

UNIDAD DIDÁCTICA 1

La frase hecha y la palabra “comodín”: recursos didácticos para la atención a la diversidad en Primaria y Secundaria

José Barrena González

*Maestro de Educación Primaria / Audición y Lenguaje
C.P. “Santa María de la Coronada” e I.E.S. “Fuente Raniel” de Fuente del Maestre (Badajoz)*

*No es sabio el que sabe muchas cosas,
sino el que sabe cosas útiles.*

Esquilo

Resumen:

Presentamos dos experiencias docentes, que constituyen el resultado del desarrollo de dos manuales: “De la frase al dicho” I y II. El nexo común es la utilización de frases hechas y palabras “comodín” como recursos didácticos. Su aplicación abarca a las etapas de Primaria y de Secundaria, y están dirigidas a un alumnado que presenta dificultades de aprendizaje en el área de Lengua. Con esta oferta docente apostamos por un enfoque comunicativo y funcional, y encaminamos nuestras intenciones educativas hacia el desarrollo de las capacidades de comprensión, de expresión y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos del alumnado; sobre todo, de aquellos que tienen un efecto inmediato en la expresión, y por tanto, en el pensamiento, restándole precisión.

Palabras claves: diversidad, creatividad, comunicación, funcionalidad.

Summary:

We show two teaching experiences that are the result of two manuals development: ‘De la frase al dicho’ I and II. The common nexo is the usage of idioms and the word ‘catch-all’ as didactic resources. Its usage is directed to the primary and secondary stages and are focused on students with learning difficulties in the ‘language’ subject. With this teaching offer we are in favour of a communicative and functional approach and we focus our educative intentions towards the development of capacities of comprehension, expression and reflexion about the Linguistic and communicative usages of the students; above all, those ones who have an immediate effect on expression and, as a result, on the ‘thought’.

Key words: diversity, creativity, communication, function.

Introducción

Estas propuestas docentes están diseñadas para alumnos y alumnas que forman parte de un *Programa de Educación Compensatoria*, en un colegio público de Primaria; y para otros que asisten a un *Aula de Audición y Lenguaje*, en un instituto de Secundaria. En ambos casos, existe demanda de una atención individualizada en el área de Lengua debido a dificultades en el lenguaje escrito. La deprivación sociocultural es uno de los rasgos distintivos del primer grupo; y en el segundo, que cursa con adaptaciones curriculares significativas.

Utilizamos como centro de interés la frase hecha, como ya hicimos en el curso 1998/99 con alumnas adultas neolectoras, en el *Módulo de Alfabetización del Ayuntamiento de Calamonte (Badajoz)*, con resultados muy satisfactorios. Como entonces, recurrimos a la frase hecha para adaptar nuestra oferta docente al contexto y, a la vez, a las necesidades educativas de las alumnas. En esta ocasión, incluimos algunas palabras "comodín" como elemento capaz de favorecer la optimización en el uso de la lengua, y una reflexión sobre el mismo.

La relación que establecemos entre la frase hecha y su medio, consideramos que facilita el aprendizaje significativo. Su historia y el entorno cercano o lejano, dan sentido a las diversas actividades que a propósito de ella proponemos. Tratamos de conectar aquellos aprendizajes realizados dentro del aula, con experiencias vividas fuera del contexto escolar.

Las sesiones se sustentan didácticamente en la experimentación de y sobre el lenguaje, desde el momento que implica la búsqueda de vocablos o expresiones adecuadas a las situaciones planteadas; en este sentido, también se convierten en un instrumento para la relación interactiva, para la creatividad. Consideramos que si el lenguaje es comunicación, el trabajo debe basarse en la palabra; por ello, propiciamos un proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del uso de la lengua; creando y recreando lenguaje.

Justificación

La lengua, como muchos de sus elementos constitutivos, se adquiere, pero para garantizar que esta adquisición sea correcta, rica, crítica y creativa, debe guiarse, corregirse y mejorarse mediante un adecuado proceso de aprendizaje. No hay que olvidar que entre las más determinantes habilidades intelectuales está el buen manejo del lenguaje.

La relación entre pensamiento y lenguaje es uno de los aspectos más controvertidos en el campo de la psicolingüística contemporánea. Un aspecto fundamental de esta discusión es si las experiencias sobre determinadas formas de utilizar el lenguaje, frenan o estimulan el desarrollo del pensamiento en el niño y la niña. *Piaget (1961, 1976)* ha demostrado de manera convincente que la base del pensamiento infantil está formada por sus propias acciones u operaciones sobre situaciones concretas; para él, las raíces de las operaciones lógicas son anteriores o más profundas que el lenguaje.

En cambio *Vigotsky (1964)*, experimentando con niños y niñas, llegó a demostrar que el empleo de palabras dirige las operaciones intelectuales al centrar la atención, abstraer ciertas características y sintetizarlas en un signo; para él las palabras son fundamentales en el proceso de formación de conceptos complejos.

En cualquier caso, la psicolingüística actual afirma que el proceso de adquisición del lenguaje es largo y complejo, en el que las personas aprendemos a usar de maneras distintas aquello que ya utilizamos. Por otro lado, este aprendizaje se realiza en contextos sociales en los que las personas emplean el lenguaje. Por ello, los modelos orales y escritos que proponemos se acercan considerablemente a las propias producciones del alumnado, de modo que, a partir de ellos, hacer un mejor uso de la lengua.

"La relación entre pensamiento y lenguaje es uno de los aspectos más controvertidos en el campo de la psicolingüística contemporánea."

Hoy día está suficientemente comprobada la repercusión existente entre el empleo de un determinado código lingüístico y los logros escolares. Algunos grupos sociales tienen dificultades en el acceso al léxico que se usa en la escuela, el cual está íntimamente relacionado con el rendimiento académico.

Bernstein (1971,1973) introdujo los conceptos de lenguaje restringido y elaborado, como dos formas de hablar, según la pertenencia a una clase social. Una parte del alumnado destinatario de esta

propuesta didáctica, se desenvuelve en un ambiente socio-cultural desfavorecido (oyen poco lenguaje correcto y les resulta difícil el pensamiento abstracto), utiliza un lenguaje que se caracteriza por: el uso de frases cortas con estructura gramatical simple y sintaxis pobre; uso rígido de adjetivos y adverbios; y abundante utilización de expresiones hechas y muletillas. Las estrategias que proponemos para adecuarnos a la diversidad están diseñadas con una profunda voluntad comprensiva.

Es preciso recordar que la característica más importante de la LOGSE reside en la necesidad de adaptar el sistema educativo a las distintas realidades de la comunidad escolar. La realización de textos orales y escritos reales, funcionales y significativos constituyen el acicate más fuerte para despertar la preocupación por una utilización más adecuada del lenguaje, independientemente del contexto, condición e intención.

"Determinados grupos sociales tienen dificultades en el acceso al léxico que se usa en la escuela, el cual está íntimamente relacionado con el rendimiento académico."

Esta propuesta docente se enmarca dentro del paradigma cognitivo-construccionista, puesto que el conocimiento existente en el alumnado determina la adquisición de otros nuevos; por ello, partimos de sus propios patrones lingüísticos, en muchos casos; y además, prestamos una especial atención al contexto de aprendizaje y a la situación de los contenidos en relación a la cultura en que se ha de enseñar. No olvidamos que su nivel sociocultural es bajo, que en la mayoría de sus historias académicas no son abundantes

los éxitos escolares, y que manifiestan dificultades de aprendizaje que es preciso traducir en ayudas pedagógicas para compensar dichas dificultades.

“Esta propuesta docente se enmarca dentro del paradigma cognitivo-constructivista, puesto que el conocimiento existente en el alumnado determina la adquisición de nuevos conocimientos”.

Las actividades sociales de la lengua, adaptadas, están presentes en el aula en los contenidos de los textos, frases con palabras “comodín” o las propias frases hechas. No se trata de realizar simplemente actividades, sino de proyectarlas con una estructura de la situación comunicativa y una función adecuada a la capacidad y a la edad de cada alumno y alumna.

En cualquier caso, el aumento de la competencia comunicativa que nos proponemos implica un aprendizaje permanente, un ajuste constante, en cuanto a la mejor manera de comunicarse (comprender y expresar).

“Las actividades sociales de la lengua, adaptadas, están presentes en el aula en los contenidos de los textos, frases con palabras “comodines” o las propias frases hechas.”

Un rasgo distintivo de gran parte de los alumnos y de las alumnas a los que va dirigida esta oferta docente, y que determina el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el retraso lector. En la actualidad, un grupo de teorías defienden que la raíz de los problemas de lectura estaría en un déficit lingüístico, basándose en los resultados de numerosos trabajos de

investigación, que muestran que los retrasados lectores ejecutan peor una serie de habilidades verbales que impiden la producción, percepción, memoria, decodificación, etc. del lenguaje, mientras que apenas existen diferencias entre ellos cuando se utilizan tareas que no implican el uso del lenguaje.

Si partimos de la premisa de que los lectores retrasados muestran un amplio repertorio de déficits de lenguaje, aumentando la cantidad y calidad del vocabulario, estaremos favoreciendo el desarrollo lectoescritor de nuestro alumnado.

“En la actualidad, un grupo de teorías defienden que la raíz de los problemas de lectura estaría en un déficit lingüístico”.

El vocabulario, como elemento inherente a toda manifestación comunicativa, es el instrumento base sobre el que se elabora la lengua. Tradicionalmente, el vocabulario se ha configurado como uno de los indicadores más precisos y representativos de las diferencias individuales halladas entre los alumnos y alumnas, por lo que se refiere al desarrollo lingüístico.

El uso de frases hechas y de palabras “comodín” determina considerablemente al conjunto de palabras que utilizan los grupos sociales, dentro de una misma comunidad lingüística. Entre las palabras que conoce una persona, se inclina a utilizar unas más que otras, ya que siente que determinados vocablos le expresan mejor. En cambio, elude palabras que conoce perfectamente. Con esta propuesta docente, queremos ejercitar al alumnado en el uso de sinónimos y antónimos, y

detener la tendencia al desuso de una buena parte del léxico habitual.

Por otro lado, el uso del lenguaje constituye un factor decisivo para la comunicación social, para la expresión de los pensamientos, sentimientos y deseos. Cuanto más rico sea el léxico de una persona, más posibilidades tendrá de escoger en cada momento aquella palabra que mejor le expresa.

"El uso de frases hechas determina considerablemente al conjunto de palabras que utilizan los grupos sociales".

La versatilidad de estas ofertas educativas queda puesta de manifiesto en los escenarios de aplicación en los que se llevará a cabo: El *nivel I* será utilizado como principal recurso didáctico en un taller de Lengua, en un colegio de Primaria; y también como recurso didáctico en un instituto de Educación Secundaria, con alumnas que presentan necesidades educativas especiales. El *nivel II* será utilizado también en el mismo aula del instituto, pero como refuerzo en el área de Lengua, con alumnos que manifiestan dificultades de aprendizaje.

Diseño docente

Objetivos

Nivel I:

Realizar un ejercicio de reflexión sobre la comunicación y el lenguaje utilizando sinónimos de las frases hechas y palabras "comodín", como medio eficaz para optimizar la expresión oral y escrita, reforzar las normas de ortografía y aumentar el vocabulario habitual.

Desarrollar las habilidades de pensamiento relacionadas con el lenguaje: narrar, exponer, argumentar.

Desarrollar la capacidad para participar en actividades de grupo: debates, diálogos, etc. ajustando la expresión a la intención comunicativa deseada.

Desarrollar la comprensión lectora y la fluidez verbal.

Nivel II:

Sentir la necesidad de expresarse de forma oral y escrita adecuadamente, por su valor social y funcional.

Desarrollar a capacidad para incorporar al lenguaje escrito las normas ortográficas de la palabra y de la oración, utilizando el diccionario para resolver dudas.

Desarrollar la capacidad para identificar, en los textos de uso habitual, las distintas categorías gramaticales que constituyen la oración simple, y emplear este conocimiento en la producción y revisión de los propios textos.

Fijar y consolidar las palabras que ya conoce el alumnado a fin de que reduzca la distancia ente el vocabulario activo y pasivo.

Contenidos

Conceptos

Nivel I:

- Vocabulario: tipos y características.

- Alternativas adecuadas a situaciones comunicativas con frases hechas y palabras “comodín”.
- La comunicación oral en situaciones de intercambio comunicativo: diálogos, debates, etc.
- Aplicación de las normas ortográficas en la comunicación escrita.
- Lengua oral y escrita. Lengua familiar, coloquial, culta y vulgar.

Nivel II:

- Vocabulario: tipos y características.
- Ampliación del léxico: sinonimia, antonimia, paronimia, polisemia, campo semántico, etc. como alternativa a las frases hechas y palabras “comodín”.
- Ortografía de la palabra (acentuación y reglas ortográficas), de la oración (coma, punto, signo de interrogación, etc.) y del discurso (comillas, guiones, etc.).
- La sílaba y la palabra.
- Clases de palabras: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, pronombre, determinantes, preposición, conjunción e interjección. Variaciones de género y número. Concordancia.
- Lengua oral y escrita. Lengua familiar, coloquial, culta y vulgar.

Procedimientos

Nivel I:

- Participación de forma constructiva en situaciones de comunicación en el aula, respetando las normas que rigen el intercambio comunicativo.
- Sustitución de frases hechas y palabras “comodín” por otras palabras sinónimas más precisas a la intención y situación comunicativa.
- Consulta al diccionario (para resolver dudas en la comprensión de textos y de ortografía).
- Lectura comprensiva.
- Completar pequeños textos mutilados que llevan implícito el estudio y la reflexión sobre una norma ortográfica.

Nivel II:

- Participación de forma reflexiva y constructiva en conversaciones y diálogos en las actividades grupales, utilizando las habilidades lingüísticas y respetando las normas que hacen posible la comunicación en estas situaciones.
- Utilización de palabras sinónimas de frases hechas y palabras “comodín” como medio de optimizar la comunicación, dotando de riqueza y precisión a los textos escritos y orales.
- Completar pequeños textos con: tilde y signos de puntuación;

palabras que forman parte de un campo semántico, familia de palabras, etc.

- Producción de informaciones sencillas o explicaciones presentando de forma organizada los hechos, ideas o vivencias, utilizando un lenguaje rico y variado ajustado a la situación e intención de comunicación.
- Completar palabras mutiladas que llevan implícito el estudio y la reflexión sobre una norma ortográfica, acentuación o puntuación.
- Escribir el significado de una palabra, utilizando la ayuda que precise.
- Utilización de los textos mutilados, debidamente complementados y referidos a las distintas clases de palabras, como fuente de información para la realización de las demás actividades.

Actitudes

- Interés y gusto por participar en situaciones de comunicación oral, utilizando un lenguaje variado y rico, ajustado a la situación de comunicación.
- Interés por intercambiar opiniones y manifestar preferencias sobre los textos leídos.
- Valoración de las producciones propias y ajenas.
- Actitud crítica ante los mensajes, mostrando especial sensibilidad

hacia los que supongan una discriminación racial, sexual, social,...

- Aprecio por la calidad de los textos propios y ajenos (su adecuación, coherencia y corrección) como medio para asegurar una comunicación fluida y clara.
- Valoración y respeto por las normas ortográficas del discurso, de la oración y de la palabra.
- Valoración del lenguaje oral y escrito como instrumentos para satisfacer las propias necesidades de comunicación.

Metodología

El sustrato que nutre este compendio de actividades son las frases hechas; fundamentalmente su procedencia, historia, sinónimos y ejercicios que surgen en torno a ella, configuran estas propuestas docentes; aunque las palabras "comodín" adquieren también un destacado protagonismo.

En cada sesión subyace la idea de que tras una frase, hay una historia, y por tanto, una parte de nosotros y nosotras. Además del componente cultural, incidimos en que todo "lo hecho" impide nuestra propia creación personal.

La secuencia metodológica es la siguiente:

- a) Presentación de la frase hecha y narración la historia que la acompaña.
- b) Lluvia de ideas para la confección de una lista de sinónimos de la expresión dada.

- c) Construcción de una frase utilizando la expresión motivo de estudio (*Escritura en la pizarra para analizar tanto la forma como el contenido de cada frase*).
- d) Sustitución de la expresión por uno de los sinónimos de la lista elaborada por el alumnado (*Haremos hincapié en la importancia de la manifestación de cada persona, haciendo alusión a los diferentes matices que nos proporciona el uso de palabras de nuestro idioma.*).
- e) Explicación que la frase hecha limita la capacidad de matización y precisión en la expresión, tanto oral como escrita.
- f) Realización de ejercicios a propósito del contenido o letras de la frase hecha:
- Nivel I: compuesto de veintinueve fichas de trabajo con actividades de:
 - Ortografía: con textos mutilados para reforzar las reglas ortográficas más importantes.
 - Lectura comprensiva: cuestiones plantadas a propósito del texto mutilado.
 - Palabras “comodín”: *verbos* (haber, tener, decir, etc.), *sustantivos* (cosa y tema) o *adjetivos* (derecho, largo, etc.), para ser sustituidos por otras palabras que aportan precisión y riqueza a nuestro lenguaje.
 - Nivel II: compuesto de treinta y tres fichas de trabajo con actividades de:

- Palabras parónimas.
- Ortografía de la palabra y de la oración.
- Palabras “comodín”.
- Palabras polisémicas, campos semánticos y familias léxicas.

En este nivel, incluimos fichas de trabajo que recogen contenidos relativos a: reglas de acentuación, signos de puntuación y a las diferentes categorías gramaticales: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, pronombre, determinante, proposición, conjunción e interjección; los textos aparecen mutilados, los mismos alumnos y alumnas los complementarán a medida que escuchan la explicación del maestro, convirtiéndolos en un “libro de texto”.

Los temas transversales

Cada una de las frases hechas lleva implícito el tratamiento de uno o varios temas transversales. Entre aquellos que tienen una presencia continua en estas propuestas docentes destacan los siguientes: *Educación para la Paz* en frases como: “Armarse la marimorena”; *Educación del Consumidor* como en “¡Qué te den morcillas!; *Educación Moral y Cívica* como en “Arrieros somos y en el camino nos encontraremos”, *Educación para la Salud* como en “A la vejez viruelas”; y la *Igualdad de Oportunidades de Ambos Sexos* que impregna la totalidad de esta oferta docente; sobre todo, en la utilización de un lenguaje no sexista en cualquier producción del maestro o del alumnado, ya sea oral o escrita.

Motivación

Nos proponemos captar la atención y mantener el interés del alumnado con las siguientes estrategias motivadoras:

- a) Metodología diversa: utilizando una vía inductiva que parte de la experiencia del alumnado, potenciando el análisis y el pensamiento divergente; y por otro lado, una línea deductiva, aportando la información que los alumnos y las alumnas necesitan para conocer, interpretar y aplicar a su situación concreta.
- b) La ubicación de la frase hecha en el espacio y en el tiempo: porque potencia el aprendizaje significativo y predispone a los alumnos y a las alumnas para la actividad inmediata: una lluvia de ideas, muy eficaz en la búsqueda de sinónimos.

Los alumnos y las alumnas

El C.P. "Santa M^a de la Coronada" de Villafranca de los Barros (Badajoz), desarrolla, un año más, un Programa de Educación Compensatoria en el que participan un total de veinte alumnos. Sólo trabajará con estas actividades un pequeño grupo compuesto por tres chicos y una chica que cursan en el 3^o ciclo de Primaria. Entre sus características destacamos: presencia de diferentes etnias y nacionalidades: gitana y paya, española y portuguesa; diferentes religiones: católica y evangelista; procedencia socio-cultural baja; alto absentismo escolar en alguno de los miembros; escaso interés y motivación generalizado hacia el proceso de ense-

ñanza-aprendizaje; despreocupación familiar, que tiene una mayor incidencia cuando la alumna es de raza gitana. Además, reciben apoyo educativo en el centro en todas o algunas de las siguientes áreas: *Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio*.

El I.E.S "Fuente Roniel" de Fuente del Maestre (Badajoz) atiende en el curso escolar 1999/2000, por primera vez, a alumnos y alumnas con trastornos en el lenguaje oral y escrito, en un Aula de Audición y Lenguaje; concretamente a nueve. Pero sólo tres chicos y tres chicas, que estudian 1^o, 2^o y 3^o curso de la E.S.O., trabajarán con las actividades que planteamos. Los rasgos más relevantes de este grupo son los siguientes: diagnósticos de deficiencia mental ligera e inteligencia límite en algunos de sus miembros, que cursan con adaptaciones curriculares significativas, y alumnos con dificultades de aprendizaje; todos y todas reciben apoyo educativo en el centro, presentan grandes dificultades en el lenguaje escrito y su competencia curricular en el área de Lengua corresponde a un ciclo o más por debajo del que cursan en la actualidad.

Temporalización

La temporalización de las actividades está determinada por la incorporación del maestro a ambos centros, en la segunda quincena del mes de octubre; y por el número de horas semanales atribuidas a cada grupo. Estas actividades se iniciarán en el mes de noviembre, teniendo prevista la finalización de cada uno de los manuales en el mes de abril.

El alumnado del *Programa de Educación Compensatoria*, que trabajará con el *nivel I*, realizará seis fichas mensuales. Los alumnos y alumnas del *Aula de Audición y Lenguaje* desarrollarán los dos niveles: dos fichas semanales las alumnas que trabajarán el *nivel I*, y seis fichas mensuales el grupo que trabajará con el *nivel II*.

Evaluación

La *evaluación* del proceso de aprendizaje del alumnado tiene tres momentos:

La *Evaluación inicial* la llevaremos a cabo durante las dos primeras sesiones, para tratar de detectar los intereses, aptitudes, actitudes y conocimientos previos del alumnado en relación a las frases hechas, las palabras “cómodo”, el vocabulario, la ortografía, etc. e iniciar, a partir de ahí, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La *evaluación continua*, se realizará a lo largo del proceso. Utilizaremos los siguientes recursos para la recogida de información: *Observación* sistemática, referida al uso del lenguaje, tanto escrito como oral; *seguimiento* y *revisión* de las actividades individuales y grupales en el aula; *diario* de aprendizaje, donde iremos anotando las incidencias más relevantes de cada sesión o varias sesiones; el *diálogo* entre el alumnado y entre éste y el maestro, ya que nos permitirá evaluar el grado de empleo del vocabulario adquirido, la precisión y la coherencia presente en el lenguaje de los alumnos y de las alumnas.

Finalmente, con la *evaluación sumativa*, determinaremos el nivel de adquisición de todas las estrategias y habilidades trabajadas, y la asimilación de los contenidos.

Destacamos algunos criterios de evaluación del alumnado comunes a ambos niveles:

- Conoce el significado de la frase hecha.
- Busca sinónimos a las frase hechas propuestas.
- Realiza un lectura fluida y comprensiva de frases y textos.
- Incorpora al lenguaje habitual las normas de ortografía trabajadas en el aula.
- Utiliza el diccionario para solventar dudas gramaticales, ortográficas o semánticas.
- Construye estructuras morfosintácticas adecuadas en las actividades de expresión oral y escrita.
- Participa en las actividades grupales expresando el propio punto de vista u opinión respetando el de las demás personas, etc.

Actividades

Esta oferta docente permite una atención diversificada a las necesidades educativas individuales. La variedad de las actividades y estructura de las fichas de trabajo, permiten una utilización con diferentes fines: introducir, reforzar o ampliar contenidos dependiendo

de los diferentes ritmos de aprendizajes de los alumnos y de las alumnas.

Seguidamente, presentamos una ficha de trabajo de cada uno de los niveles:

Nivel I:

"Comer la sopa boba"

1.- Escribe una frase utilizando esta expresión:

2.- Escribe la frase anterior cambiando "comer la sopa boba" por otras palabras que signifiquen lo mismo:

3.- Completa con "x", "s", "b" o "v" los huecos del siguiente texto:

Una de las e__pectati__as del hom__re en su a__entura e__pacial es la e__istencia de __ida en otros planetas. La o__ser__ación del uni__erso no es reciente, se remonta a algunos siglos. Ni los más e__céntricos o e__tra__agantes e__cluyen la e__istencia de e__traterrestres. La __úsqueda se centra en hallar agua y o__ígeno. Sin em__argo, los artefactos que se han en__iado al e__pacio e__terior con el fin de e__aminar la superficie de otros planetas y e__traer de ella algunos materiales, no han detectado en su e__pediciones indicios de __ida.

4.- Contesta a las siguientes preguntas:

a) ¿Por qué crees que el hombre no ha encontrado vida fuera de nuestro planeta?

b) ¿Qué elementos hacen posible la vida en La Tierra? _____

5.- Escribe de nuevo las siguientes oraciones sustituyendo la palabra "cosa", por una de las siguientes palabras: *faena, idea, herramientas, molestia.*

Fue mala *cosa* aquella de viajar de noche.

El dolor de muelas es *cosa* que fastidia mucho.

Hago la cama en tres minutos, es *cosa* rápida.

El jardinero guarda aquí sus *cosas*.

Nivel II:

El Sustantivo

Los sustantivos son palabras _____ (*tienen género y número*) que nombran a las personas, a los animales, a las cosas y a las ideas.

El género de los nombres responde a una distinción _____. Debe concordar con el de los determinantes y adjetivos que acompañen al sustantivo.

El número de los nombres hace referencia a la idea de unidad o de _____

Clases de sustantivos:

- **Concreto:** Son aquellos que representan a cosas o seres de existencia _____ o imaginada, como *planeta, niño, hada, etc.*
- **Abstracto:** Señalan _____ que no se pueden tocar, como *amor, grandeza, movimiento, etc.*
- **Comunes:** Son aquellos que designan a personas, animales o cosas pertenecientes a una misma _____, como en los casos de *hombre, alimento, animal, etc.*
- **Propios:** Son aquellos que sirven para _____ a personas, animales o cosas, se denominan nombres como *Sofía, Ebro, etc. (siempre se escriben con mayúscula).*
- **Simple:** Es el sustantivo que consta de _____ palabra, como *coche, agua, etc.*
- **Compuesto:** es aquél que consta de _____ palabras, como *sacacorchos, etc.*

"Comer la sopa boba"

1.- Escribe una oración utilizando esta expresión:

2.- Escribe la oración anterior cambiando "comer la sopa boba" por otras palabras que signifiquen lo mismo:

3.- Escribe el significado de las siguientes palabras:

Sabia: _____

Savia: _____

4.- Pon el acento en las siguientes palabras que lo necesiten. Recuerda que se trata de palabras llanas, es decir, el acento debe ir en la penúltima sílaba.

Sopa, Angel, tintero, difícil, silla, casa, tunel, joven, carcel, comer, marmol, boba, germen, Cadiz, lapiz, carpeta, disco, caracter, castaña, martillo, canibal, alcazar, Cesar, alfez, moza, alma, Olga, Gonzalez, esteril, Carmen, bonito, ambar, altivo, monte, salsa.

5.- Sustituye la palabra *cosa*, en las siguientes oraciones, por otros sustantivos masculinos o femeninos, de tal modo que no se repita ninguno:

Fue mala *cosa* aquella de viajar de noche. _____

El dolor de muelas es *cosa* que fastidia mucho. _____

Hago la cama en tres minutos, es *cosa* rápida. _____

El jardinero guarda aquí sus *cosas*. _____

Están tratando *cosas* de política. _____

6.- Escribe "z" o "c" en los huecos de las siguientes palabras:

__ó__ alo, __igarra, __erilla, __epillo, __apato, __aragoza, go__a,
vo__, __umo, __abe__a, bu__ón, terra__a, re__ibir, ra__imo,
ra__ismo, ra__ista a__otea, __urrón, __oo, __abe__udo, __urdo,
__orro, a__á, __ueco, __á__eres, __eder, __al__etín, __a__arías,
__a__uela, __o__ido.

Observaciones

El desarrollo de estas prepuestas educativas, llevadas a cabo por el mismo docente, en un mismo curso escolar (1999/2000), en dos centros diferentes, e incluso de etapa educativa, y con un alumnado tan diverso, sólo ha sido posible gracias a la respuesta educativa que el *Ministerio de Educación y Cultura*, como en cursos anteriores, ha proporcionado a los alumnos y a las alumnas con necesidades educativas especiales: la itinerancia del profesorado. Esta circunstancia somete a los profesionales de la docencia a diferentes retos, tanto personales como profesionales, y este compendio de actividades es el fruto de uno de ellos.

Confiamos en que la *Junta de Extremadura*, con las competencias educativas recientemente transferidas, apueste por una mayor estabilidad y presencia de los maestros y maestras en los centros educativos; sin duda, contribuiría a incrementar el nivel de calidad de la enseñanza en *Extremadura*; y respecto al alumnado con necesidades educativas especiales, podría gozar de mayores posibilidades para desarrollar al máximo sus capacidades, finalidad primordial de nuestra tarea docente.

El desarrollo de los dos manuales comenzó con una evaluación inicial, en la que detectamos que los alumnos y las alumnas de ambos centros, conocían aproximadamente el 85 % de las frases hechas seleccionadas; por ello, la temporalización sufrió modificaciones, ya que no se trabajaron todas las fichas según la programación prevista. Del 15% de las fichas restantes, utilizamos

las actividades de vocabulario y ortografía como refuerzo y ampliación de contenidos, según las necesidades educativas que fueron surgiendo en el aula.

Respecto a las palabras “como-dín”, el uso de las mismas era bastante frecuente en ambas etapas educativas. Por ello, no fue tarea fácil habituar a los alumnos y las alumnas en la utilización de sinónimos y convencerles de la necesidad de ampliar su vocabulario, para dotar al discurso de una mayor riqueza expresiva. La utilización sistemática de los diccionarios de lengua española y sinónimos y antónimos fue primordial; sobre todo, en la realización de actividades del nivel II. Se convirtió en una herramienta habitual, favoreciendo la actividad del alumnado mientras resolvían dudas ortográficas o buscaban alternativas léxicas a las palabras dadas.

El grupo de *Educación Compensatoria* mostró dificultades significativas en la lectura, por ello, los textos mutilados destinados al estudio de la ortografía, también fueron utilizados para favorecer la fluidez y comprensión lectora. Además, los últimos diez minutos de la clase, eran destinados a dialogar, debatir, etc., aspectos que surgían a propósito de la frase hecha o el texto mutilado, pero siempre en estrecha relación con algún tema transversal. Con ello, poníamos en práctica los aspectos trabajados con anterioridad, utilizando como estrategia sus propias experiencias y vivencias, lo cual colaboró decididamente en que el aprendizaje fuera significativo.

Finalmente, resaltamos que la frase hecha y la palabra "comodín", elementos constituyentes del lenguaje vulgar, han sido utilizados como recursos didácticos. Su polivalencia nos han servido como pretexto para propiciar un ejercicio de reflexión, en los alumnos y las alumnas, acerca de los niveles morfosintácticos, semánticos y pragmáticos de sus propias producciones. Con ellas hemos potenciado la creatividad y el pensamiento divergente, fin último de nuestras intenciones educativas.

Bibliografía

- BAUTISTA, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. 2ª edición. Ed. Aljibe, S.L. Málaga.
- BERNSTEIN, B. (1971). *Class, code and control (I). Theoretical studies towards a sociology of language*. Rptledge and Kegan Paul. Londres.
- BERNSTEIN, B. (1973). *Class, code and control (II). Theoretical studies towards a sociology of language*. Rptledge and Kegan Paul. Londres.
- BUITRAGO JIMÉNEZ, A. (1997). *Dichos y frases hechas*. Ed. Espasa Calpé, S.A. Madrid.
- CALVO RODRÍGUEZ, A.R. y MARTÍNEZ ALCOLEA, A. (1997). *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Ed. Praxis, S.A. Barcelona.
- ESCARPENER, JOSÉ (1987). *A B C de la ortografía moderna* Nº 6. Ed. Playor. Madrid.
- ESCARPENER, JOSÉ (1988). *A B C de la ortografía moderna* Nº 7. Ed. Playor. Madrid.
- ESCARPENER, JOSÉ (1989). *A B C de la ortografía moderna* Nº 8. Ed. Playor. Madrid.
- LÁZARO CARRETER, F. (1994). *"Curso de lenguaje"*. Ed. Anaya. Barcelona.
- LÁZARO, L. Y TUSÓN, V. (1991) *Lengua Española*. Ed. Anaya. Estella (Navarra).
- LOU ROYO, M. A. Y LOPEZ URQUIEZAR, N. (1999). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Ediciones Pirámide, S.A. Madrid.
- Ortografía y gramática básica del español* (1999). Ediciones Nauta C., S.A. Barcelona.
- PIAGET, J (1976): *El mecanismo del desarrollo mental*. Ed. Nacional. Madrid.
- PIAGET, J (1961): *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. México.
- SERÓN MUÑOZ, J.M. Y AGUILAR VILLAGRÁN, M. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. Editorial EOS. Madrid.
- VIGOTSKY, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade. Buenos aires.
- BALLESTGER VALLOR, A. (1999). "Hacer realidad el aprendizaje significativo". *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 277. Pag. 29-33.
- CASANOVA, M.A. (1995). "Enseñanza de la lengua y la literatura:

Tendencias actuales". *Cuadernos de Pedagogía*. N° 235. Pag. 7-11.

HERNÁNDEZ, F. (1996). "Para comprender mejor la realidad". *Cuadernos de Pedagogía*. N° 243. Pag. 48-53.

HERNÁNDEZ MARTÍN, A. (1996). "El papel del vocabulario en la enseñanza de la comprensión lectora y composición escrita". *Aula*. Ed. Universidad de Salamanca. V. 8. Pag. 239-260.

MASALLAS I ROMAN, J. (1994). "Estrategias para la diversidad". *Cuadernos de Pedagogía*. N° 231. Pag. 24-27.

NOGUEROL RODRIGO, A. Y RAMÍREZ PALAU, R.M. (1994). "La lengua como medio de comunicación". *Cuadernos de Pedagogía*. N° 225. Pag. 70-73.

REYZÁBAL, M.V. (1995). "Algunas propuestas metodológicas". *Cuadernos de Pedagogía*. N° 235. Pag. 13-22.

VILA MENDIBURU, I. (1994). "Psicología y enseñanza de la lengua". *Cuadernos de Pedagogía*. N° 225. Pag. 68-69.

ZAYAS, F. Y CAMPS, A. (1993). "La enseñanza de la lengua". *Aula de Innovación Educativa*. N° 14. Pag. 5-9.

La dirección escolar en España. Referencias teóricas y legislativas

M^a José Navarro Montaña

*Dpto. de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Facultad de Ciencias de la Educación. Sevilla*

Resumen

En la actualidad estamos asistiendo a un momento para la escuela cuya característica principal probablemente sea la modificación de su imagen social, así como las demandas sociales que actualmente se plantean a los centros de enseñanza. En este artículo presentamos, un planteamiento teórico de la dirección escolar en España. Asimismo abordamos algunos referentes históricos que nos parecen de interés, el contexto legislativo de la dirección escolar actual y la situación en que se encuentran los directivos a partir de la LODE.

Palabras claves: Dirección escolar, marco histórico, contexto legislativo.

Summary

At the present time we are living at the school, a moment whose main characteristic is, probably, the change of its social image as well as the social demands, that are asked to teaching centers. We present in the article a theoretical planning of Spain's school directions. Also we present some historical references about the legislative context of the nowadays school direction and the situation where the directives are from the beginning of the LODE that we think could be interesting on it.

Key words: School direction, historical mark, legislative context.

Introducción

En la actualidad la escuela se encuentra en un momento cuya característica principal probablemente sea la modificación su imagen social, así como las demandas sociales planteadas a los centros de enseñanza. Se comienza a desechar la idea de escuela como centro de producción para dar paso a una imagen de los centros como "comunidad educativa". Estos cambios, no sólo son debidos a los que experimenta la propia sociedad y a sus demandas a las instituciones, sino también a la oferta formativa de éstas y a las condiciones materiales y organizativas que tienen lugar en ellas. En este contexto, nos encontramos ante dos cuestiones de capital importancia para la educación de hoy, por una parte mejorar la calidad de la enseñanza y por otra implantar en los centros una cultura evaluadora que enriquezca y mejore su funcionamiento, ambas metas se encuentran vinculadas, ya que de alguna manera se complementan.

De ahí la importancia que se concede en la actualidad tanto al Director como a las funciones que se encomiendan al Equipo Directivo en general, enlazadas con las cuestiones generales de la organización educativa. Por otra parte, podemos distinguir tres momentos en la evolución de la dirección, en un principio no se exige ninguna cualificación formativa específica a aquellos profesores que desean ejercer la dirección de los centros, posteriormente se trata a los centros escolares con los mismos parámetros que a otras organizaciones, con un carácter más produc-

tivista, y en el tercer momento, que se correspondería con la época actual, se comienza a reconsiderar con firmeza el papel tradicional de la dirección.

De las anteriores consideraciones, parece surgir la necesidad de dar un tratamiento más específico a la dirección escolar, con el mismo interés que el demostrado para los demás componentes de las organizaciones escolares, a partir de la incidencia que tiene la dirección en el funcionamiento de los centros de enseñanza.

Hasta ahora, la responsabilidad de la dirección ha recaído siempre sobre el director del centro, aunque actualmente asistimos a una tendencia que desplaza esta responsabilidad al Equipo Directivo. La legislación vigente hace poca referencia al equipo como tal y aún esta lejos de definir sus funciones, no obstante algunos centros van por delante y basan su organización directiva en direcciones colegiadas. Recientemente la LOPEGCE (Ley Orgánica 9/1995 de 20 Noviembre de 1995), hace referencia a la selección y elección de directores de centros, incidiendo en la formación adecuada del Equipo Directivo. Villa, por ejemplo en 1996 menciona la necesidad de autoevaluación que tienen los Equipos Directivos, de su plan de actuación, considerándolo un tema que es necesario impulsar. El autor, entiende la formación del directivo en un doble sentido, por una parte considera la formación de los propios directivos y, por otra, la formación de los directivos como formadores.

El modelo de dirección y los principios que rigen tanto la elección del director como su formación, son dos cuestiones que podrían encontrarse entre las grandes categorías de problemas existentes en torno a la dirección escolar de hoy. Considerando que la situación conflictiva en que se encuentra la dirección no es una cuestión parcial que solo afecte a nuestro Sistema Educativo.

"En todos los países hay una preocupación por que los directores reciban alguna formación en áreas como la formación de recursos humanos, la gestión económica, la animación pedagógica, etc..."(Debón Lamarque, 1996; 10)

Lo cual indica que también en otros países de nuestro entorno, existe un interés por el estudio de la función directiva. En Europa y EE.UU., la diversidad de enfoques, formas de acceso, formación y funciones de la dirección hacen difícil la posibilidad de realizar una sistematización generalizada, así en Francia los Directores de primer grado se seleccionan mediante concurso-oposición. En Inglaterra y Gales las Autoridades Educativas Locales (LEAs) tienen la función de contratar a los profesores y Directores de los centros docentes. En EE.UU. los Consejos Escolares Locales seleccionan al Director de diversas formas y éstos son llevados a cabo por una variedad amplia de profesionales. El sistema educativo holandés es muy parecido al inglés, aunque de cara a la elección del Director los comités de selección, según la comunidad a la que pertenecen, dan importancia a la confesión religiosa del candidato.

En Alemania son los diversos Land (regiones) los que dictan los reglamentos referidos a la elección del Director. La característica común de estos países es que, en todos hay una preocupación por que los Directores reciban una formación específica, que les permita desarrollar sus funciones con eficacia. Además, en todos los países europeos y en EE.UU., excepto en España y Portugal, se contempla una gestión personalizada del Director con fuerte autoridad, en detrimento del modelo de Equipo Directivo que en ningún país posee entidad jurídica. En este contexto, la dirección suele ser, para los profesionales que la desarrollan, una fase o final de una etapa dentro de la carrera profesional de los profesores. En definitiva, podemos entender que actualmente se tiende a la profesionalización de la función directiva.

Así, a los Equipos Directivos se les pide hoy una adecuada cualificación técnica, por tratarse de un aspecto que según los más recientes estudios incide directamente en la calidad de las instituciones educativas. En la situación actual en la que se encuentran los centros educativos, la formación de los directivos es un objetivo prioritario a conseguir. A partir de la LOPEGCE, además, será necesaria una "acreditación" para ser candidato a Director, ésta es otorgada por la Administración a aquellos profesionales de la enseñanza, que quieran ejercer la función directiva. Aunque la formación del directivo propiamente dicha no se ha institucionalizado aún en nuestro país, en el ámbito de la formación inicial ni permanente.

Asimismo, la eficacia organizativa de los centros, así como su funcionamiento general se cree, que dependerá en gran medida de la formación de los directivos, para ello habría que pensar en una formación tal vez flexible y revisable, con objeto de mejorarlos y conseguir una gestión directiva de calidad para los centros educativos. Por todo ello, habría que poner en marcha una formación específica para profesionalizar los cargos directivos.

Por tanto, un motivo de debate y reflexión en nuestros días, en distintos sectores de la educación, puede ser intentar definir los factores que determinan o posibilitan la mejora de la calidad de la enseñanza, aunque hay que tener en cuenta que en el ámbito de la educación, la medida hace referencia a variables complejas y difícilmente observables.

Aunque la evaluación no está incorporada a la vida diaria de los centros docentes, de un modo permanente y sistemático, esta podría mejorar la actividad educativa. Para Santos Guerra (1994; 294), "la finalidad de la educación y el origen de su existencia es la mejora de la práctica que se realiza en los centros". La evaluación, para este autor, "tampoco tiene fin en sí misma", su objeto es mejorar la calidad de la enseñanza.

Referentes históricos

La dirección escolar aparece en España cuando surge la necesidad de coordinar tres o más unidades escolares, a partir de la concentración de

alumnos de distintas edades y niveles educativos. Hasta entonces, con sólo escuelas unitarias no se consideraba necesaria la figura del director, ya que estas aulas funcionaban de una forma autónoma y no existía coordinación entre ellas. Con la creación de las Escuelas Graduadas en 1898, (Decreto 25-9-1898), anejas a las Escuelas Normales, aparece por primera vez en el B.O.E. la figura del director, pero hasta 1905 no comienza a funcionar de manera efectiva al extenderse al resto de las escuelas públicas.

La Ley de Educación Primaria de 1945 será la que impulse y profile definitivamente la dirección escolar, a la que se accede por oposición. Así, se crea un cuerpo especial con carácter personal y vitalicio que se mantiene hasta la Ley General de Educación de 1970. Este tipo de dirección responde a un modelo de escuela tradicional en el que cada aula y cada profesor eran individualidades sin coordinación pedagógica alguna. A partir de la industrialización de los años sesenta, surgen las concentraciones escolares de grandes dimensiones como las escuelas graduadas y es la Ley 1970 quien se encarga de dar respuesta a esta nueva y compleja realidad educativa. El soporte legislativo de esta nueva situación escolar será el artículo 60 de dicha Ley que dice:

"Todo centro de E.G.B. tendrá un director que estará asistido por el Claustro de profesores y por un Consejo Asesor, en el que estarán representados los padres de alumnos. El director será nombrado de entre los profesores titulares del centro por el MEC, de acuerdo

con las normas reglamentarias y oído el Claustro y el Consejo Asesor”, “Corresponde al director la orientación y ordenación de las actividades del centro, así como la coordinación del profesorado”.

Con esta ley se perfila considerablemente el cargo directivo ya que pasa a ser temporal y renovable cada cinco años, en su nombramiento participan de forma consultiva el Claustro y el Consejo Asesor, se delegan funciones y se prevé el reciclaje y la formación de los directores, aunque los poderes de la dirección aún son limitados y están en estrecha relación con las inspecciones del MEC.

En este contexto, es necesario considerar el régimen político que tuvo lugar en España tras la guerra civil, como un punto de referencia para realizar un estudio sobre la gestión de los centros escolares. La enseñanza, como otros aspectos de la vida social, estuvieron determinados por la ausencia de participación de los distintos sectores sociales. Hasta 1962 apenas se observa participación en los centros escolares ya que la Ley de Educación Primaria de 1945 responsabilizaba al director de la actividad económica del centro. Es a partir de 1962 cuando se dispone la creación en todas las escuelas de las Juntas Económicas que son órganos de gestión y control económico en las que participa el profesorado y los padres de alumnos, su misión era controlar todos los ingresos y gastos que se producían en el centro.

El gran cambio que tiene lugar en toda la enseñanza y por tanto también en la gestión económica de los centros y como consecuencia en su dirección, es el

producido por la Constitución de 1978, que modificó los esquemas educativos existentes hasta el momento, ya que propugna como valor importante la participación de los sectores sociales con incidencia directa en los centros educativos.

Por otra parte, el liderazgo de los Directores de escuelas primarias y medias fue cambiando considerablemente, aunque en muchos casos el trabajo de los directores seguía estando constituido por la rutina administrativa, las actividades de escritorio y la disciplina con los alumnos, se pretendía llevar un registro escrito de la situación de los centros, aunque no se promovían cambios técnicos y sociales en los mismos. Además, se empezó a insistir en la idea de que los directores y las unidades escolares no trabajasen en aislamiento, sino como equipos coordinados.

“Ya no se justifica la existencia de pequeños o grandes establecimientos educativos que trabajen con desconocimiento de lo que acontece en otras escuelas y otras instituciones de la comunidad” (Lemus 1975; 53).

Para el autor, los “establecimientos educativos” de una comunidad debían constituir todos una sola unidad educativa, sin importar de qué tipo de escuela se tratara. Esta actividad de equipo afecta directamente a la dirección de los centros de enseñanza, en términos generales se requerían las siguientes cualidades personales a los directores:

“competencia técnica, habilidad para tratar con las personas, previsión de situaciones futuras, sobre todo las problemáticas; res-

peto por la opinión ajena, decisión, iniciativa, abundante energía, entusiasmo, originalidad, confianza en sí mismo y sentido del humor” (Lemus 1975; 56).

En esta situación, se considera al director responsable de la organización de su “establecimiento” aunque para desarrollar mejor las actividades debía delegar algunas de ellas en sus “subalternos”, organizándolos en comités. Por tanto, parece indispensable que la responsabilidad de toda la escuela recaiga sobre una persona que además sea de quien se demande información u orientación para el desarrollo de las actividades escolares.

Por otra parte, se considera al director no solo como persona encargada de una institución educativa sino como “líder de una comunidad”, que practicara los principios de una educación democrática y que además fuera capaz de interpretar las necesidades de la comunidad donde el centro se encontraba ubicado, desarrollando así una labor capaz de satisfacer sus intereses. El principal objetivo que se pide al director es la mejora de la educación y para ello es necesario que éste fuera muy consciente de su responsabilidad, además de tener capacidad para afrontar las diversas situaciones. Se opta por una acción directiva que sea el “producto de inteligentes discusiones” desechando así las imposiciones por las que se había caracterizado la enseñanza anteriormente. Se pedía al director la identificación de los problemas y su presentación ante los maestros para que las soluciones sugeridas fueran consideradas por todo el personal.

Así, se comienza a pedir al Director algo más que una simple labor administrativa de inspección de alumnos y registros escolares, además de ostentar la representación de la institución en aquellos actos académicos y sociales a los que asistía.

“se impone un nuevo tipo de dirección, caracterizado por un mayor dinamismo y una mayor atención a los problemas organizativos y a las relaciones humanas” (Rotger Amengual 1982, 43).

Aunque todavía el director seguía padeciendo las deficiencias estructurales y funcionales del propio centro escolar, teniendo que asumir, en ocasiones, tareas que no le correspondían como sustituir a un profesor ausente o llevar los trabajos administrativos propios de la secretaría. Además, en los centros escolares la función directiva está condicionada por la realidad contextual por una parte y por la legislación educativa por otra. La historia de la dirección escolar se circunscribe, al siglo presente, aunque no podemos olvidar que la figura del director aparece con la creación de las escuelas anejas en 1898. Castillo (1995) hace alusión a la evolución de la dirección señalando los pasos siguientes:

- Los requisitos para acceder a la dirección se establecen con el Decreto 25-2-1911, así como el sistema para cubrir vacantes mediante concurso.
- La definición de la figura del director aparece con la Ley de Enseñanza Primaria de 17-7-

1945 y el Decreto de Agrupaciones Escolares de 1962 que refuerza la ley del 45.

- El cuerpo de directores escolares, junto con su reglamento, se aprueba el 25 de abril de 1967.
- La concepción de dirección profesional desaparece con la Ley General de Educación de 1970, con la que se extingue el cuerpo de directores escolares para dar paso a la dirección democrática.
- Con la LOECE (19-6-1980) aparecen las bases para desarrollar una dirección escolar participativa.
- La LODE (3-7-1985) crea un órgano directivo que se encuentra incluso por encima del director, es el Consejo Escolar; asimismo la ley establece el actual modelo de elección por parte de los integrantes del citado órgano colegiado.
- La LOGSE (3-10-1990) exige una mayor profesionalización y cualificación a los Equipos Directivos, una formación que les capacite para llevar a cabo un desarrollo idóneo de sus funciones.
- La LOPEGCE (20-11-1995) mantiene los niveles de participación establecidos en las leyes anteriores y pretende desarrollar un modelo de dirección basado en la participación, mayor formación de los candidatos y mayores incentivos.

En España, con la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se

regula el Estatuto de Centros Escolares se vislumbra una dirección más compartida ya que se constituyen los órganos colegiados y más tecnicada por la selección que se realiza de los directores, de acuerdo con los principios de mérito, capacidad y publicidad. Así, el nuevo Director se configura en el marco de la legislación como un coordinador y un ejecutivo. El Estatuto de Centros Escolares asigna al Director las siguientes funciones:

- a) Ostentar oficialmente la representación del centro.
- b) Cumplir y hacer cumplir la leyes y demás disposiciones vigentes.
- c) Orientar y dirigir todas las actividades del centro, de acuerdo con las disposiciones vigentes.
- d) Ejecutar la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
- e) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.
- f) Ordenar los pagos.
- g) Visar las certificaciones y documentos oficiales.
- h) Proponer los nombramientos de los cargos directivos.
- i) Ejecutar los acuerdos que los órganos colegiados, en el marco de su competencia, adopten.
- j) Cuantas otras competencias se le atribuyan reglamentariamente.

En este momento gran parte de las tareas directivas se centran en las reu-

niones de trabajo con los órganos colegiados del centro (Consejo de Dirección, Claustro de Profesores, Junta Económica) y con los departamentos didácticos, equipos de profesores, asociaciones de padres, etc...Por tanto, para coordinar todas estas funciones se exige al director una gran voluntad integradora y capacidad para trabajar en equipo.

Por otra parte, también se pide al director que sea un "ejecutivo" por tener que hacer realidad todos los acuerdos que se toman en el seno de los distintos órganos de gobierno y grupos de trabajo. Aunque gran parte de las tareas de dirección se encauzan a través del Consejo de Dirección que es el órgano colegiado del centro integrado por profesores, padres de alumnos, alumnos, personal no docente, corporación municipal y presidido por el Director. Así, este órgano colegiado es el máximo organismo participativo del Centro ya que en él quedan representados los distintos estamentos implicados en la enseñanza.

"La figura del director, en sus importantes funciones de coordinación, organización y control, adquiere una importancia vital para el centro, siempre y cuando sea capaz de potenciar al máximo los órganos colegiados y los distintos grupos, departamentos y servicios" (Rotger Amengual 1982; 46).

Aunque la normativa citada ha supuesto un avance para el desarrollo de los Equipos Directivos, como decíamos, no se hace un tratamiento especifi-

co y conjunto de sus funciones hasta el Estatuto de Centros Escolares de 1980, tampoco la literatura pedagógica ha dedicado especial interés hasta entonces a esta estructura directiva, poniéndose de manifiesto un cierto antagonismo entre los paradigmas teóricos y la realidad educativa. Actualmente, entre las funciones de los E.D., existen unos aspectos generales en los que participan todos los miembros del equipo y otros más específicos en los que tiene lugar una intervención por perfiles de cada uno de sus miembros.

En este contexto, los directores actuales pasan a ser la segunda autoridad en los centros docentes tras el Consejo Escolar, lo cual supone una importante modificación en el esquema tradicional de organización y funcionamiento general de los centros. Esto no quiere decir que la figura del director deje de tener relevancia en los centros más bien al contrario, sigue siendo una pieza clave e imprescindible para su funcionamiento. Actualmente no se impone ningún estilo de dirección, aunque se exige neutralidad ideológica, respeto a las distintas opciones religiosas y morales y, ante todo, se aboga por que sea el principio de participación el que inspire la vida de los centros.

Frente al autoritarismo ya trasnochado, hoy se exige del director una actitud abierta y dialogante, con capacidad para impulsar y motivar el trabajo de todos los miembros de la Comunidad Educativa. En este nuevo contexto se impone un estilo de dirección democrática y participativa, abierta al diálogo y

capaz de generar un clima positivo en el centro respetando las características peculiares que constituyen el sello de identidad de los mismos y que establece las diferencias entre unos y otros.

Asimismo, se aboga por directores capaces de satisfacer las necesidades educativas de la Comunidad, constituida por los agentes que interactúan en el centro, adoptándose así una concepción holística del mismo, capaz de acoger a todos los estamentos que intervienen en la acción educativa. Por otra parte, la nueva orientación de los centros hacia una mayor autonomía supone un desarrollo de asignaciones relacionadas con la potenciación de otras figuras del centro, que también ejercen funciones directivas. Además, existe una cierta tendencia al exceso de regulación que aumenta considerablemente las tareas directivas y que conlleva una dificultad añadida para la aplicación de toda la normativa.

Además, en toda empresa en la que predominen las relaciones humanas, la figura del líder tiene un especial significado ya que:

“El liderazgo es uno de los principales recursos estratégicos de toda política: permite influir sobre las personas para crear un determinado clima” (Torroba Arroyo 1990; 8)

Además, se exige al director una personalidad innovadora que como líder provoque un clima propicio para hacer realidad el cambio ya que:

“El liderazgo es la capacidad directiva de ser obedecido conscientemente por los inmediatos colabo-

radores sin necesidad de imponerse por la potestad que le otorga el cargo” (Torroba Arroyo 1990; 8).

Así, el rol del Director ha sido objeto de múltiples investigaciones. Se aborda su figura y formación desde aspectos humanos y técnicos así como el perfil pedagógico implícito en ellos. En España, con la entrada en vigor de la LODE (1985), como decíamos, se regularon las funciones del Director, dejando de ser la figura que mediaba entre el Claustro y la Administración, y se responsabilizaba de la buena marcha de la institución para exigírsele la dinámica de cualquier proyecto de cambio, pero a su vez también parece evidente la necesidad de una formación de acuerdo al rol que se espera de él.

En este contexto, una de las funciones fundamentales del director es ayudar a la comunidad educativa a interiorizar los aspectos esenciales de la convivencia en participación. Con Pascual (1988) podríamos destacar los valores que caracterizan la gestión participativa, referentes a la dignidad de las personas, el respeto a los demás, la transigencia, la asunción de responsabilidades, el interés común por el alumno y su desarrollo, y el respeto a la diversidad.

“Una de las funciones esenciales del director actual de un centro educativo es dotarle de las vivencias y creencias adecuadas para que se logre una vida participativa. El proceso de interiorización es lento y difícil pero es la semilla que un día hará fructificar modelos eficaces de conducta participativa” (Pascual 1988; 46).

Además, al director se le exige ser un experto en técnicas directivas que para Lorenzo Delgado (1985; 304-305) se pueden clasificar en dos tipos: funcionales y formales. Las primeras se llaman así "porque sin ellas difícilmente un director puede cumplir adecuadamente su función", forman parte de estas técnicas la "motivación y la toma de decisiones". Las segundas "intentan ofrecer modos, procedimientos o formas para realizar aquellas" y dentro de estas últimas el autor menciona "la matriz de programación".

Por otra parte, en las últimas décadas, como decíamos, se ha estudiado el liderazgo, perspectiva que plantea diversos interrogantes, asimismo parece que no ha sido posible encontrar:

"Un perfil de la personalidad del líder ideal ni llegar a determinar con precisión la relación entre determinadas características y la eficacia o éxito del líder" (Pascual, Villa, Auzmendi 1993; 15)

Sin embargo, parece necesario considerar la personalidad del directivo como un factor muy importante a tener presente en el estudio sobre el liderazgo, aunque el liderazgo no se puede entender sólo basándose en la personalidad, ésta es un elemento importante.

En definitiva, el Sistema Educativo español mantiene una constante preocupación por el papel que los E.D. desarrollan en los Centros Educativos, ya que éstos se consideran los promotores y dinamizadores del cambio. Las nuevas regulaciones como la LODE (1985)

aportan la idea de "Equipo Directivo" con la intención de reducir la responsabilidad absoluta del Director en el funcionamiento del centro, garantizando así un nuevo modelo de participación democrática en la gestión de los centros. Posteriormente la LOGSE (1990) en su título IV hace referencia a la calidad de la enseñanza siendo el Director una "pieza clave de la dinamización de los centros en la línea de la mejora de la calidad de la enseñanza" (López y Sola 1996; 153). Además, los Equipos Directivos actuales atraviesan una situación de crisis debido posiblemente a la falta de identidad que les ha caracterizado a lo largo de los años, ello puede explicar el interés por el perfeccionamiento y la mejora que se tiene hoy. Los cambios legislativos que han tenido lugar en las últimas décadas, han incidido muy directamente en la evolución en términos de definición y consolidación de los Equipos Directivos

Contexto Legislativo

Los estados sociales de derecho tienen cierta tendencia a regularlo todo, posiblemente porque se entiende que de esta forma se salvaguardan los derechos y deberes fundamentales de los ciudadanos, aunque pueden tener lugar ciertos índices de inseguridad cuando entran en conflicto normas, ámbitos de competencias, etc..., por lo tanto, en ocasiones no por disponer de más normas se protege mejor a los ciudadanos, pues a veces el cumplimiento de lo reglamentado puede convertirse en un proceso complejo y confuso.

El sistema escolar español no escapa de esta tendencia a la excesiva reglamentación, tampoco la dirección de los centros. En múltiples ocasiones, los directivos, pese a la actitud dialogante que algunos de ellos suelen tener, se mueven en la periferia de la norma, lo cual puede distorsionar de alguna manera el desempeño de sus funciones, además de ser un motivo de preocupación ya que conocen los riesgos tanto públicos como personales que entraña el ejercicio de la dirección.

Son muchas las instancias (ordenamiento jurídico del estado, diferentes instancias de Comunidades Autónomas, ordenanzas municipales, Santa Sede, entre otras) con capacidad legislativa, que repercuten en la vida de los centros, aunque no todas ellas tienen la misma entidad ni incidencia, es cierto que la dirección se siente afectada por todos y que su obligación es además de cumplirlas, hacerlas cumplir.

Por tratarse la educación de un servicio fundamental, cuya gestión corresponde a los poderes públicos, muchos de los temas relacionados con ella se abordan desde la legislación general. Aunque aparte de estas normas generales se producen muchas otras de un carácter más específico, hemos de tener presente que la educación es un ámbito muy sensible tanto social como políticamente hablando, que suele verse afectado cada vez que el país experimenta algún cambio en el ámbito político. Tal vez por este motivo surge la necesidad de crear tantos textos legales como aspectos a tratar tiene el centro.

Dada la amplitud del espectro normativo, no es nuestra intención realizar una revisión exhaustiva de toda la legislación existente, sino centrarnos en aquella que nos parece más significativa y que puede ofrecer una idea concreta de aquellas circunstancias en las que se desenvuelve el ejercicio de la dirección.

Hasta la aparición de la LODE, la dirección escolar se ha regulado en distintos momentos a lo largo de la historia. La normativa que nos parece más destacada y con la que la dirección experimenta avances más significativos es:

- Reglamento de Escuelas Graduadas de 1918.
- Ley de Enseñanza Primaria de 1945.
- Reglamento del Cuerpo de Directores de 1967.
- Regulación de la función directiva de 1974 y 1980.

Para Gairín (1995) algunos de los ámbitos de actuación del director, de los que exponemos sólo una selección, con las regulaciones legales más recientes son:

En el ámbito administrativo

- Ordenación económica del centro (Ley 16-6-1980).
- Velar por el correcto funcionamiento de los documentos oficiales Orden (10-6-1980).
- Matriculación de alumnos (Orden 10-2-1967).

En el ámbito ejecutivo-representativo:

- Presidir reuniones y juntas (Ley 19-6-1980).
- Representar al centro (Ley 19-6-1980).
- Cumplir y hacer cumplir las disposiciones legales. (Ley 19-6-1980).
- Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro. (Ley 9-6-1980).

Otros ámbitos que cita el autor, cuyas regulaciones nos parecen muy alejadas en el tiempo y por tanto carecen de interés en nuestro trabajo por lo que no vamos a tratarlos, aunque sí realizaremos una ligera referencia son: el ámbito pedagógico, ámbito organizativo, ámbito disciplinario y ámbito circunescolar (hace referencia a aspectos como la relación con las familias y la organización de actividades complementarias, entre otras).

Hasta 1962 en la legislación de los centros no existe manifestación de participación por parte de la Comunidad Escolar. La Ley de Educación Primaria de 1945 (Ley de 17 de julio de 1945 de Educación Primaria: BOE 18-7-45) ya aclaró que el director es la figura con máxima responsabilidad en el centro. El profesorado empieza a tener alguna participación en el funcionamiento de los centros aunque ésta está muy lejos de consolidarse. A partir de 1962 aparece una Orden (26 de noviembre de 1962) por la que se dispone la creación en todos los centros de las Juntas Económicas (BOE 4-12-62) produ-

ciéndose así un cambio cualitativo importante en los centros de enseñanza, ya que estas juntas son verdaderos órganos de gestión y control económico. En ellas participan profesores y padres de alumnos, siendo su misión principal el control de todos los ingresos y gastos existentes en el centro. Así empieza a tener lugar una mínima participación por parte de la Comunidad Educativa en los centros escolares.

Uno de los principales objetivos que plantea la Constitución, es establecer una sociedad democrática que conceda valor a la participación de todos los ámbitos sociales en las tareas educativas, así en su artículo 27.7 pone de manifiesto que: "los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos...". El desarrollo de este artículo se hace realidad en el Estatuto de Centros (Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, BOE 27-6-80), así se crea la Junta Económica y el Consejo de Dirección, como órgano superior. En este contexto, es función del director ordenar los pagos, pero es la Junta Económica quien elabora el presupuesto y el Consejo de Dirección quien lo aprueba y supervisa la gestión de la Junta Económica.

Situación de los directivos a partir de la LODE

En las dos últimas décadas la sociedad española ha pasado por grandes transformaciones en el ámbito socioe-

conómico y político, que afectan a las actitudes y valores sociales de la población. La sociedad actual, además de democratizarse, se ha abierto a Europa, con el cambio de dinámica que ello lleva consigo. Todo esto impone un cambio de perspectiva que conlleva cierta incertidumbre, además de verse afectada por el predominio de las nuevas tecnologías.

Estamos ante una Reforma de planteamiento comprensivo, en la que cabe señalar la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años, la diversificación del bachillerato, la actualización de contenidos del currículum, etc. Además, se introduce una metodología más activa y participativa, y se incide en la formación del profesorado, entre otras cosas. Las nuevas necesidades de democracia y participación que se exige a los centros, han dado lugar a la aparición de diferentes órganos e instituciones que posibilitan la participación de la Comunidad Educativa en la toma de decisiones de los distintos niveles del Sistema Educativo (Consejo Escolar del Estado, Consejo Escolar del Centro, etc...).

Por otra parte, la integración de España en Europa obliga a reconstruir el perfil de mano de obra existente hasta ahora dentro del mercado mundial. Este nuevo perfil, estaba demandando una cierta reconversión del Sistema Educativo. La demanda de nuevos modelos de intervención también reclama la necesidad de reajustar los centros planteando modelos de organización y gestión más abiertos y flexibles. Esta formación provoca nue-

vas necesidades en la actividad profesional del docente. En este contexto, la LOGSE pretende desarrollar el trabajo en equipo del profesorado, buscando coordinación y coherencia con objeto de articular una oferta formativa organizada y estructurada de forma coherente, que responda a las demandas educativas de la Comunidad.

Actualmente se intenta compartir dos planteamientos, por una parte ser coherente con la LODE y el modelo de participación que esta ley impulsa, así como la potenciación del directivo como líder, fomentando las relaciones del director con el contexto socioeconómico en que se inserta el centro, además de esperar que el directivo potencie la comunicación e información, y por otra, se impulsan propuestas que coinciden más con un perfil de director técnico pedagógico. Además, con la LOGSE aparece la figura del Administrador (Art. 58.4) cuya presencia es novedosa en el funcionamiento de los centros. Asimismo, la potenciación de una dirección participativa exige un replanteamiento del sistema de selección, formación y funcionamiento de los Equipos Directivos. Aunque la LOGSE es esencialmente una ley de ordenación curricular, complementa a la LODE en aspectos de gestión, estableciendo un nuevo régimen de funcionamiento mediante documentos como el Proyecto Curricular de Centro, el Proyecto Curricular de Etapa y la Programación General Anual.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), cambia esencialmente los principios que hasta enton-

ces venían inspirando el gobierno de los centros docentes. Esta Ley, desarrolla el artículo 27 de la Constitución Española que proclama tanto la libertad de enseñanza como el derecho a la educación. Con relación a ella, el marco legal básico referente a los órganos de gobierno de los centros educativos, se contempla en el:

- Título III de la misma que, regula los órganos de gobierno de los centros públicos.
- El R.D. 2376/86 de 18 de Diciembre de 1985, aprueba el Reglamento de los Organos de Gobierno de los centros de E.G.B. en el territorio MEC, en él se contemplan las funciones que competen a cada cargo directivo, así como las condiciones de acceso al cargo y cese de los mismos.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), tanto en su preámbulo como al presentar el título III realiza una serie de propuestas concretas sobre la dirección.

En el Art. 36, se define la dirección como uno de los órganos de gobierno de los centros de carácter unipersonal. Por tanto, desde el punto de vista legal se excluye cualquier otra forma posible de ejercer la dirección, en la que tengan lugar fórmulas de corresponsabilidad como ocurre en las direcciones compartidas.

En el Art. 37, se establece que los directores serán elegidos por el Consejo

Escolar del centro y nombrados por la Administración Educativa competente. El Art. 46, dice que el período de mandato constará de tres años. Esta norma supone todo un avance con respecto a las anteriores, pues la responsabilidad se deposita en un órgano de representación como es el Consejo Escolar.

En el Art.38, se formulan las competencias asignadas a la dirección, en nueve apartados, siendo el décimo un punto que abre la puerta a cuantas normas puedan serle asignadas. Así quedan recogidos todos los ámbitos de acción que tienen lugar en la vida del centro, tanto de gestión y organización como pedagógicos y de relación con el exterior.

Las aportaciones que realizamos sobre aspectos que nos parecen más relevantes de la actual Reforma posiblemente no son las únicas, aunque sí son el resultado de un intento de transmitir de forma concisa las conclusiones que obtenemos tras el estudio de la Ley. Aunque la filosofía que fundamenta la Reforma es única, su aplicación en la práctica puede adoptar algunas modificaciones de acuerdo con la realidad autónoma, según la configuración actual del estado español. La legislación vigente, espera que la dirección desempeñe papeles relacionados tanto con la gestión y representación de la Administración, como con la jefatura de personal y la dirección propiamente dicha. Puede que el problema no esté tanto en que las competencias sean demasiado amplias, sino en si desde la dirección pueden abordarse todas, tanto desde el punto de vista técnico como instrumental. La solución podría

estar en un modelo de gestión descentralizado, para ello el Equipo Directivo y los demás miembros de la Comunidad Educativa deberían tener capacidad para resolver problemas que afecten al centro a través de la participación democrática.

La LODE, representó un gran avance para la democratización de los órganos de gobierno de los centros y la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), además de comprometerse con la calidad de la enseñanza, dota de una nueva estructura al sistema. Vamos a incidir de forma más precisa en las referencias a los Equipos Directivos. Aunque los cambios motivados por la reestructuración de niveles, que implica la LOGSE, además de suponer una novedad, generan cierto malestar entre el profesorado así como en los Equipos Directivos, en cierto modo, porque el referente organizativo del centro, entre otras cosas, queda de algún modo trastocado.

El título IV de la LOGSE, hace referencia a las funciones de la dirección. Entre los siete factores que según la Ley favorecen la calidad de la enseñanza se encuentra la función directiva, aunque de forma explícita no se dice demasiado sobre la dirección, el Art. 58, afirma que se mejorará su formación, sin concretar el enfoque que se le dará a ésta. La LOGSE, impulsa una nueva línea de actuación de los Equipos Directivos en los centros, de carácter más pedagógico. No obstante los directores suelen dedicar poco tiempo a estas tareas, entre otras razo-

nes por la falta de tiempo y la dificultad que entraña dicha actividad, ya que son los seminarios o equipos de ciclo, quienes tienen competencia exclusiva en este terreno.

El incremento de competencias de la dirección recae sobre temas relacionados con el ámbito educativo y pedagógico. Esta medida, es tendente a dotar de coherencia el funcionamiento de los centros y los siete factores de calidad mencionados en la LOGSE. El nuevo mapa de tareas de la dirección, se centra en aspectos de carácter pedagógico o curricular, realizando así una separación radical de los aspectos organizativos y de gestión. Lo cual, parece incomprensible ya que es muy difícil entender el ámbito curricular desvinculado de cuestiones organizativas, administrativas e ideológicas, inherentes al funcionamiento del centro. Por tanto, la LOGSE y su desarrollo reglamentario, proponen nuevos esquemas de configuración de los centros y de su funcionamiento interno, concediendo un importante papel al director, más como técnico pedagógico que como gestor.

Aunque hasta ahora hemos hecho alusión a textos legislativos del más alto nivel, no podemos menospreciar otras disposiciones de menor rango con las que la vida de los centros se ve muy afectada. Desde el punto de vista teórico y teniendo en cuenta a los cargos directivos, parece necesario contar con las peculiaridades de los centros. Por tanto, no se pueden hacer grandes generalizaciones pues cada centro debe tratarse de un modo particular. Uno de los instru-

mentos legislativos tendentes a garantizar las "particularidades" de cada centro, está representado por las Circulares que se envían a comienzos de curso y que elaboran las diferentes administraciones educativas. Indudablemente desde los Equipos Directivos y concretamente desde la dirección, se puede incidir bastante en la aplicación de la Ley en los centros. Sin embargo, por el modo en que se ha elaborado el texto legal y el sentido que algunas decisiones han tomado, es cada vez más evidente que las expectativas se van reduciendo.

Además con la LOGSE se crean nuevos órganos de coordinación académica como el Departamento de Orientación, los Departamentos Didácticos, la Comisión de Coordinación Pedagógica y los Tutores (Art. 60). Por otra parte, aparece el Perfil Profesional del Orientador y del Administrador. La figura del Administrador para los Institutos de Educación Secundaria, se crea en el Real Decreto 929/1993, estableciendo en el Art. 28 que en los Institutos de Educación Secundaria que el MEC determine, existirá un Administrador que bajo la dependencia del Director tendrá entre otras las siguientes competencias:

- "Asegurar la gestión de los medios humanos y materiales del Instituto.
- Ordenar el régimen administrativo del Instituto de conformidad con las directrices del director.
- Actuar como secretario en los órganos colegiados de gobierno del Instituto, con voz pero sin voto, levantar acta de las sesio-

nes y dar fe de los acuerdos con el visto bueno del director.

- Elaborar el anteproyecto de presupuesto del Instituto.
- Entre otras funciones."

Es decir, el Administrador asume las mismas competencias que el Secretario, por ello en los centros donde existe Administrador no se contempla la figura del Secretario.

Por otra parte, la evaluación del Sistema Educativo engloba la evaluación de centros, servicios y programas educativos. Para llevar a término esta evaluación tienen que intervenir diferentes agentes, entre los que se encuentra la Inspección y el Instituto de Investigación y Evaluación Educativa. Como consecuencia, surgen los resultados de la evaluación donde se ponen de manifiesto las dificultades y logros obtenidos. La actual Reforma exige una mayor profesionalización y cualificación a los Equipos Directivos, una formación que les capacite para poder desarrollar sus funciones de acuerdo con las necesidades de flexibilidad, apertura y polivalencia que demanda la LOGSE. Por otra parte, los Proyectos Curriculares representan un reto para que el profesorado pueda ofrecer una oferta educativa de calidad y una oportunidad para que los directivos reorganicen los centros con autonomía. Este puede ser el gran reto de los Equipos Directivos, la organización de los centros, con objeto de desarrollar con eficacia los Proyectos Curriculares con la participación del profesorado. Además, la implantación de la Reforma

demanda un clima idóneo en los centros para la participación y el consenso, a través de procesos grupales de toma de decisiones y mediante la formación de todo el personal del centro.

Como consecuencia uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta será el cambio de cultura que se exige al centro y respecto a él, la dirección se encuentra en una posición estratégica desde la que los directivos podrán posibilitar o dificultar el cambio; y ello puede depender tanto de factores personales como formativos, pasando por aquellos inherentes y peculiares de la propia organización escolar en cada centro. Todo ello dará lugar a una nueva visión de los centros donde las funciones de los directivos, de gestión y enseñanza, aparecen en un único contexto y por tanto no deben estar separados, ya que el objetivo común es mejorar la calidad de la enseñanza. Así, la nueva perspectiva de la dirección se centra en el desarrollo curricular replanteando diversos retos en el marco de una organización escolar fundamentalmente participativa. Con la implantación de la LOGSE se hace necesario revisar las funciones de los órganos de gobierno de los centros y particularmente las del director por asignársele nuevas tareas. El director es el máximo responsable de la dirección y coordinación de todas las actividades del centro. Por otra parte, el director mantiene una doble función ya que por una parte es representante de la Administración en el centro, y por otra representa a la Comunidad Educativa, lo cual puede dar lugar en ocasiones, a conflictos entre ambos roles.

La Ley sobre la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (Ley Orgánica 9/1995 de 20 Noviembre de 1995, BOE 21-11-95), es en cierta medida, una continuidad de un documento presentado por el MEC en 1994 sobre las 77 medidas para mejorar la calidad de la enseñanza, aunque ha tenido una acogida desigual dentro de la Comunidad Educativa. Esta Ley de 1995 pretende conceder una mayor autonomía a los centros públicos, por una parte es generadora de progreso y de nuevas iniciativas en los centros y además favorece la participación de la Comunidad Educativa en la toma de decisiones, aunque por otra parte puede dar lugar a desigualdades entre ellos. Hay que aceptar que una mayor autonomía puede suponer que los centros desarrollen proyectos diferenciados ya que unos tendrán más iniciativas o más proyectos innovadores que otros. Por otra parte, se pretende ampliar la evaluación de los centros docentes para favorecer el debate entre los profesores y el conjunto de la Comunidad Educativa. Actualmente se rechaza la valoración del rendimiento académico de los alumnos sin tener en cuenta el entorno socioeconómico, optando así por unos modelos más "comprensivos". Se incorporan a la evaluación variables de proceso, siendo consideradas las variables moduladoras más significativas el entorno económico y la calidad de la gestión de la propia Administración Educativa.

La Ley mantiene los niveles de participación establecidos en leyes anteriores y desarrolla un modelo de direc-

ción basado en tres pilares que hacen referencia a la participación, ya que el director continúa siendo elegido por el Consejo Escolar, la mayor formación que se exige a los candidatos, pues deberán tener unos méritos que hasta ahora no se exigían al aspirante a director y por último más incentivos tanto económicos como profesionales. Con todo ello se pretende dar una configuración a la función directiva como opción profesional más atractiva para aquellos profesores con más formación y que además tengan la confianza del Consejo Escolar del centro. Uno de los objetivos de la LOPEGCE es reforzar la labor del Equipo Directivo e intentar resolver los problemas existentes para el ejercicio de la dirección de los centros, que además coinciden en un buen número de ellos. La limitación a los directores para que puedan desempeñar su mandato en el mismo centro por cinco años consecutivos, conduce a pensar que la existencia de directores permanentes no se considera una buena idea, por tanto a priori parece que no se acepta volver al ya extinguido Cuerpo de Directores Escolares.

Algunas de las principales críticas que recaen sobre la LOPEGCE giran en torno a los siguientes temas: aunque la Ley pretende mejorar la calidad de la enseñanza es difícil imaginar una mejora sin considerar aspectos tan importantes para los centros, como la dotación de recursos humanos y económicos, la formación del profesorado, el fomento de innovaciones, así como una mayor consideración de la programación docente y la orientación.

Basándonos en el análisis de la LODE, LOGSE y LOPEGCE, presentamos los artículos sobre lo establecido en estas leyes cuando hacen referencia a los órganos colegiados de gobierno (Consejo Escolar y Claustro de Profesores) y a la dirección de los centros, con las correspondientes derogaciones.

Con respecto al Consejo Escolar:

Las Atribuciones

- El Consejo Escolar del centro tendrá las siguientes atribuciones:
 - Elegir al Director y designar al equipo directivo por él propuesto.
 - Proponer la revocación del nombramiento del Director, previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios" (LODE, Art. 42.1).

Las Competencias

- El Consejo escolar tendrá las siguientes atribuciones:
 - Elegir al Director del centro y, en su caso, y previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del Director así elegido" (LOPEGCE, Art. 11.1).

La Composición del Consejo Escolar

- El Director del centro, que será su Presidente.
- El Jefe de Estudios.

- Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.
- Un número de profesores, elegidos por el Claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo Escolar del centro.
- Un número de padres y alumnos, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.
- Un representante del personal de administración y servicios en el Consejo Escolar.
- El Secretario o, en su caso, el Administrador del centro, que actuará como secretario del Consejo, con voz y sin voto” (LOPEGCE, Art. 10.1).

La Renovación

- Los órganos colegiados de carácter electivo se renovarán cada dos años, sin perjuicio de que se cubran hasta dicho término las vacantes que se produzcan” (LODE, Art. 46.2).

Con respecto al Claustro de Profesores:

Las Competencias

- Conocer las candidaturas a la dirección y los programas presentados por los candidatos” (LOPEGCE, Art. 15).

La Participación.

- El Claustro de profesores es el órgano propio de participación de éstos en el gobierno del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, decidir y, en su caso, informar sobre todos los aspectos docentes del mismo” (LOPEGCE, Art. 14.1).
- El Claustro será presidido por el Director y estará integrado por la totalidad de los profesores que presten servicio en el centro” (LOPEGCE, Art. 14.2).
- El Claustro de profesores es el órgano propio de participación de éstos en el centro. Estará integrado por la totalidad de los Profesores que presten servicio en el mismo y será presidido por el Director del Centro” (LODE, Art. 45.1).

Con respecto a la Dirección:

La Acreditación

- Los profesores que hayan ejercido el cargo de Director, Jefe de Estudios o Secretario durante un mínimo de cuatro años con anterioridad a la aplicación del sistema de elección de Directores establecido en la presente Ley, quedarán acreditados para ejercer la dirección”
- Las Administraciones educativas podrán establecer la equivalencia entre los programas de formación a los que se refiere el artículo 19 y la posesión de otros méri-

tos que permitan garantizar la preparación para el ejercicio de la función directiva” (LOPEGCE, Disposición transitoria 3^a 1,2).

- Los profesores que deseen ser acreditados deberán reunir además al menos uno de los siguientes requisitos:
 - Experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado en el ejercicio de los cargos correspondientes a los órganos unipersonales de gobierno.
 - Valoración positiva de la labor docente desarrollada en el aula y en tareas de coordinación pedagógica así como, en su caso, en funciones de organización, gestión y participación de órganos de gobierno” (LOPEGCE, Art. 19.1).

La Ausencia de Candidatos

- En ausencia de candidatos, o cuando éstos no hubieran obtenido la mayoría absoluta, la Administración educativa correspondiente nombrará Director a un profesor que, independientemente del centro en el que esté destinado, reúna los requisitos” (LOPEGCE, Art. 20.1).

El Cese

- El Director del centro cesará en sus funciones al término de su mandato” (LOPEGCE, Art. 22.1).

Las Competencias (LOPEGCE, Art. 21).

La Evaluación

- Las Administraciones educativas establecerán un plan de evaluación de la función directiva, que valorará la actuación de los órganos unipersonales de gobierno de los centros sostenidos con fondos públicos” (LOPEGCE, Art. 34).

Favorecimiento del ejercicio de la función directiva

- Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros” (LOGSE, Art. 58.3).

El Nombramiento

- El Director del Centro será elegido por el Consejo Escolar y nombrado por la Administración educativa competente” (LODE, Art. 37.1).

Derogado por los artículos 17,18,19,20 de LOPEGCE, que hacen referencia a:

- Art. 17:”Procedimiento para la elección del Director”.
- Art. 18:”Requisitos para ser candidato a Director”.

- Art. 19: "Acreditación para el ejercicio de la dirección".
- Art. 20: "Designación del Director por la Administración educativa".

El Período máximo de mandato

- Los Directores podrán desempeñar su mandato en el mismo centro por un máximo de tres períodos consecutivos" (LOPEGCE, Art. 24.4).

El Procedimiento

- El Director será elegido por el Consejo Escolar de entre aquellos profesores del centro que hayan sido previamente acreditados para el ejercicio de esta función, y será nombrado por la Administración educativa competente para un mandato cuya duración será de cuatro años".
- La elección se producirá por mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar del centro" (LOPEGCE, Art. 17.1,2).

El Programa

- El Consejo Escolar del centro deberá conocer el programa de dirección, que debe incluir la propuesta de los órganos unipersonales de gobierno de la candidatura establecidos en esta Ley, los méritos de los candidatos acreditados y las condiciones que

permitieron su acreditación para el ejercicio de la función directiva" (LOPEGCE, Art. 17.4).

Los Requisitos

- Podrá ser candidato a Director cualquier profesor funcionario de carrera, que reúna los siguientes requisitos:
 - Tener una antigüedad de al menos cinco años en el cuerpo de la función pública docente...
 - Tener destino definitivo en el centro, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo.
 - Haber sido acreditado por las Administraciones educativas para el ejercicio de la función directiva" (LOPEGCE, Art. 18.1).

Por tanto, aparecen las siguientes derogaciones en la LODE:

- El Art. 36 sobre constitución de órganos unipersonales y colegiados, está derogado por el artículo 58.4 de la LOGSE y el artículo 9 de LOPEGCE.
- El Art. 37 sobre elección del Director queda derogado por los artículos 17, 18, 19 y 20 de la LOPEGCE.
- El Art. 38 sobre las funciones del Director queda derogado por el artículo 21 de la LOPEGCE.
- El Art. 39 sobre el cese del director del centro queda

derogado por el artículo 22 de la LOPEGCE.

- El Art. 40 sobre la elección del Secretario y el Jefe de Estudios queda derogado por la Disposición final cuarta. 3 de la LOGSE y el artículo 23.1 de la LOPEGCE.
- El Art. 41 sobre la composición del Consejo Escolar queda derogado por la Disposición final. 3 de la LOGSE.
- El Art. 44 sobre la existencia de una Comisión económica en el seno del Consejo Escolar queda derogado por la disposición final cuarta.3 de la LOGSE.
- También quedan derogados algunos apartados del Art. 61 de la LOGSE por la Disposición derogatoria única de la LOPEGCE.

Bibliografía

- DEBÓN, S. (1996): "La dirección escolar en la U.E. y E.E.UU": Organización y Gestión Educativa n°2; p.8-13.
- LEY Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE)
- Ley Orgánica 9/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE)
- SANTOS, M.A. (1994): "Entre Bastidores. El Lado oculto de la organización escolar": Málaga, Ediciones Algibe.
- SANTOS, M.A. (1995): "Diez principios para evaluar los centros educativos". Organización y Gestión Educativa n°2;p.12-16.
- VILLA, A. y otros (1996): "Los Equipos Directivos ante el uso de la evaluación.

EDUCACIÓN SOCIAL ESPECIALIZADA



J. Ortega Esteban y otros

BARCELONA: ARIEL, 1999