. Elementos que intervienen en el trabajo en equipo.*
2. *Análisis del trabajo en equipo: la relación entre los componentes, las tareas que hay que abordar, los roles y los espacios de trabajo.*
3. *Tipos de reuniones del profesorado: reuniones informativas y reuniones de coordinación.*
4. *Grupos dentro de la institución: ciclos, departamentos, comisiones y equipo directivo.*
5. *Recursos y técnicas de dinámica de grupos.*
6. *Definición de un proyecto para trabajar en equipo.*

Iniciamos las sesiones analizando el trabajo en grupo del equipo directivo, a partir de una adaptación del cuestionario de Argyris-Beckhard (Anexo 2), adecuado para reflexionar sobre el trabajo en equipo. Durante dos sesiones los componentes del equipo directivo

leyeron las preguntas, anotaron las respuestas individualmente en una hoja y, posteriormente, las pusieron en común. Acabamos la segunda sesión anotando las mejoras que podíamos introducir en el trabajo del equipo directivo.

Del análisis realizado se desprendía que el equipo directivo funcionaba bien como grupo, sin conflictos. En cambio, se ponía de relieve una cierta distancia entre ellos y el resto de docentes, lo que favorecía un cierto temor en estos últimos.

El equipo directivo estaba interesado en realizar un cambio en la escuela, pero al mismo tiempo estaba asustado, lo que provocaba ciertas reticencias. Este cambio implicaba abrirse al claustro, crear más proximidad claustro-equipo directivo y afrontar conflictos diferentes.

Del análisis realizado también se desprendía la necesidad de delegar. Delegar implica una apertura a los maestros y al resto de personal de la escuela para que asuman algunas tareas. El equipo directivo tenía que valorar qué tareas asumía y qué tareas delegaba a otros profesionales. Todos estos cambios se debían introducir paulatinamente, de manera progresiva.

Dedicamos la próxima sesión a definir el proyecto para trabajar en grupo. Semanalmente, el equipo directivo se reunía con los coordinadores de la escuela para trabajar un tema de evaluación interna, concretamente, la atención a la diversidad. Se pensó en aplicar el trabajo en equipo a estas reuniones y aprovecharlas para aprender cómo trabajar.

La dinámica que seguimos en las sesiones quincenales fue la siguiente: proponíamos la lectura de un capítulo del libro *El trabajo en equipo del profesorado* (Bonals, 1996), dedicando los diez primeros minutos de la sesión a comentar la lectura del texto. El resto de la sesión proponíamos desarrollar uno de los puntos del programa, y siempre que era posible aplicábamos lo que habíamos trabajado. Por ejemplo, preparábamos algunas de las sesiones que ellos tenían con los coordinadores: el contenido a tratar, la forma de abordarlo, el control del tiempo, la observación de los roles que aparecían, las técnicas de dinámica de grupos más adecuadas para cada sesión, los materiales que utilizarían... En la sesión siguiente comentábamos cómo les había ido la reunión con los coordinadores, lo que les había funcionado bien y lo que aún no acababan de dominar. A los coordinadores les habían explicado que aquellas sesiones las preparaban con la asesora.

El desarrollo de este trabajo fue muy provechoso para el equipo directivo. Las reuniones con los coordinadores les permitieron: comprobar la eficacia de un trabajo en equipo esmerado; tener en cuenta

la duración de las reuniones; fomentar la participación de todos los implicados en un grupo y valorar positivamente el trabajo realizado. Posteriormente, el equipo directivo aplicó los conocimientos de trabajo en equipo en algunas reuniones de claustro.

A lo largo del curso, durante las sesiones con el equipo directivo, fueron apareciendo temas relativos al funcionamiento de la escuela como institución, al trabajo en equipo y a las situaciones conflictivas.

Respecto al funcionamiento de la escuela como institución, se puso de manifiesto la tendencia de los docentes a valorar negativamente lo que hacían; era una escuela próxima a la hipercrítica. Según palabras de la directora: “ven el vaso semivacío”. Esta crítica a menudo impedía gozar de los éxitos de la escuela; por lo tanto, la escuela debía hacer un esfuerzo para valorar lo que hacía, para valorar a los docentes de su centro y a los profesionales externos.

En cuanto al trabajo en equipo, la escuela dedicaba más tiempo a reuniones informativas que a reuniones de coordinación pedagógica. En general, había poca tradición de trabajo en equipo. Dejaban poca constancia escrita del trabajo que realizaban y las reuniones de claustro les resultaban pesadas porque se participaba poco, lo cual hacía que las viviesen con cierta ansiedad y se sintiesen perseguidos.

En cuanto a los conflictos cuyo origen era la relación entre los docentes, el papel de la asesora consistió en retornar al grupo las preguntas que le planteaban, para que el equipo directivo pensara qué se podía hacer en cada situación. A su vez, pretendíamos mostrar que los asesores también tenemos unos límites en nuestras actuaciones, y no lo podemos resolver todo. En estos casos, a menudo, tenemos que encontrar estrategias mediadoras.

Dedicamos las últimas sesiones del curso a preparar cómo comunicar al resto de docentes el trabajo realizado, en parte, para evitar interpretaciones equivocadas y posibles fantasmas y, en parte, para sentar un precedente institucional en la escuela, mostrando los pros y contras de lo que habían trabajado. El equipo directivo tenía unos conocimientos porque había dedicado un tiempo a pensar la institución. Estos conocimientos debía compartirlos.

Aprovechando que el equipo directivo finalizaba su periodo de cuatro años, les propusimos, por una parte, que reflexionasen conjuntamente sobre cómo vivían el hecho de dejar el cargo y, por otra, pensábamos que debían poder transferir al nuevo equipo directivo el trabajo realizado. El equipo saliente realizó ambas propuestas y creemos que alcanzó el objetivo que se había planteado en un principio: cambiar aspectos importantes de la cultura de la institución, despacio y con proyectos poco ambiciosos, pero de los que se salió con éxito, y abrir las puertas a nuevos cambios institucionales.

## *La temática aparecida durante el análisis con los docentes de educación infantil y primer ciclo de primaria de la escuela E*

En las sesiones quincenales que mantuvimos durante un curso con el grupo formado por los maestros de parvulario y de ciclo inicial de la escuela E no utilizamos ninguna pauta ni guía. Tampoco hicimos trabajo en pequeños grupos ni aplicamos otras técnicas que a menudo utilizamos para estas tareas. Se trataba de reflexionar sobre el grupo, sobre la cohesión del grupo y el significado de los fenómenos que se daban, a partir de la participación espontánea de cada componente. En la primera sesión tuvimos que explicar cómo funcionaríamos, porque esta dinámica rompía los esquemas de trabajo en grupo que habíamos utilizado hasta entonces. La consigna generó una cierta confusión, pero los componentes comenzaron a intervenir constatando que en el grupo había componentes nuevos, que tenían que ponerse todos de acuerdo, que las prisas eran un obstáculo y que éste venía de fuera del grupo, pero también de dentro.

Introducimos la segunda sesión resumiendo algunas de las aportaciones de la sesión anterior. Intentamos que entendieran que nosotros, desde el papel que asumiríamos, encaminaríamos al grupo hacia un objetivo determinado; no era cierto que no orientásemos, como habían entendido algunos integrantes en la sesión inicial: como analistas dirigiríamos al grupo y lo conduciríamos a una reflexión sobre sí mismo. Insistimos en las condiciones que tendríamos en cuenta, matizando lo que habíamos comentado durante la primera sesión:

- Podíamos poner sobre la mesa cualquier cuestión vinculada a la organización, funcionamiento y abordaje de las tareas del grupo, pero no a aspectos personales de nadie.
- Se trataba de crear un espacio de casi una hora quincenal sin “tics comunicativos”, ni prisas, ni otros trabajos por hacer, ni molestias burocráticas, ni esfuerzos: un espacio para pensar entre todos el tema de la cohesión. Tendríamos que crear un marco dialógico adecuado para ello.

Las primeras intervenciones plantearon que los problemas en los que se hallaban no los podían resolver con el trabajo que habían iniciado:

- *Estamos ansiosos, pero la desazón viene por tener que hacer informes o por cómo sacártelos de encima o por si esperas al último momento o por si vas pensando que los tienes que hacer o por qué los debes hacer.*
- *Y la cantidad de papeles, y todas las cosas urgentes...*

- *Estamos sobrecargados continuamente.*
- *Hacemos demasiado cosas inútiles.*

Algún componente hizo notar las presiones que sienten los coordinadores de ciclo que, por una parte, deben presentar papeles y trabajos en una fecha concreta y, por otra, han de ir pidiendo a los maestros que los hagan.

- *Hay “una cadena de “achuches”, y lo tienes que hacer; eso pone muy nervioso.*
- *Todo eso genera, además, efectos fuera del horario escolar.*
- *Hacemos muchos trabajos, excesivos, que no son de docencia. Y eso aparte de lo que nos complicamos la vida desde dentro.*
- *Hay todo lo que nos imponemos nosotros.*
- *Nos complicamos mucho la vida.*
- *Necesitamos aclararnos en el tema de las prioridades.*
- *Existe la tendencia a mejorar aumentando la cantidad de trabajo.*
- *El problema no es una cosa u otra, es todo ello.*

A partir de aquí las intervenciones se fueron acercando al tema de la cultura del centro:

- *No es posible cambiar el estilo de la escuela. Aquí siempre se ha trabajado así.*
- *Pero antes el ambiente era diferente; sí que se trabajaba, pero sin agobio.*

Esta intervención se refería a que hace unos años se trabajaba por el placer de innovar, porque el equipo estaba animado a hacer mejoras en el ciclo; en cambio ahora, se trabaja para afrontar las múltiples obligaciones y demandas que aparecen.

- *Se han establecido unos hábitos y ahora parece ser que hay la obligación de mantenerlos.*
- *Se tendrían que reducir las tareas para hacerlas más a gusto.*
- *En esta escuela falta discusión. Hay cosas que deben decirse; se debe poder decir “eso no me gusta”.*

En este momento algunos componentes manifestaron el desacuerdo en un tema tratado en el último claustro. El asesor intervino para parar una discusión que se refería directamente a personas externas del grupo, pero no lo logró, y durante un breve tiempo se generó una dinámica de crispación entre quien acusaba al equipo direc-

tivo del centro y quien acusaba a los acusadores por no decir las cosas allí donde se tenían que decir. La sesión acabó con algún comentario pesimista: “eso no saldrá bien”.

En la siguiente sesión, el asesor comenzó refiriéndose a los dos encuentros anteriores, especialmente al final del segundo. Subrayó que en el grupo había cosas que se tenían que hablar, que los problemas de cohesión se debían a los temas no hablados que ocasionan malestar, que se traduce en “síntomas”; y de las cosas que se dicen mal y entonces duelen. Se tendría que encontrar la forma de decirlas sin hacer daño.

El asesor apuntó, a su vez, que el grupo le tenía que facilitar una buena regulación de turnos de intervención, para que no se “destape la olla” como en el día anterior: mejor que podamos ir más despacio, “dejando que la olla pierda gas” y que podamos ir elaborando lo que vaya apareciendo.

Por último, hizo notar que mientras el primer día no se decían cosas, no se hacía nada, en cambio, el segundo día, al término de la sesión, explotaron cosas no dichas.

En esta sesión prácticamente no hubo intervenciones; los silencios se alargaban, provocando malestar y dificultando las intervenciones. El asesor recordó algunos temas abiertos en la sesión anterior, el malestar por los excesivos trabajos, los trabajos que venían prescritos desde fuera del grupo, los determinados desde dentro, el lugar adecuado para realizar cada una de las aportaciones... Pero estas invitaciones al diálogo no consiguieron evitar los largos silencios durante la sesión. Al finalizar, el asesor apuntó que parecía que había impedimentos para hablar, tal vez como consecuencia de la situación provocada al final de la sesión anterior.

En la próxima sesión se llegó a un momento delicado, que podía suponer el fin de la intervención: si el grupo no hablaba, los silencios podrían aumentar el malestar, el grupo podría no resistirlo y para escapar de la situación podrían llegar a definirla como improductiva y absurda. Y si para salir del impasse, el asesor llenaba el silencio hablando él, evitaría que el grupo pudiese reflexionar sobre su situación.

Al inicio de la sesión aparecieron intervenciones que pretendían que quien hablase fuese el asesor:

- *Fuiste tú quien nos hiciste la propuesta de trabajar la cohesión; cuando se hace una propuesta es que se tiene algo en la cabeza. ¿En qué no estamos bien cohesionados? ¡No entiendo nada!*

Otras aportaciones ponían de manifiesto que los diferentes componentes, en el fondo, pretendían objetivos diferentes en el trabajo iniciado:

- *No estamos trabajando porque haya problemas. Se pidió este tema porque venía gente de fuera, gente nueva...*
- *Y veíamos que nos faltaba trabajar más unidos.*
- *Era necesario que estuviésemos más unidos.*
- *Y trabajar con ganas, como grupo. Trabajar bien y a gusto.*
- *Porque hemos cogido una inercia, pero hay algo que no funciona.*

Otra aportación apuntaba directamente al porqué, a la historia de las dificultades existentes:

- *De hecho, en el grupo hay “un mar de fondo”, de donde surgen las dificultades de la cohesión.*

En este punto se pudo verbalizar de modo reflexivo el fin de la segunda sesión:

- *La otro día se estaba cargado y salió.*
- *Cuando se está cargado cualquier hecho puede hacerlo saltar.*

En esta sesión, si bien se aligeraron los silencios de la anterior, no quedaba claro que el trabajo continuara. El asesor inició la próxima sesión anunciando a los integrantes que se había creado un principio de diálogo: había un espacio y un tiempo donde todos nos reuníamos; no actuábamos compulsivamente; no había trabajos burocráticos que nos impidiesen pensar; no salíamos de tema... En este momento aún faltaba convertir los silencios en diálogo, teníamos tiempo para conseguirlo.

El asesor expuso al grupo la dificultad que experimentaba en aquel momento: era difícil iniciar una conversación entre todos. Si él intervenía llenando los silencios podía ser más tranquilizante para el grupo, pero evitaría que apareciese lo que el grupo había definido como “el mar de fondo”, que parecía ser la base de sus dificultades de cohesión. Tenían que desenterrar la historia del grupo, y eso sólo lo podían hacer ellos.

Acto seguido, el grupo comenzó a intervenir con aportaciones muy interesantes:

- *Parece como si todo estuviese “tapado”. Pero tenemos poca conciencia de lo que hay tapado. Cuando lo analizas no lo sabes ver.*
- *Cosas como éstas es más fácil que las vean los que vienen de fuera –refiriéndose a los maestros nuevos– que los que hace años que estamos aquí.*

- *Es la inconsciencia de lo que pasa.*
- *El problema, cuando somos nosotros, cuesta más.*
- *De fuera se nota que la escuela está muy organizada. Y para quienes venimos de fuera va bien, cuando entras. Pero en la vida no se debe seguir sólo la historia, sino que se tiene que aportar.*
- *Cuando hay temas que no se hablan en claustro es porque hay cosas que hacen que no se hablen.*
- *Desde fuera se ve una escuela con una organización muy esmerada, en la parte administrativa. Se debería cuidar más la parte pedagógica. Tenemos que disfrutar más con las cosas que hacemos con los alumnos.*
- *Desde el equipo directivo no hay nada que ahogue, pero hay una inercia. De hecho, es lógico que haya un poso, una inercia... hay dificultades para hacer cosas nuevas... pero es poco consciente.*
- *No es bueno que se hable a la espalda.*
- *Es bueno que se hable allí donde sea.*
- *Es muy difícil saber qué es, pero "algo hay". Por ejemplo, cuando encuentras a un compañero de fuera y dice "¿cómo está el ambiente?", "¿cómo estáis?"... Si te dicen eso es que algo hay. Hay gente de la escuela que tiene esta sensación; pero yo conscientemente, no sé qué es.*
- *No volvamos a pecar tapándolo; destapémoslo.*
- *Aquí en esta escuela no se habla ni a la espalda.*
- *No se hacen chafardeos.*
- *Eso es positivo, pero parece ser que hay una contrapartida.*
- *Cuando llega gente nueva, tal vez no sabemos aceptar sus aportaciones.*
- *A la gente nueva les gusta aportar algo al grupo y que el grupo lo asuma. Es diferente aceptar que compartir.*

El asesor cerró la sesión diciendo que nos podíamos felicitar porque esta sesión había salido redonda.

La dinámica de la próxima sesión fue muy parecida a la anterior y los temas también. El asesor la inició sin preámbulos y reapareció con fuerza el tema de los profesionales nuevos y antiguos, vinculado a las normas y a las pautas existentes en el grupo:

- *Cuando vienes de fuera y dices según qué, te das cuenta de que estás tocando una fibra sensible y que no sabes qué es.*
- *Y los que hace años que estamos al ciclo, a veces es difícil explicar a los nuevos.*

Algunas aportaciones insistían en valorar aquello instituido:

- *En la escuela, los que entramos de nuevo nos encontramos con mucha información sobre aspectos legales.*

Otros volvían al tema de la falta de información que sentían los nuevos:

- *Al no haber chafardeo, no sabes como ponerte. De hecho, existen diferencias entre los que van a comer al mediodía a casa y los que no. La convivencia, a la hora de comer, existe.*

Y también algunas aportaciones abrían el tema de las heridas mal cicatrizadas que conservaban:

- *Todo el mundo tiene una lista de cosas que provoca que se sienta dolida.*

Entre esta sesión y la siguiente hubo una larga interrupción debida al final del trimestre y a las fiestas de Navidad.

En la apertura de la próxima sesión, el asesor constató la distancia entre esta sesión y la anterior; remarcó que en los dos últimos encuentros el grupo había avanzado y que se trataba de continuar la tarea. Las primeras intervenciones reanudaban el tema de los maestros nuevos y los antiguos del centro:

- *Cuando entras en una escuela puede molestar que te hagan adaptar. Sufriría según lo que me hiciesen hacer.*

Estas aportaciones iban seguidas de otras que intentaban complementarlas desde un punto de vista de la coherencia institucional:

- *Se debe respetar la diversidad, para que todo el mundo pueda trabajar de manera suficientemente cómoda, pero la gente ha de adaptarse al grupo.*
- *Según si te adaptas o no, “eres o no eres un buen profesional”.*
- *Hay la sensación de que en la escuela ha habido, en años pasados, una dinámica de trabajo muy fuerte, y que se quiere continuar a todas, todas.*
- *Y la escuela ha de adaptarse al grupo.*

Algunas aportaciones, por parte de los profesionales nuevos, insistían en el desconocimiento que ellos tenían de la historia del centro:

- *Se echa en falta que te expliquen cómo ha funcionado la institución.*
- *No se conoce la historia, no se ha explicado.*

Complementariamente, otras intervenciones remarcaban:

- *Hay la sensación de que se respeta poco lo que está hecho.*

En esta sesión, el asesor indicó que el grupo estaba valorando cómo se sentía y cómo le afectaba lo instituido, tanto a los recién llegados como a los profesionales más antiguos. Asimismo, propuso que se valorase si la flexibilidad de la institución estaba dentro de unos límites suficientemente cómodos para todo el mundo. En general, la respuesta del grupo fue afirmativa, destacando que tenían en cuenta situaciones particulares.

El asesor, en el papel de analista, intervino marcando que debía articularse el respeto hacia lo positivo que ya estaba instituido, siendo receptivo a las aportaciones de los profesionales nuevos y adaptándose al contexto cambiante. Por último, destacó que los recién llegados temían que la institución les hiciera adaptar más allá de lo que querrían, y los antiguos temían que los nuevos echasen por los suelos las consecuciones fruto de años de esfuerzos. Se acabó la sesión con la sensación de que el grupo podía reflexionar adecuadamente sobre sí mismo, y que eso merecía la pena.

Desde este momento hasta final de curso hubo siete sesiones más, las últimas, a petición del grupo, para redactar un documento con las aportaciones que habían salido y para darlas a conocer al resto del claustro. Para ello se propuso crear una comisión abierta a los que les interesase; pero el día que quedamos nos encontramos otra vez con todo el grupo, con lo cual optamos por redactarlo entre todos.

### *La temática aparecida en el análisis del claustro F*

A lo largo de un curso escolar, una vez al mes, habíamos mantenido sesiones de claustro los seis componentes del equipo y nosotros. La temática de las sesiones era la revisión de la normativa del centro. En el último curso, la institución había aumentado el número de profesionales y el equipo docente había valorado que era un buen momento para revisar y actualizar las normas generales de su funcionamiento. Al mismo tiempo, este trabajo permitía que un asesor externo, ubicado en el papel de analista, se centrara en la organización y funcionamiento institucional, con el objetivo de trabajar las

bases sobre las cuales se establecían las relaciones entre los componentes del equipo y su capacidad para afrontar tareas colectivas. Las aportaciones del analista estaban marcadas por el hecho de que era el sexto curso que se mantenía un trabajo con todo el claustro, con temáticas diversas.

A partir de la segunda sesión de trabajo, el claustro se organizó por su cuenta y el asesor se limitaba al papel de observador, con escasas aportaciones a lo largo de la sesión y con una intervención de algunos minutos al final de la cual comentaba los aspectos más relevantes que había recogido.

La revisión de la normativa se inició, estratégicamente, por donde parecía más fácil de llegar a acuerdos. Todos los componentes del equipo coincidían en la necesidad de aprender a llegar a acuerdos, de modo ágil y eficaz, consiguiendo un óptimo entendimiento entre los componentes, de tal manera que todos pudiesen sentirse satisfechos de las decisiones tomadas.

Se comenzó acordando las normas sobre el uso del lavabo y el funcionamiento del patio: cuándo los alumnos pueden ir al lavabo; si lo tienen que pedir; si en algunos niveles se hará una salida en grupo para ir; cómo se regulan las zonas del patio donde se puede jugar con arena; cómo actuar cuando los balones caen fuera del recinto escolar; quién debe descolgarlos del tejado; cómo usar los lavabos durante el patio; etc. De todos estos puntos, se acordó cómo darlo a conocer a los alumnos, recogiendo sus sugerencias para próximas revisiones de la normativa.

Al inicio de la sesión, el asesor destacó que se estaban construyendo –refiriéndose a las normas de funcionamiento– algunos acuerdos rectores entre los integrantes del claustro. Era como una constitución. En esta importante tarea, eran valiosos los resultados que obtendrían, pero también lo era el proceso: aprender a trabajar con agilidad, eficacia y con una buena capacidad de diálogo. Se trataría de revisar cómo querían que funcionase la escuela por lo que respecta a las normas de funcionamiento, pero también a la forma de acordarlas y a la capacidad para entenderse mejor, pues, cuando no existe esta capacidad, o cuando los acuerdos manifiestos encubren desacuerdos de fondo, aparecen disfuncionalidades o conflictos.

Otra idea aportada por el asesor apuntó al proceso de establecer las normas y probarlas: se comprobaría si regulan suficientemente bien y si los efectos secundarios negativos son mínimos; por ejemplo, que no incomodasen o que incomodasen lo mínimo. Asimismo, apuntó la idea de la flexibilidad de las normas para la óptima adaptación a la diversidad de alumnos y circunstancias.

En otra línea, el asesor marcó aspectos de la dinámica de la sesión: muchas intervenciones pretendían indicar opciones, con mucho cuidado de no plantear propuestas cerradas que llevasen a posicionamientos polarizados. Por ejemplo, se formulaban aportaciones en términos “¿Y si hiciésemos tal cosa?”, o bien “¿No podríamos intentar...?”. El asesor destacó los efectos positivos de esta clase de aportaciones, oponiéndolas a intervenciones –que en este claustro no se solían dar– de tipo “Te equivocas”, o “No estoy de acuerdo”. Asimismo, puntualizó que intentaría identificar aquellos aspectos satisfactorios de las sesiones de claustro para verbalizarlos, como forma de favorecer su instauración en la dinámica habitual.

Por último destacó que habían empezado acordando normas fáciles, lo cual era muy acertado para el inicio. Al acabar, un componente del claustro se comprometió a escribir los acuerdos tomados desde el principio y a pasar el texto al asesor antes del próximo encuentro.

La sesión siguiente se inició con la intervención del asesor, que comentó los cinco aspectos del texto que resumían las sesiones anteriores.

- 1) Se habla de “acuerdos para resolver diferentes situaciones escolares”. Por lo tanto, se valoran más los acuerdos que las exigencias o las prescripciones.
- 2) Si bien todos los alumnos deben seguir las normas acordadas, no debe olvidarse la flexibilidad para adecuarse a cada caso, en el supuesto de que convenga.
- 3) Algunas normas incluyen la explicación del porqué, de las razones que las justifican. Por ejemplo, “Se procurará jugar con cubos y rastrillos dentro del arenal para evitar llenar de arena el resto del patio”.
- 4) Los tutores darán a conocer estos acuerdos recogiendo sugerencias de los alumnos.
- 5) Se harán revisiones de las normas.

Por lo tanto, se muestra al alumnado que las normas son flexibles y revisables y que deben ajustarse a las conveniencias de cada momento. El asesor sugirió que la normativa que estaban construyendo para los alumnos era extrapolable a toda la institución, ellos incluidos. Lo que hacían y cómo lo hacían los definía como grupo.

Se continuó con la toma de acuerdos sobre los siguientes temas:

- a) lesiones en los alumnos:
  - cómo contactar con su familia;
  - qué medicamentos tenía que haber en el botiquín, etc.

- b) puntualidad de los alumnos:
  - flexibilidad con alumnos de P-3 y P-4;
  - el tiempo que debía permanecer la puerta abierta, etc.
- c) atención al teléfono:
  - qué prioridad tenía coger el teléfono, etc.

El aporte del asesor, en este caso, consistió en remarcar que en el proceso de repensar las normas estaban consiguiendo tener en cuenta lo ya instituido, lo existente, pero que también destacaban lo que pensaba cada uno, cruzando ambas fuentes. El grupo buscaba llegar a unos acuerdos, lo conseguía y estos acuerdos eran auténticos, dado que no encubrían desacuerdos. Se usaba el diálogo, la puesta en común de lo que cada cual pensaba –a veces, de lo que cada cual sentía–. Había una consideración, un respeto a lo instituido: no se echaba por la borda lo que había, no se atentaba contra la historia de la institución. Y había permeabilidad hacia lo nuevo. Tanto lo existente como lo nuevo eran dos aspectos valiosos, que se debían cuidar. Se notaba, en el claustro, un buen nivel de respeto para ambos. Es muy importante que sea así, porque en la articulación de lo instituido y de lo nuevo se corre el riesgo de hacer que los integrantes se sientan amenazados: cuando la dinámica en un centro va mal, a veces los profesionales más antiguos se identifican con las normas, pautas, reglas y estilos del centro, y se pueden sentir amenazados por los nuevos; y éstos, por su parte, pueden sentir la propia identidad o estilo de trabajo cuestionado por el funcionamiento del centro. Un centro con buena salud:

- No olvida su historia, retiene de ella todo lo que tiene de valiosa.
- Es permeable a lo que viene de fuera.

En una próxima sesión se abrió el tema del trato (de tú, de usted...) que los alumnos han de usar. Cada profesor manifestó cómo prefería que se lo tratase, cómo tendrían que tratar los alumnos a las personas desconocidas que venían de fuera, o cuando hacían salidas, excursiones, etc. Se acordó la manera de trabajar, las formas de trato en el aula, y se recordó el trabajo realizado años atrás sobre formas de cortesía.

En esta sesión, el asesor sólo intervino para precisar qué se podía entender por cortesía –hacia algunos años había asesorado un programa sobre este tema en claustro– y para proponer que en el próximo encuentro se dedicara un tiempo para revisar el funcionamiento de las sesiones, desde el inicio de curso hasta ahora. Avanzó que pen-

saría alguna pauta que facilitaría la evaluación de una parte del trabajo de las sesiones anteriores. Veámosla.

¿Cuáles de los siguientes aspectos del trabajo se considera que se han logrado y cuáles interesaría mejorar?

- *Agilidad, eficacia y calidad en la labor.*
- *Satisfacción, comodidad en las reuniones, trabajo agradable.*
- *Consenso en los acuerdos.*
- *Equilibrio participativo.*
- *Organización de los turnos de intervención.*
- *Solapamientos entre intervenciones.*
- *Tono de voz moderado.*
- *Ritmo de las intervenciones (pausado y tranquilo).*
- *Pausas y silencios.*
- *Regulación del ruido.*
- *Redundancia de las ideas: sensación de dar demasiadas vueltas o de ser demasiado esquemático.*
- *Acierto en la elección de tareas.*

En la próxima sesión se reflexionó a partir de esta pauta.

### 3.4. EL FINAL DE UN ANÁLISIS DE CENTRO

No resulta fácil dar respuesta a la pregunta sobre el final de un análisis de centro, si queremos tener en cuenta lo que puede decirse desde una posición teórica y lo que constatamos en nuestra práctica profesional. Si extrapolamos la pregunta a otro ámbito, al médico, por ejemplo, o al mundo de la construcción, podemos formularla en términos de: ¿cuándo acaba una intervención médica? o ¿cuándo acaba la construcción de un edificio? Si el paciente finalmente se cura o el edificio se acaba, parece claro que este hecho marca el final de la intervención profesional. Los objetivos se han cumplido. Pero hay ámbitos que se resisten más a tal concisión: ¿cuándo acaba un psicoanálisis?, ¿cuándo acaba la educación? La educación académica puede acabar muy pronto, o no acabar nunca. Si lo miramos desde la aportación que supone crear un espacio dentro de una institución para reflexionar sobre su organización y funcionamiento, no costaría demasiado avalar que este espacio tendría que ser permanente, carece de sentido poner plazo. En tal caso, tal vez se debería pensar en cómo crear una cultura en los centros que entendiese la importancia de mantener abierta la reflexión sobre la propia institución. Nosotros, sin duda, avalaríamos esta propuesta.

En nuestra experiencia profesional, la duración más habitual de las intervenciones en el ámbito que nos referimos suele ser de uno o dos cursos escolares, con periodicidad quincenal o mensual. Y en la práctica, uno de los factores determinantes es el fin de curso. Decimos uno de los factores; pero no es el único: nos encontramos con centros que manifiestan la necesidad de continuar trabajando el siguiente curso; otros proponen mantener encuentros más distanciados; otros, aún, sugieren dejar abierta la posibilidad de volver a abrir el espacio creado cuando aparezcan de nuevo situaciones difíciles y lo crean necesario; incluso, nos hemos encontrado con alguno en el que el trabajo con el equipo directivo ha derivado en una ampliación a todo el claustro en el próximo curso escolar. Y más allá del ámbito de la educación obligatoria hemos aceptado demandas de instituciones educativas que nos han propuesto un trabajo intensivo de análisis, concentrado en uno o dos días.

Sería razonable pensar que el final de un análisis de centro tendría que coincidir con el logro de los objetivos establecidos al inicio. Como los objetivos pueden ser diferentes, también lo será el recorrido que hará el grupo, la duración del proceso y los ámbitos donde se centrará. De lo que no cabe ninguna duda es de que el final de una intervención de este estilo ha de haber enriquecido la comprensión que los integrantes de la institución tienen de ella y de por qué es cómo es en lo referente a los ámbitos analizados. Esta mayor comprensión facilitará enfrentarse a los ámbitos trabajados de una forma más inteligente: el mejor conocimiento de los problemas del centro y sus causas aportará más capacidad a los docentes para decidir, priorizar, planificar, llevar a cabo y evaluar los propios planes de acción; y el centro estará mejor capacitado para auto-orientarse.

En diversas ocasiones hemos visto que el final de un análisis viene establecido por la necesidad que aparece en los equipos de “ponerse a trabajar”. Ante nuestra pregunta de qué les falta para poder avanzar como grupo, la respuesta es “ponerse”. Llega un momento en que están más predispuestos a volcarse en una tarea pedagógica en grupo, porque se sienten con más disponibilidad y con más recursos para hacerlo. En la medida en que el análisis de centro favorece una mejor organización y dinámica de equipo, los componentes están más dispuestos a enfrentarse a retos que antes no veían posibles y a avanzar como institución hacia nuevos hitos.

Otras veces es el propio asesor quien sugiere poner punto final a un análisis porque le parece que es el momento adecuado para ello, y ha intuido que continuar podía llevar a una situación poco provechosa para la institución. Ha considerado que ya estaban preparados para enfrentarse a nuevos retos vinculados al proyecto de centro.

Veremos, a continuación, ejemplos del final del análisis de centros en tres claustros, un equipo directivo y un grupo de parvulario y ciclo inicial de un centro.

## Ejemplos del final del análisis en diversos centros

### *El final del análisis en el claustro A*

En la institución A, hacía dos años que trabajábamos como analistas de centro: el primero con el equipo directivo y el segundo con todo el profesorado del centro. Siempre seguimos las pautas que hemos mencionado sobre la organización y funcionamiento, y el modelo propuesto por Argyris-Beckhard (Anexo 2). El final de la intervención coincidió con el final de ambas pautas que nos servían de guía, y no con el final de curso. La decisión de acabar el análisis corrió a cargo del asesor, atendiendo a dos razones:

- El claustro había hecho un recorrido siguiendo las pautas con la consigna de indicar todo aquello que les interesaba trabajar, y así lo hicieron. Asimismo, se habían sentado las bases para que los componentes del grupo marcasen el grado de profundización que querían para cada tema propuesto: si bien la organización de las sesiones la indicaba el asesor, el ritmo de trabajo de cada uno de los contenidos que decidían poner sobre la mesa lo marcaba el grupo. Por lo tanto, era el claustro quien en buena medida cerraba el recorrido, pero fue el asesor quien tomó la decisión final.
- Complementariamente a la razón anterior, el asesor indicó el final del análisis porque la opinión manifiesta del grupo era que se sentían bien con su situación actual. De hecho, se trataba de una institución suficientemente organizada, con una dinámica que les permitía trabajar y con una actitud positiva ante las tareas que habían de llevar a cabo. Por lo tanto, era una institución compensada, que había utilizado el análisis para trabajar con suficiente eficacia algunos temas que necesitaban resolver, y que estaba pidiendo no remover más allá de lo que implícitamente había decidido. Y eso se tenía que respetar.

Sin embargo, el asesor puso a consideración del claustro su propuesta de acabar el recorrido iniciado, indicando que ya se había realizado un análisis de grandes temas referentes a la organización y al funcionamiento del centro, y que se habían trabajado los que se había considerado conveniente. Si bien cerrábamos el proceso de análisis

sis, en cualquier momento que lo considerasen necesario se podía re-abrir para profundizar en los temas que les interesase.

### *El final del análisis con el claustro B*

Hacia casi un curso escolar que nos reuníamos quincenalmente con todo el claustro para analizar el porqué de las dificultades de llevar a cabo un trabajo en equipo que resultase eficaz y gratificante para sus componentes. Se habían trabajado una serie de aspectos de la dinámica de grupo que parecían ser la base del problema; el equipo había tomado conciencia del juego de roles que se daba en su centro, habíamos visto formas de organizar el trabajo en equipo, diversas técnicas de trabajo en grupo y maneras de organizar las sesiones de trabajo. Llegado a este punto, el asesor formuló la pregunta de qué les parecía que necesitaban ahora para ser eficaces en el trabajo en equipo. Y la respuesta más consensuada fue “ponernos a trabajar”.

El asesor propuso que el equipo docente analizase la respuesta anterior concretando cuál debía ser el tema de trabajo. El “cómo” lo habíamos ido trabajando durante todo el curso. En aquel momento disponían de recursos que habían adquirido durante las sesiones pasadas y que como claustro aún no habían experimentado.

El claustro estuvo de acuerdo y el asesor propuso hacer una *brainstorming* para concretar qué temas les interesaba trabajar en claustro. El listado que apareció se apuntó en la pizarra; se discutió qué temas podían ser más convenientes de abrir; y se priorizó el de la relación escuela-familias.

El asesor hizo que el claustro se diera cuenta de la alta capacidad de trabajo en equipo que habían conseguido, y que la manera de funcionar que habíamos aprendido se podía aplicar a cualquier otro tema como, por ejemplo, el que habían priorizado. Se decidió continuar trabajando con la misma periodicidad que en el análisis de centros, pero con la nueva temática que habían elegido.

### *El final del análisis con el equipo directivo del centro D*

El final del análisis con el equipo directivo coincide, en este caso, con el final del periodo del grupo como equipo directivo y con el fin de curso del segundo año de trabajo. Además, habíamos cumplido el programa propuesto.

Con esta experiencia creemos que el equipo directivo logró una parte de su propuesta inicial de hacer cambios en la cultura de la escuela. De hecho, instaló una manera diferente de proponer proyectos de centro, posibilitó que los docentes llevaran a cabo propuestas que

ellos deseaban y mostró al profesorado una determinada manera de funcionar que tenía que ver con su historia, con las personas que trabajaban y habían trabajado en la escuela, y con los hábitos adquiridos a lo largo de los años. Con estos conocimientos estaban en mejores condiciones para modificar algunos hábitos, porque sabían cuál era su talante y conocían algunas de las causas de su modo de ser como grupo.

Todos los integrantes del equipo directivo habían tomado conciencia de algunos de los temas de interés para la escuela y podían respetar diferentes maneras de acercarse a ellos, validando que se implicasen aquellos miembros que estaban más interesados y que se reservasen los que no estaban predispuestos. Y eso no habría de implicar ningún tipo de juicio de los unos hacia los otros.

Por lo que se refiere a la problemática de carácter relacional que pudiese aparecer, creemos que disponían de estrategias más adecuadas para pensar los conflictos, las posibles causas que los generan, y habían mejorado su capacidad para encontrar alternativas que permitiesen satisfacer las necesidades sentidas por los diferentes profesionales. También tenían la posibilidad de buscar ayuda externa, en profesionales que les pudiesen asesorar.

Respecto al trabajo en equipo, uno de los conocimientos que ha generado ha sido que la cohesión de los grupos ayuda a afrontar con más posibilidades de éxito determinados problemas que puedan surgir en la institución. La mayor cohesión genera más entusiasmo y más satisfacción personal en el trabajo interno de la escuela. El dominio de técnicas de dinámica de grupos: fomentar la participación de los componentes del grupo, utilizar la rueda de intervenciones, dividir el grupo en subgrupos, valorar las aportaciones de los diferentes componentes aunque no sean muy innovadoras, disminuir el temor a la crítica, llevar a cabo reuniones monográficas de temas previamente preparados, controlar el tiempo de cada una de las partes de una reunión... ha ayudado a que las reuniones sean mucho más operativas. El trabajo en equipo, tanto con los docentes como con el alumnado, continúa siendo uno de los retos que la escuela se plantea.

Dedicamos las últimas sesiones a la valoración del trabajo realizado con el equipo directivo y a la comunicación de la información. Para la valoración realizamos una rueda de intervenciones en la que cada uno de los componentes expresó su opinión en torno de tres preguntas:

- *¿Habéis encontrado provechoso el trabajo realizado?*
- *¿Cómo os habéis sentido?*
- *¿Creéis que ha incidido en el clima de la escuela?*

La valoración por parte del equipo directivo fue muy positiva. Alguien manifestó que no había podido asimilar todo cuanto había ido apareciendo en las sesiones. Personalmente, les había servido mucho y les había ayudado a afrontar con éxito las demandas internas de la escuela. En general, las sesiones ayudaron al equipo directivo a perder un poco el miedo porque se sentían apoyados y más cohesionadas como equipo. Estaban convencidos de que había maestras que tenían ganas de llevar a cabo iniciativas, pero no lo hacían por miedo a la crítica. En cuanto al clima de la escuela, entendido como el grado de calidad que viven sus integrantes en su trabajo, a las interacciones que mantienen entre sí y a las características físicas del espacio que ocupan, el equipo directivo coincidía en valorar que el trabajo había incidido positivamente en el clima como equipo directivo, pero no en el clima de centro. Posiblemente, si el trabajo continuase, sí que tendría una incidencia en este sentido. Es difícil que los docentes que no han participado en las sesiones sean conscientes de que se ha hecho, en parte, porque es difícil de transmitirlo.

Para informar al nuevo equipo directivo, la asesora les ofreció una serie de ítems de referencia estructurados en: organización y funcionamiento, dinámica y tarea, para preparar la sesión que realizarían con el nuevo equipo. De este modo sentaban las condiciones para una continuidad en el trabajo iniciado y para establecer una buena relación con el nuevo equipo directivo. Durante las sesiones se habían sentido muy bien: en ningún caso angustiados, sino todo lo contrario, muy relajados; tenían muchas inquietudes positivas y veían que podían hacer muchas cosas.

### *El final del análisis con el grupo de educación infantil y ciclo inicial del centro E*

Las sesiones que habíamos realizado a lo largo del análisis de este grupo en el centro E habían sido muy irregulares: mientras algunas se habían vivido de forma muy enriquecedora, en otras costaba un gran esfuerzo avanzar; había sesiones distendidas, al lado de otras en las que se notaba una tensión considerable. Cuando el grupo tenía la sensación de avanzar, todo el mundo se animaba y vivía el análisis con un gran interés; pero, a veces, una parte de los integrantes del grupo marchaba desanimada.

Cuando hacía dos trimestres que trabajábamos, algunos componentes propusieron parar el proceso. De hecho no era la primera vez que se había sugerido, pero en esta ocasión el asesor consideró oportuna la decisión, si bien propuso que una comisión del grupo redactara un documento que incluyese todo aquello más interesante que

había surgido en el trabajo de grupo, para hacerlo llegar al resto del claustro. El grupo estuvo de acuerdo, no se concretó quien integraría la comisión y quedamos en que las personas interesadas en participar nos encontraríamos dentro de dos semanas. Llegado el día previsto se presentaron todos los componentes a la comisión. Ante la sorpresa acordamos que redactaríamos el documento entre todos. Tanto el proceso como su contenido fue interesante. El asesor que dirigía el análisis manifestó que tal vez algunos componentes sentían que por una parte les costaba avanzar porque vivían el análisis como algo amenazante, pero que estaban interesados. Cuando las ideas planteadas se trabajaban en grupo, no había la amenaza de poner sobre la mesa elementos nuevos y, en cambio, permitía al grupo seguir abocado a la comprensión del propio funcionamiento.

El contenido que redactamos se agrupaba en seis apartados y recogía ideas sobre: la articulación entre lo establecido en el centro y lo que venía de fuera; la inclusión en el centro de los docentes nuevos; la necesaria priorización de las múltiples tareas que asumían; el aprovechamiento del valioso trabajo que el centro había dejado hecho años atrás; el proyecto común como base para la cohesión como equipo, y algunas otras reflexiones hechas durante el redactado de esta síntesis. Al finalizar el documento había quien valoraba tan interesante esta segunda parte de la intervención como la primera.

### *El final del análisis con el claustro F*

F era un centro de seis docentes, con los cuales habíamos estado trabajando en claustro durante años. El último curso habíamos realizado una experiencia de análisis del centro con una periodicidad de una sesión mensual. En la reunión de valoración de finales de curso, tanto el grupo como el asesor en funciones de analista se mostraron satisfechos de la capacidad dialógica que se manifestaba. El asesor remarcó que, desde su criterio, el centro tenía resueltos positivamente los grandes temas que debe cuidar una institución educativa: el centro contaba con una organización suficientemente satisfactoria; mostraba una buena capacidad para poner sobre la mesa cualquier tema que preocupase; los componentes del claustro se podían permitir exponer lo que pensaban y lo que sentían cada uno, y se respetaban las diferencias; las relaciones escuela-entorno eran adecuadas; la estética del edificio era plenamente satisfactoria y los recursos materiales y personales que disponía eran suficientes.

Con todos estos aspectos resueltos, y dispuestos a seguir trabajando como equipo, el sentimiento general del grupo y del asesor era que faltaba definir hacia dónde dirigir el progreso de la institución:

había que concretar la voluntad colectiva de mejora. La capacidad que tenían para llegar a acuerdos y la disponibilidad para llevar adelante un proyecto construido entre todos debía servir para orientar las acciones educativas a medio plazo.

Las sesiones con el equipo no se interrumpieron, al contrario, se pidió aumentar la frecuencia con el objetivo de construir un proyecto de centro que recogiese, dentro de lo posible, las expectativas de todos, y guiase la voluntad de mejora de la institución. El asesor continuó acompañando al centro.

## Capítulo 4

### LA EVALUACIÓN DE UN ANÁLISIS DE CENTROS

En muchas ocasiones, el paso de una institución por un análisis de centro supone un impacto considerable para los implicados y para la institución. En otras estrategias formativas o de mejora profesional también se puede dar este hecho, aunque todos tenemos la experiencia de haber pasado por numerosos cursos de formación o seminarios, sin que, en muchas ocasiones, hayan conseguido cambiarnos la práctica profesional, nuestra visión del trabajo o las relaciones con los compañeros de equipo. Protagonizar un proceso de análisis suele ser bastante más impactante y transformador. También es más difícil que quienes lo viven se queden al margen, porque tiene una alta capacidad para implicar a los afectados. No nos queda la menor duda de la potencia de este tipo de intervenciones en los centros. Pero a la hora de evaluarla no resulta fácil. Intentaremos explicar el porqué de estas dificultades. Por ello diferenciaremos entre las consecuencias del análisis y los efectos secundarios que se derivan.

Primero consideraremos las consecuencias. Debido a las características propias del análisis, en muchas ocasiones es imprevisible el tema que ocupará a los componentes del equipo que se ha implicado. También serán imprevisibles las acciones que se llevarán a cabo para afrontarlo. A veces no hay, de entrada, objetivos específicos delimi-

tados y, por lo tanto, no se puede fijar ni qué se evaluará ni cómo. Aún más difícil será, como veremos, evaluar los efectos secundarios.

Cuando una institución ha identificado de modo preciso los aspectos mejorables, ha organizado estrategias para resolverlos y las ha aplicado, la evaluación es más fácil. Ésta puede consistir en dedicar un tiempo para comprobar hasta qué punto se han conseguido las mejoras propuestas y para evaluar cómo ha sido el proceso para llegar a ellas.

A veces, la mejora se traduce en formas organizativas más adecuadas. En otras ocasiones se hacen patentes algunos cambios en la dinámica de funcionamiento. Ambos aspectos repercuten, no sólo en el abordaje de algunas tareas, sino también en la disponibilidad de los integrantes para tratarlas.

Pero, como ya hemos dicho, no todas las mejoras en una institución se tienen que traducir en cambios en la organización, la dinámica del grupo o la práctica educativa. A menudo, un análisis hace que se diga lo no dicho, que se pongan en común temas que no se suelen plantear o que, si se hablan, puedan hacer daño a los receptores. Poder compartir de modo adecuado según qué vivencias, temores o ansiedades y ver que pueden tener un efecto altamente liberador, que se pueden traducir en un mejor bienestar de los componentes del equipo. En estos casos, que nadie espere una evaluación basada en cambios tangibles o en datos objetivables.

Aún es más difícil, como hemos dicho, la evaluación de los efectos secundarios de un análisis de centro. Sin embargo, pueden tener una gran importancia. Querríamos poner un ejemplo ilustrativo de la importancia que pueden llegar a tener los efectos secundarios en determinadas intervenciones. En este caso, nos referimos a una intervención en claustro que realizamos hace unos años. La demanda recibida consistía en intervenir en la mejora de los hábitos del alumnado en un comedor escolar. Para dar respuesta organizamos cuatro sesiones de trabajo en claustro, en las cuales instábamos a los componentes a analizar la situación: reflexionamos sobre lo que pasaba en el comedor, por qué pasaba, cómo organizar la intervención, aplicarla y evaluar la aplicación. ¿Qué pasó? Los resultados del programa no fueron negativos, pero tampoco afortunados; en cambio, el claustro vivió una experiencia muy satisfactoria de trabajo en equipo, con un funcionamiento de las reuniones de trabajo ágil y eficaz. Y eso se valoró mucho. Pero, a la vez, se valoró la figura del asesor que a partir de entonces gozó de más confianza, y se pasó a un periodo donde el asesoramiento fue mejor considerado. Por lo tanto, las consecuencias del programa sobre los hábitos fueron modestas, pero los efectos secundarios fueron importantes.

Del mismo modo, el análisis de centro tiene muchos efectos secundarios ciertamente interesantes. Entre ellos querríamos destacar:

- La vivencia de reunirse para reflexionar seriamente sobre la propia institución en sus diferentes ámbitos, evitando convertir la reflexión en una crítica fácil, o dar las culpas a los elementos internos o externos del equipo; centrarse rigurosamente en el tema, posibilitando la participación ordenada de todo el mundo, sin convertirla en una discusión o en una polarización de posicionamientos; etc. La vivencia de reflexionar en esta situación es una experiencia muchas veces desconocida en los equipos docentes y, sin duda, enriquecedora.
- Romper con la dinámica de las prisas, de las acciones irreflexivas y de la cumplimentación de tramitaciones burocráticas con escaso sentido desde el criterio de los centros, supone también una experiencia enriquecedora para buena parte de los equipos docentes. En estas últimas décadas, las instituciones escolares –pero no sólo éstas–, han sido arrastradas cada vez más a una actuación frenética, en la cual la reflexión ocupa un puesto desgraciadamente de segundo orden. El análisis rompe con la actuación compulsiva, con la burocratización exagerada y con las prisas. Desde el primer momento se instala otra manera de funcionar en grupo, que se basa en el pensar y en el dejar pensar, que proporciona un lugar a la participación y enfatiza la capacidad de escucha.
- La experiencia de haber formado parte activa de un programa en el cual las sesiones están cuidadosamente planificadas, con una organización que tiene en cuenta las técnicas de trabajo en equipo más pertinentes en cada momento, con un manejo de la participación que facilita que todo el mundo pueda aportar lo que crea necesario, también mejora la capacidad de trabajo en equipo.
- La figura del asesor, acompañando un análisis de centro, se ve considerablemente potenciada. La vivencia que tiene el equipo cambia, y el cambio beneficia al asesor y al equipo.

En las experiencias de análisis realizadas, hemos constatado que hay unos objetivos que se alcanzan, más o menos, a corto plazo, y unos cambios que se perciben a más largo plazo. Cuando un centro ha priorizado la temática que convertirá en objeto de análisis, ésta ya nos puede servir como referente para la evaluación. De entrada podemos constatar cómo se encuentra el centro educativo respecto al tema que ha priorizado para trabajar; el grado de disponibilidad pa-

ra acceder a cambios que mejoren la situación de partida y la consecución a corto y a largo plazo de los hitos propuestos. Creemos, como hemos dicho anteriormente, que la evaluación de un análisis de centro ciertamente es muy difícil, y posiblemente nos tenemos que resistir a quererlo evaluar todo. En cambio, sí que podemos pensar en unos indicadores referenciales que nos ayuden a valorar la eficacia de un proceso de dichas características, y las consecuencias y los efectos secundarios de una intervención del tipo que hemos expuesto.

Podemos valorar el impacto de un análisis de centro a partir de los siguientes indicadores:

- Los docentes conocen con más profundidad las características de su centro y el porqué de la manera de educar que se han ido instalando a lo largo del tiempo. En la medida en que han tomado conciencia de este funcionamiento tienen la posibilidad de decidir cómo querrían ser y, por lo tanto, buscar las estrategias necesarias que les permitan desarrollarse en la dirección que perciben como óptima. O sea, pueden pensar mejor la forma en que quieren educar a sus alumnos, los objetivos educativos, sus necesidades, sus deseos, sus posibilidades, los recursos de que disponen y las ayudas que necesitan.
- Los docentes planifican actuaciones encaminadas a lograr los objetivos que se han propuesto y lo hacen de modo colectivo, implicando a todos los profesionales de la institución. Lo hacen con el ánimo de que todos participen en la construcción del centro educativo que desean, dentro de las posibilidades de cada cual, sin presiones y con la colaboración que crean necesaria.
- Se constata una reducción de los conflictos interpersonales, lo cual se traduce muchas veces en una mejora del bienestar de los docentes.
- Se mejora la calidad del trabajo en equipo del profesorado. Se potencia la coordinación entre los docentes para optimizar la práctica educativa y la atención al alumnado. Se mejora la capacidad de diálogo con las familias.
- Se reducen las críticas interprofesionales y las acusaciones entre ciclos.
- Los docentes valoran positivamente maneras de hacer, de trabajar, de organizarse y las producciones realizadas, tanto por compañeros del propio centro como por profesionales de otras instituciones educativas.
- Los docentes pueden incorporar en su trabajo diario y en su centro escolar todo aquello que han valorado y que les ha parecido un modelo a seguir.

- En definitiva, un análisis de centro favorece la concreción de un proyecto colectivo, que permite a los docentes mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la relación interpersonal entre los componentes de la comunidad educativa.

Durante el proceso de análisis podemos comenzar a percibir algunos cambios relacionados con los indicadores mencionados. Pero, a menudo, es hacia el final del análisis cuando constatamos realmente las maneras de hacer que se van configurando como resultado del trabajo realizado y de la voluntad de los docentes de colaborar en la “construcción” del centro que ellos mismos proyectan.

### **Ejemplos de evaluación de un análisis en diversos centros**

La forma en que organizamos la evaluación de un análisis de centro depende de cada situación. Veremos, dos ejemplos diferentes que pueden ser ilustrativos.

#### *Evaluación de un análisis de centro con un equipo directivo*

En el equipo directivo de la escuela A habíamos estado trabajando durante un curso con una frecuencia de una sesión mensual, siguiendo como guión la pauta que ya hemos mencionado sobre estructura organizativa de centros. Dedicamos la última sesión a evaluar la tarea. De hecho, durante el análisis habíamos comentado reiteradamente que las sesiones eran muy enriquecedoras para el equipo directivo y, a través de él, para la institución en general: había mejorado la relación con los compañeros del centro, ahora en los claustros se hablaba más y de modo más distendido, y en general, todo el mundo se sentía mejor. Para el equipo directivo era positivo disponer de un tiempo fijo para reflexionar sobre la institución, porque además de la utilidad que sin duda tenía, resultaba especialmente agradable y relajante.

En este centro, la valoración consistió, simplemente, en exponer cada uno lo que le había parecido la experiencia, como la había vivido personalmente, y en valorar los cambios que se habían conseguido a lo largo del curso. Todos, de hecho, recordaban la estructura básica que nos había servido de referencia a lo largo del análisis: el despliegue de la estructura, la dinámica y las tareas. La reflexión consistió en la exposición espontánea de cada cual. Y estuvo bien.

### *Evaluación del análisis del claustro F*

Si bien el trabajo de análisis de centro sólo hacía un curso escolar que lo habíamos comenzado, era ya el sexto año que manteníamos reuniones sistemáticas de claustro. Por lo tanto, existía el hábito de abordar temas de interés general del centro, y algunos de los objetivos que en otras instituciones nos habríamos planteado prioritariamente, en este caso ya se habían conseguido hacía años. Sin embargo, dedicamos la última reunión del curso a pensar sobre los procesos y los resultados de la tarea que habíamos conseguido desde principio de curso. En esta sesión constatamos que habíamos mantenido un buen ritmo de trabajo, con una dinámica satisfactoria y que las reuniones habían estado bastante bien organizadas y con un funcionamiento adecuado.

El ritmo de trabajo en claustro, de hecho, hacía años que era ágil; por lo tanto, en este sentido no lo evaluamos como un progreso, sino como una consecución adquirida con el tiempo. En cambio, por lo que se refiere a la dinámica, constatamos importantes avances vinculados con la capacidad de los integrantes para poner sobre la mesa las diferentes disponibilidades de los proyectos colectivos, aceptar las divergencias y pensar las diversas aportaciones en términos complementarios. Esto, junto a la predisposición al diálogo de los integrantes, su capacidad para mantener una organización adecuada de las sesiones de trabajo y la voluntad de conformar un auténtico proyecto de centro, nos proporcionaba las condiciones suficientes para dar otro paso adelante y continuar el trabajo de claustro, el próximo curso, poniendo el énfasis, ahora sí, en la construcción de un proyecto de centro. El poder dar este nuevo paso era un claro indicador de que la tarea había sido satisfactoria.

## Capítulo 5

### EL PAPEL DE LOS ASESORES PSICOPEDAGÓGICOS EN EL ANÁLISIS DE CENTROS EDUCATIVOS

A lo largo de las dos últimas décadas, la figura del asesor psicopedagógico se ha generalizado en la mayoría de nuestros centros educativos. El asesoramiento a las instituciones educativas que atienden a alumnos de edades comprendidas entre los tres y los dieciséis años se ha convertido en una práctica habitual. Sin embargo, este desarrollo no se ha producido en el ámbito del análisis de centros: la práctica de abocar los equipos docentes a un análisis como el que estamos planteando, aun existiendo, desde hace tiempo, los constructos teóricos para hacerlo, ha sido hasta ahora excepcional y reducida a muy pocos equipos especialmente sensibilizados en el tema. De hecho, muchas veces podemos observar asesores psicopedagógicos y psicopedagogos realizando tareas alejadas de las que les correspondería propiamente por formación: a veces, próximas a trabajos administrativos y burocráticos; en otras ocasiones, identificadas con las del profesorado que imparte clase. Al margen de estas desviaciones, en este momento, destacaremos que parte de las intervenciones encaminadas a que las instituciones educativas reflexionen sobre sí mismas ha sido llevada a cabo por los asesores psicopedagógicos.

Por lo tanto, a la hora de caracterizar la función que desarrolla el asesor en el ámbito de análisis de centros, tal y como lo hemos defini-

do en este texto, debemos tener presente que se trata de una nueva creación. A medida que se vaya extendiendo la práctica del análisis de centros educativos, deberá perfilarse como una función más del asesoramiento psicopedagógico. De hecho, consideramos que el asesor ha de ayudar al profesorado a reflexionar sobre su propio funcionamiento.

En líneas generales y por lo que respecta al análisis de centros, el asesor asume la función de coordinar un proceso de reflexión, cuyo contenido viene determinado por el grupo. El papel del asesor sobre todo consiste en hacer posible que el grupo se asome al análisis de su funcionamiento y a la comprensión de las causas subyacentes a su modo de funcionar, para modificarlas si desde su criterio así lo considera adecuado. El asesor ha de orientar al grupo sobre los procedimientos que seguirá en su proceso de análisis. De entrada, no ofrece contenidos teóricos propios de un seminario o de un curso de formación en centros, aunque a veces, principalmente cuando el problema está centrado en la tarea, no descarta aportar bibliografía o elementos teóricos que puedan ayudar al grupo. Su papel consiste, como hemos dicho, en coordinar la dinámica, proponer la organización pertinente del equipo a lo largo del proceso de análisis y, si lo cree conveniente, ofrecer algunos materiales facilitadores de la reflexión en equipo. Pero los conocimientos que se generarán se han de entender, prioritariamente, como emergentes de la interacción del grupo abocado al análisis de su funcionamiento. Eso supone estar capacitado para hacer que un grupo pueda describir su propia situación, y a su vez analizar el porqué de su funcionamiento, como punto de partida para un rediseño de la organización, puesta en práctica y evaluación de los cambios. El asesor en el análisis de centros trabaja, al mismo tiempo, en el plano del “qué”, y del “porqué”, o sea, en el plano de la descripción de los fenómenos que aparecen y en la comprensión de por qué se dan. Sin duda, el asesor deberá estar capacitado para acompañar a los grupos en el análisis de como están organizados, como se desarrolla su dinámica y como se encaran a las tareas que tienen encargadas individualmente y, sobre todo, como colectivo. Y todo ello con suficiente eficacia y con un buen clima relacional de grupo.

El papel del asesor adopta matices diferentes en función de como se concreta cada análisis de centro. En la fase inicial, su papel es más informativo y receptivo, puesto que explica al grupo las condiciones y los propósitos del análisis y escucha la situación del centro. En la fase de desarrollo, cuando ya se han establecido las condiciones previas necesarias y el grupo ha iniciado el análisis, su función será más de escucha activa y de favorecer que el grupo se exprese y encuentre los mecanismos para aprender a transmitir, conocer, clarificar y contrastar sus percepciones, opiniones, emociones, actuaciones y prejuicios.

cios. En esta fase, el asesor hace también de moderador, regulando las intervenciones y los turnos de palabra. En un momento avanzado del análisis, se puede convertir en dinamizador del grupo o mantenedor de las condiciones idóneas para la consecución de sus objetivos.

Juntamente con los papeles mencionados de escucha activa, de moderador, o de conductor, otro aspecto importante del asesor es la imparcialidad. En la tarea del asesor es básico conservar la neutralidad, tanto hacia las personas como hacia las diferentes maneras de funcionar. Es un conductor de la reflexión, y no hay que convertirlo en un juez o en quien dirige el centro hacia una dirección determinada. Este aspecto es especialmente importante en la fase donde el grupo escoge y prioriza lo que desea mejorar: el asesor puede ayudar a buscar criterios de consenso, recomendar y proponer, pero debe evitar tomar decisiones que pertenezcan al equipo docente.

De todas formas, para acompañar un análisis de centro se requieren unos saberes y unas habilidades que se diferencian de las herramientas habituales del asesor psicopedagógico en otros ámbitos de actuación como, por ejemplo, en el diagnóstico y el seguimiento de casos, en aportaciones en diferentes áreas del currículum, en los programas de trabajo sobre temáticas psicopedagógicas, o en la coordinación con los equipos directivos. Si bien, como hemos dicho anteriormente, la función de ayudar a reflexionar sobre las actuaciones que se realizan y el funcionamiento del propio centro es inherente sea cual sea el ámbito de actuación.

El asesor en el ámbito del análisis de centros debe disponer de conocimientos adecuados, entre los cuales podemos citar la dinámica de grupo, el psicoanálisis o la teoría sistémica, las organizaciones educativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En resumen, el cuerpo teórico disponible debe posibilitar un trabajo en grupo como el que se desprende de todo lo que hemos expuesto.

El asesor debe mantener suficiente distancia con la institución, de modo que no quede atrapado en las proyecciones, mitos, supuestos básicos y resistencias que hemos mencionado y que, en ocasiones, están presentes entre quienes han formulado la demanda.

El análisis de centro es un proceso continuo que ofrece un abanico de propuestas de cambio una vez identificados aquellos aspectos satisfactorios de la institución y aquellos que requieren una mejora. En cuanto a estos últimos, es razonable pensar que necesariamente se ha de organizar un plan de acción para resolverlos, hasta donde sea posible. Cualquier análisis de centro, en tanto que análisis, promueve cambios en la percepción que se tiene del centro, en la manera de entender las comunicaciones entre los docentes, en el trabajo en equipo, en las actuaciones que se realizan en el aula, en la relación entre

las personas... y sobre todo genera recursos para mejorar el centro educativo, como resultado del proceso de reflexión interno. De hecho, el objetivo final del análisis sería establecer en los centros educativos un proceso sistemático de reflexión sobre el funcionamiento del propio centro que los capacite para afrontar situaciones conflictivas, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y aumentar el bienestar de los docentes y del alumnado en general.

A continuación destacaremos algunas de las actuaciones que el asesor suele asumir cuando desarrolla la función de ayudar a los docentes en el análisis de su propio funcionamiento.

### **Garantizar las condiciones espacio-temporales adecuadas**

El asesor explicará que la ubicación física afecta más de lo que se suele pensar y que se deberá tener especialmente en cuenta. En su función de asegurar las contingencias posibilitadoras de una tarea eficaz y de un buen clima de trabajo de grupo, delimitará la cuestión del tiempo, horario y periodicidad de las sesiones. Asimismo, se encargará de evitar las interferencias que puedan distraer el trabajo de los participantes, hecho que puede incluir una intervención interpretativa, que permita comprender mejor de donde vienen y por qué se dan dichas interferencias.

### **Poner las condiciones dialógicas idóneas en el grupo**

Como hemos expuesto en el apartado “Desarrollo del análisis”, en muchas ocasiones, una de las actuaciones más importantes del asesor consiste en establecer las condiciones dialógicas idóneas en el grupo, hacer que los componentes se percaten de las condiciones instaladas y posibilitar que el grupo tome conciencia de como se siente en estas condiciones. Entendemos que esta función es tan importante que, en muchas ocasiones, puede ser suficiente para cambiar la organización del grupo, para modificar favorablemente su dinámica interna y reorientar el modo de afrontar las tareas. Un análisis de centro puede representar una experiencia comunicativa que muestre a los integrantes de un equipo una manera más adecuada de estar en grupo, de organizarse, de dialogar y de abordar un proyecto; y puede servir para que el equipo lo extrapole a otros ámbitos de trabajo en el centro.

Para que el grupo se centre en el tema objeto de reflexión con las mínimas interrupciones, interferencias o salidas de tema, el asesor debe estar atento a las situaciones improductivas. Frente a estas situaciones, es posible una intervención preventivo-avoidativa, que evite su

aparición, identificando rápidamente el momento en que se dan y ayudando al grupo a salir del lugar donde ha quedado atrapado. Este tipo de intervención está más próxima a un modelaje –mostrar desde el analista como hacerlo–, que a una función hermenéutica –interpretar porque pasa aquello que pasa–: el experto enseña como se establecen unas óptimas condiciones dialógicas y lo enseña estableciéndolas. En ocasiones se puede reforzar esta intervención verbalizando en que ha consistido el establecimiento de condiciones para que todo el mundo tome conciencia de ello.

También en este sentido, el experto en análisis de centros debe sustentar las bases para garantizar, dentro de lo posible, el fácil acceso a la participación de los diferentes componentes y para acomodar la secuencia de intervenciones a las necesidades de cada uno de ellos. Para ello puede sugerir intervenciones, proponer brevedad a algunos integrantes, explicar técnicas de trabajo en grupos que favorezcan el equilibrio participativo y concienciar de que es preciso instalar una situación reflexiva en la cual todo el mundo pueda aportar y escuchar las aportaciones de los demás.

Del mismo modo, el analista de centros hará todo lo posible para facilitar la expresión de aquello que piensan y sienten los integrantes de grupo, evitando, sin embargo, la proyección de culpas al exterior o al interior del grupo. La comprensión de la situación institucional y de sus causas no pasa por señalar culpables. El analista de centros debe advertir de que es posible analizar cualquier aspecto organizativo, dinámico o de abordaje de tareas, pero se evitará el análisis personal de los docentes que participan en él; se puede mostrar cómo se siente cada uno, los roles que se ejercen, pero sin centrarse concretamente en el porqué de la actuación de ningún docente.

El análisis de centros debe garantizar que el grupo no quede atrapado en situaciones muy marcadas por la polarización de posiciones, con enfrentamientos entre los miembros, en un juego de fuerza que predisponga más a “ganar” o “perder” que a entender las causas del funcionamiento institucional. Por lo tanto, el asesor en la función de analista intervendrá mostrando la inoperancia que eso supone, evidenciando las consecuencias que tendría quedarse encallado en esta situación e intentará conducir al grupo, hacia una dinámica que sirva para las finalidades acordadas.

### Acompañar el proceso de análisis que protagoniza el grupo

El asesor ofrece su escucha atenta al grupo que reflexiona sobre la propia institución. Durante esta escucha interviene para hacer pre-

guntas que aporten información complementaria a la que se está diciendo y para hacer asociaciones entre las diversas aportaciones. Las intervenciones pueden servir para remarcar, contrastar y validar ideas o sugerencias que vayan apareciendo de la siguiente forma: fortaleciendo el principio básico de que todo el mundo ha de estar incluido; valorando las intervenciones; recogiendo lo que dicen todos los componentes; preservando a todos de cualquier intervención descalificadora o persecutoria y ayudando a los diferentes componentes a posicionarse en un lugar participativo y decisorio.

En esta función hay buena parte de modelaje a través de la actitud y de los procedimientos que usa el asesor para favorecer el diálogo en el grupo: muestra una manera de estar en grupo que es expresamente reflexiva, no persecutoria, articuladora de diversas aportaciones y facilitadora del cómodo posicionamiento de todos.

### **Estimular al grupo en la búsqueda del significado de lo aparente**

Probablemente ésta es la función más propia del asesor que trabaja en el ámbito del análisis de centros: garantizar que el grupo se aboque a entender el porqué de su organización, de su dinámica y de su forma de encarar las tareas. Asimismo, les ayudará a rechazar las explicaciones defensivas que, aparentemente, buscan el “porqué”, pero que, en realidad, no van más allá de dar la culpa a personas internas o externas al grupo. Es este sentido, las intervenciones se concretarán con preguntas como “¿por qué pensáis que pasa lo que se está comentando?”; o, “¿con qué lo vinculáis?”.

Es posible hacer una lectura de la institución considerando, de entrada, los aspectos poco satisfactorios como significantes que pueden remitirnos a un significado: las disfuncionalidades o aspectos mal resueltos pueden considerarse síntomas, a partir de los cuales se puede comprender el porqué de su aparición. Visto así, se pueden analizar las disfunciones de la organización de un centro, de la dinámica y del abordaje de las tareas como síntomas provenientes de factores que el grupo puede descubrir y poner las condiciones para modificar.

Así, por ejemplo, el asesor puede ayudar al grupo a analizar el significado de los problemas definidos como falta de tiempo. El análisis del exceso de trabajo, o sea, cuando se tiene la sensación de que hay mucho más trabajo a llevar a cabo que tiempo material para hacerlo, puede ser muy clarificador. Tanto si las actividades vienen impuestas de fuera como si son el resultado de autoimposiciones internas, existe la tendencia a aumentarlas, lo que puede generar un nivel de malestar importante, debido al desajuste entre lo que se desea y lo que

se puede hacer, entre el deseo y la realidad. Éste es el origen de muchos conflictos. Los equipos docentes tienen que poder reflexionar sobre ello, pero también han de saber ver el significado del desaprovechamiento del tiempo disponible. En la medida en que existen problemas en la eficacia del trabajo en equipo o individual, se deben revisar qué factores dinámicos, organizativos o vinculados a las tareas están jugando en contra y tratar de entenderlos: por ejemplo, el incumplimiento sistemático de horarios previamente establecidos, las dificultades para adecuarse a los tiempos acordados, las faltas de puntualidad, el alargamiento sistemático de las reuniones, la intolerancia a alargarlas cuando se ve necesario, etc.

El asesor también puede ayudar al grupo a poner sobre la mesa el malestar institucional y la ansiedad que sienten los componentes. Cuando los conflictos, con la ansiedad que generan, no se pueden hablar y poner en común, desencadenan actuaciones diversas que, a su vez, generan efectos secundarios disfuncionales. Si el grupo puede hablar de los conflictos, compartir la ansiedad que sienten los componentes y ver qué los origina, es más fácil que se controlen las actuaciones inadecuadas.

Como hemos visto, en ocasiones el malestar proviene sobre todo de temores: a ser descalificado como profesional o como persona, a no poder realizar el trabajo correctamente, a ser menospreciado por las familias, compañeros de trabajo, alumnado, etc. En otras ocasiones, la ansiedad se genera a partir de sentimientos de pérdida: tener que cambiar de centro, dejar el alumnado con quien había un buen vínculo, etc. Finalmente, podemos hablar de ansiedad provocada por situaciones confusionales: no controlar el grupo de alumnos, los cambios metodológicos súbitos, la inestabilidad personal, etc. Si los docentes no son capaces de poner sobre la mesa lo que siente cada cual referente a su situación, se cae a menudo en actuaciones defensivas, o sea, en comunicaciones o conductas para defenderse de situaciones que se viven de forma agresiva. Estas actuaciones aún generan más malestar en la institución: descalificaciones de otros compañeros, ubicación de las culpas a componentes internos o externos a los grupos, actitudes descalificadoras hacia los alumnos o las familias, lo que conduce a cambios irreflexivos o bien a resistencias a los cambios positivos.

Hemos visto, pues, que el modelaje del asesor sirve para mostrar los procedimientos para moderar la acción del grupo, para entender el significado de los fenómenos manifiestos, para rentabilizar las aportaciones de los integrantes. A su vez, en su función hermenéutica de interpretar por qué acontecen determinados fenómenos, y en la medida que lo cree pertinente y le es posible, puede aportar un “plus”

de su parte: si bien no sería conveniente que el grupo le delegase la tarea de pensar, puede añadirse a la reflexión del grupo y aportar lo que él entiende y que no ha sido verbalizado por ningún otro componente.

Por lo tanto, el asesor además de ayudar en el análisis de la institución en todas las formas que hemos desarrollado, también ayudará al grupo a reflexionar sobre su funcionamiento “aquí y ahora”, durante las sesiones de análisis. Si opta por este giro, convierte al grupo en objeto de reflexión sobre sí mismo haciéndole pensar de modo más directo los temas objeto de análisis.

*Anexo 1*  
**ANÁLISIS DE CENTROS EDUCATIVOS**

1. La estructura de la organización
2. La dinámica de los equipos docentes
3. El abordaje de tareas

# 1. LA ESTRUCTURA DE LA ORGANIZACIÓN

CENTRO: \_\_\_\_\_

ASPECTOS A VALORAR	ÍTEMS	VALORACIÓN
Tamaño del centro	Etapas educativas que atiende: infantil, primaria, secundaria	
	Número de alumnos: infantil, primaria, secundaria	
	Grupos de alumnos por nivel	
	Número de alumnado por grupo	
	Número de profesorado: definitivos, provisionales e interinos	
	Personal no docente	

ASPECTOS A VALORAR	ÍTEMS	VALORACIÓN
Organizaciones dentro del centro	Grupos que funcionan: claustro, equipo directivo, ciclos, comisiones	
	¿Cómo funcionan los diferentes grupos?	
	Criterios para la asignación del profesorado a cada grupo	
	Periodicidad y duración de las reuniones	
	¿Cómo se asignan los cargos unipersonales?: director, jefe de estudios...	
	¿Cómo se asignan el resto de cargos?	

ASPECTOS A VALORAR	ÍTEMS	VALORACIÓN
Funciones del profesorado y distribución de tareas	<p>¿Hay acuerdo en las tareas que se han propuesto para cada docente?</p> <p>¿En cuáles?</p>	
	<p>¿Hay acuerdo en las tareas que se han propuesto los diferentes grupos?</p> <p>¿En cuáles?</p>	
	<p>¿Todos comparten los mismos objetivos?</p>	
	<p>¿Las tareas están bien definidas?</p> <p>¿Cuáles?</p>	

ASPECTOS A VALORAR	ÍTEMS	VALORACIÓN
<p style="text-align: center;"><b>Coordinación entre los diferentes profesionales</b></p>	<p>Coordinación entre los diferentes grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• equipo directivo</li> <li>• claustro</li> <li>• ciclos</li> <li>• comisiones</li> </ul> <p>Tareas que se coordinan</p> <p>Tareas difíciles de coordinar</p>	
	<p>Coordinación intergrupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• equipo directivo</li> <li>• claustro</li> <li>• ciclos</li> <li>• niveles</li> <li>• comisiones</li> </ul> <p>Tareas que se coordinan</p> <p>Tareas difíciles de coordinar</p>	
	<p>Coordinación con profesionales externos al centro</p>	

ASPECTOS A VALORAR	ÍTEMS	VALORACIÓN
<b>Recursos personales materiales y funcionales</b>	El número de profesionales permite una adecuada atención a la diversidad	
	Distribución correcta de especialistas	
	Servicios escolares adecuados	
	Servicios extraescolares adecuados	
	Formación del profesorado	
	Espacios de trabajo adecuados	
	Espacios de recreo adecuados	
	Mobiliario adecuado	
	Material didáctico suficiente y adecuado	
	Mantenimiento de los recursos materiales	

ASPECTOS A VALORAR	ÍTEMES	VALORACIÓN
Recursos personales materiales y funcionales	Distribución de los recursos económicos	
	Relación tarea-tiempo: se utiliza el tiempo para lo que está destinado	
	Se utiliza en función de la prioridad de tareas	
	El tiempo se desaprovecha	
	El tiempo de las reuniones es suficiente	
	En las reuniones se trabajan los temas acordados	
	En las reuniones se habla de temas no pertinentes	

## 1. ESTRUCTURA DE LA ORGANIZACIÓN

ASPECTOS BIEN RESUELTOS:

## 1. ESTRUCTURA DE LA ORGANIZACIÓN

ASPECTOS A MEJORAR:

## 1. ESTRUCTURA DE LA ORGANIZACIÓN

PROPUESTAS DE MEJORA:

## 2. LA DINÁMICA DE LOS EQUIPOS DOCENTES

CENTRO: \_\_\_\_\_

ASPECTOS A VALORAR	ÍTEMS	VALORACIÓN
<b>Trabajo en equipo</b>	Objetivos comunes, claros, precisos y consensuados	
	Disponibilidad de los componentes para la tarea	
	Buen entendimiento entre los componentes del equipo	
	Percepción del grupo como entidad importante para la realización profesional	
	Roles favorecedores de la tarea: iniciar, sintetizar, controlar el tiempo, tomar nota, centrar el tema...	
	Roles positivos favorecedores de la cohesión del grupo: facilitar la comunicación, disminuir la tensión, conciliar...	
	Roles negativos: dominar, retraer, llamar la atención, agredir, competir...	

ASPECTOS A VALORAR	ÍTEMS	VALORACIÓN
<p style="text-align: center;"><b>La comunicación</b></p>	Escucha satisfactoria	
	Valoración mutua de las aportaciones	
	Se favorece la participación de todos los componentes	
<p style="text-align: center;"><b>La relación entre los componentes del grupo</b></p>	Relaciones de colaboración	
	Relaciones conflictivas: de exigencia, de descalificación, cortadas...	
	Actividades predominantes en el centro	
	Adecuación de las actividades a la diversidad de los alumnos	
<p style="text-align: center;"><b>La toma de decisiones</b></p>	Las relaciones se toman por consenso, por votación...	

ASPECTOS A VALORAR	ÍTEMS	VALORACIÓN
Los conflictos	Existencia de conflictos personales	
	Existencia de conflictos debido a la tarea	
	Duración de los conflictos: puntuales, permanentes...	
La ansiedad	Ansiedad confusional	
	Ansiedad persecutoria	
	Ansiedad depresiva	
Madurez del grupo	Cohesión del grupo	
	Productividad y eficacia	

## 2. LA DINÁMICA DE LOS EQUIPOS DOCENTES

ASPECTOS BIEN RESUELTOS:

## 2. LA DINÁMICA DE LOS EQUIPOS DOCENTES

ASPECTOS A MEJORAR:

## 2. LA DINÁMICA DE LOS EQUIPOS DOCENTES

PROPUESTAS DE MEJORA:

### 3. EL ABORDAJE DE TAREAS

CENTRO: \_\_\_\_\_

ASPECTOS A VALORAR	ÍTEMS	VALORACIÓN
Los valores	Acuerdos sobre los valores que orientan la práctica	
	Coherencia entre los valores y la práctica educativa	
	Valores asumidos por el centro	
Adecuación a la diversidad	Acuerdos sobre la adecuación a la diversidad	
	Medidas de atención a la diversidad adoptadas	
	Valoración y revisión de las medidas adoptadas	

ASPECTOS A VALORAR	ÍTEMS	VALORACIÓN
Objetivos y contenidos	Secuenciación de objetivos y contenidos	
	Asunción por parte de los docentes de la secuenciación	
	Equilibrio adecuado de los diferentes tipos de contenidos	
	Atención a las habilidades instrumentales básicas	
Metodología	Modelo educativo predominante en el centro	
	Actividades predominantes en el centro	
	Adecuación de las actividades a la diversidad de los alumnos	

ASPECTOS A VALORAR	ÍTEMS	VALORACIÓN
<b>Metodología</b>	Resolución de las actividades: individuales, en pequeño grupo, gran grupo...	
	Comunicación predominante en el grupo-clase: maestro-alumnos; alumnos-maestro; alumnos-alumnos	
	Distribución de alumnos dentro del aula: fija, variable, en pequeño grupo...	
	El papel del docente en el aula	
<b>Evaluación</b>	Existencia de acuerdos sobre la evaluación	
	Evaluación inicial	
	Evaluación formativa	
	Evaluación sumativa	

ASPECTOS A VALORAR	ÍTEMS	VALORACIÓN
Evaluación	Instrumentos y técnicas de evaluación predominantes	
	Se informa a los alumnos de cómo serán evaluados	
	Uso de tablas de registro	
	Estrategias que favorecen la autonomía de los alumnos en el proceso de aprendizaje	
Tutoría y orientación del alumnado	Acuerdos sobre las funciones y tareas a desarrollar por los tutores	
	Relación con las familias	
	Coordinación de los equipos docentes	
	Orientación de los alumnos	

### 3. EL ABORDAJE DE TAREAS

ASPECTOS BIEN RESUELTOS:

### 3. EL ABORDAJE DE TAREAS

ASPECTOS A MEJORAR:

### 3. EL ABORDAJE DE TAREAS

PROPUESTAS DE MEJORA:

## Anexo 2

### ANÁLISIS DEL TRABAJO EN EQUIPO

Preguntas realizadas a partir de un cuestionario de Argyris-Beckhard. Son orientativas para reflexionar sobre el trabajo en equipo. Hacen referencia a temas que consideramos necesarios tratar en el análisis de un centro educativo.

## ANÁLISIS DEL TRABAJO INTERNO DEL EQUIPO

### LA RELACIÓN ENTRE LOS COMPONENTES

1. ¿Podéis definir vuestro equipo como un grupo que es capaz de *cuidarse*?
2. ¿Los miembros del equipo son sensibles a los sentimientos de todos los componentes?
3. ¿Podrías decir que vuestro equipo tolera las diferencias?
4. ¿Se toleran los errores? ¿Se pide ayuda? ¿Se ofrece ayuda?  
¿Se culpabiliza?

5. ¿El equipo muestra un nivel adecuado de autoestima?

6. ¿Los componentes del equipo trabajan con un grado suficiente de autoestima?

7. ¿Consideráis que los componentes del grupo obtenéis un adecuado nivel de gratificación?

## LOS OBJETIVOS Y LAS TAREAS

8. ¿Tenéis un objetivo común? ¿Cuál?

9. ¿Cómo os habéis repartido las tareas para este objetivo?

10. ¿Estáis de acuerdo con las tareas asignadas a cada cual?

11. ¿Las tareas están bien definidas?

12. ¿Podéis evaluar las tareas para identificar si han sido realizadas?

## LOS ROLES

13. ¿Tenéis claro vuestro rol dentro del equipo?

14. ¿Tenéis claros los roles de los otros componentes del equipo?

15. ¿Creéis que estos roles están en conflicto? Si es así, ¿en cuál?

16. Si no podéis desarrollar vuestro rol, ¿a qué creéis que es debido?

## EL ESPACIO Y EL TIEMPO

17. ¿Consideráis que el espacio facilita el trabajo en equipo?

18. ¿Qué interferencias detectáis cuando trabajáis en equipo?

19. Los tiempo de reunión previstos, ¿son suficientes?

20. El tiempo, ¿se aprovecha para lo que ha sido destinado?

21. En las reuniones, ¿el equipo habla de las tareas? ¿Dedica tiempo a tareas irrelevantes?

**ASPECTOS SATISFACTORIOS  
EN VUESTRO TRABAJO DE EQUIPO**

**RELACIONADOS CON LA ORGANIZACIÓN,  
LA DINÁMICA Y LA TAREA:**

**MEJORAS A INTRODUCIR  
EN VUESTRO TRABAJO DE EQUIPO**

**RELACIONADAS CON LA ORGANIZACIÓN,  
LA DINÁMICA Y LA TAREA:**

## BIBLIOGRAFÍA

- ANSIEU, P.; MARTIN, J. (1971): *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires. Kapelusz.
- BLEGER, J. (1964): *Temas de psicología. Los grupos operativos en la enseñanza*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- BLEGER, J. (1989): *Psicohigiene y psicología institucional*. Biblioteca de psicología general. Barcelona. Paidós.
- BION, W.R. (1980): *Experiencias en grupos*. Buenos Aires. Paidós.
- BONALS, J. (1996): *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona. Graó.
- COLL, C. (1986): *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori*. Recerca Educativa, 2. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- DARDER, P. (1985): *Elements d'organització i avaluació del centre educatiu d'EGB*. Barcelona. Rosa Sensat/Ediciones 62.
- FREUD, S. (1985): *Obras completas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- GAIRÍN, J., DARDER, P. (Coord.) (1994): *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona. Praxis.
- GAIRIN, J. (1996): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid. La Muralla.
- GAIRIN, J., ARMENGOL, C. (Eds.) (2003): *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona. Praxis.
- GIL, F., GARCIA, M. (1996): *Grupos en las organizaciones*. Madrid. Pirámide.
- MINTZBERG, H. (1989): *Estructuración de las organizaciones*. Ariel.
- PICHON RIVIERE, E. (1985): *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires. Nueva Visión.

- PUIG, J. M. (1995): *Aprender a dialogar*. Madrid. Fundación Infancia y aprendizaje.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1981): *Participación y comunicación de grupos*. Madrid. Anaya/2.
- SELVINI, M. (1987): *El mago sin magia*. Barcelona-Buenos Aires-México. Paidós.
- SELVINI, M. (1988): *Al frente de la organización*. Buenos Aires-Barcelona-México. Paidós.
- SHAW, M. (1989): *Dinámica de grupo*. Barcelona. Herder.
- TIZON, J. (1988): *Apuntes para una psicología de la relación*. Barcelona. Hogar del Libro.
- WATZLAWICK, P., BAVELAS, J. B., JACKSON, D.D. (1989): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona. Herder.