

ESCUELA DE VERANO DE EXTREMADURA (IX EDICION)

EU-IX-50-Tal.

CURSO: *CURSO DE YOGA*

Profesor *Emilia Pérez Pérez*

Horas

14

OBJETIVOS DEL CURSO

Conocer los planteamientos filosóficos del Yoga.- Iniciar a la práctica de ejercicios físicos y mentales

PROGRAMA

Ejercicios con llas diversas partes del cuerpo, ejercicios de relajación y posturas.

NUMERO TOTAL DE INSCRITOS

25

REGULARIDAD EN LA ASISTENCIA

Total

VALORACION DEL RESPONSABLE DEL CURSO

El curso se realizó en dos sesiones una antes del desayuno y otra después de la cena . Se trató de llevar al ánimo de los participantes que el yoga no son solo los ejercicios y que estos si no se asume la filosofía que lo impregna no tiene validez alguna.Cada sesión era seguida de un coloquio en el que se meditaba y participaba de esta.

Se acompaña un dossier con el material del Curso.

a)

TALLER DE YOGA

El primer día, por la mañana, nos reunimos para hablar sobre como enfocar las sesiones; si hacia la finalidad de conocer ejercicios que después se puedan aplicar a los muchachos ó bien para el conocimiento de una práctica que resulta nueva para casi la mayoría de los participantes. Se hace también el comentario sobre la asistencia a la sesión de la mañana y a la de la noche, ó si se asistirá únicamente a una de ellas.

Acordamos que será mejor dirigir las sesiones hacia el conocimiento de ésa práctica y así, una vez conocida la base sobre la que se asienta, pueda ser aplicada a los escolares.

En cuanto a la asistencia, se deja a elección y posibilidad de los asistentes ya que, aunque ambas sesiones se complementarán, no por ello dificultarán la asistencia a una de ellas únicamente.

De una forma breve, se expone a los asistentes que si bien los ejercicios que vamos a conocer, especialmente la forma de efectuarlos, corresponden a la filosofía Yoga no por el simple hecho de practicarlos podemos decir que estamos haciendo Yoga, ya que para ello presupondría tener una actitud frente a la vida según dicha filosofía nos enseña.

TALLER DE YOGA

PRIMER DIA (5 de Julio)

Ejercicios prácticos efectuados:

- Masaje de cuello y hombros
- Masaje de los ligamentos de la musculatura de las piernas y estiramiento de los músculos con movimiento de las articulaciones de los pies y de los tobillos.
- (asana) El ángulo abierto -Upavisthanasana-
- (asana) Flexión sobre la espalda -Suptagarbhasana-
- Trabajo de la musculatura interna del tórax y tronco (movimiento que corresponde a la respiración completa con la ayuda de los brazos).
- Trabajo de las manos, y
- (asana)- Relajación -Savasana-

Comentario: Por ser después de la cena (cuando todavía se está haciendo la digestión), aprovecho la sesión de la noche para trabajar los músculos de forma que no la perjudiquen, al contrario; las respiraciones, la relajación, la flexión suave de las piernas sobre el tórax, con el consiguiente estiramiento de la columna, la ayudan y facilitan.

Empiezo por ejercicios muy simples, a los que todo tipo de persona puede tener acceso.

Considero muy interesante el ejercicio de las manos, no tan sólo por el beneficio que aporta a los ligamentos y articulaciones (al tiempo que actúa sobre los órganos y s. nervioso) sino por la práctica de la concentración y la relajación.

YOGA

2

SEGUNDO DIA (6 de Julio) -por la mañana-

Ejercicios prácticos realizados:

- (asana) - Relajación previa -Savasana-
 - Sensibilizar la postura de pié
 - Estiramiento de los costados
 - Flexión suave de la columna
- (asana) - Postura del triángulo -Trikonasana-
- (asana) - Estiramiento de los costados -Parsvakonasana-
- (asana) - Doble triángulo -Dvītrikonasana-
- (asana) - Torsión en el triángulo -Parivrita Trikonasana-
- (asana) - Equilibrio, postura del árbol -Vrskasana-
 - Flexión lenta de todo el cuerpo sobre las plantas de los pies; relajación; volver a la postura inicial.
- (asana) - Relación -Savasana-

Comentario: Ya que por la mañana, a pesar de encontrar más resistencia en la musculatura, resulta más correctivo el ejercicio, insisto en la postura que requiere un poco más de esfuerzo aprovechando que se puede intentar por tener el estómago vacío; vigilando siempre la progresión.

La pauta a seguir en los ejercicios de estiramiento, torsión y estabilidad será la que permita, después de trabajar el músculo relajadamente en su sentido de elongación correcto, liberar a la articulación para devolver la flexibilidad al cuerpo.

Como base, considero importante la sensibilización de la postura de pié con los ojos cerrados (al igual que se hace al estar tumbados sobre el suelo), comprobando el equilibrio, la relajación de los músculos y de la respiración junto con la presencia del propio cuerpo. Armonizando, después del trabajo de la musculatura, todo el conjunto con la relajación final.

SEGUNDO DIA (6 de Julio) -por la noche-

Ejercicios prácticos realizados:

(asana) - Relajación previa

- Sensibilización con el propio cuerpo, con la respiración y con el entorno (estirados en el suelo)

(pranayama)- Preparación de la respiración Ujjahi

- Masaje de la nuca
- Masaje de los hombros
- Masaje de los ligamentos del hueso poplíteo

(asana) - Estiramiento de las piernas -UpavisthaKonasana-

(asana) - Flexión sobre la espalda -Supta Garbhasana-

- Trabajo interno del tórax, musculatura de hombros y brazos

(asana) - Estiramiento de columna y desbloqueo de cintura pélvica -Settu Bhandasana-

(asana) - Desbloqueo articulación coxo-femoral y corrección de columna -Ardha Suptagarbhasana-

(asana) - Torsión sobre la espalda con sensibilización -Ardha Matsyendrasana-

(asana) - Relajación -Savasana-

Comentario: Inicio en esta sesión el automasaje en puntos críticos para la liberación de los músculos por medio del masaje sobre los ligamentos.

Asimismo, empezamos a sensibilizar la respiración Ujjahi cuya práctica beneficia entre otras cosas al sistema nervioso y las cuerdas vocales.

En todo, procuro seguir la progresión propuesta.

TERCER DIA (7 de Julio) -mañana-

Ejercicios prácticos realizados:

- (asana) - Relajación previa
 - Sensibilizar el propio cuerpo y sentir el ambiente del entorno
- (asana) - Flexión de las piernas sobre la espalda
 - Suptagarbhasana-
 - Trabajo del tórax y estiramiento de la musculatura del tronco y brazos
- (pranayama) Respiración completa unida al movimiento de los brazos
- (asana) - Flexión suave del tronco (de pié) -Uttanasana-
- (asana) - Postura para fortalecer la musculatura de los hombros -Trikonasana-
 - Estiramiento de brazos y ligamentos de las manos, corrector de articulaciones
 - Flexión suave
 - Postura correctora de cuello y espalda
 - Candélabro-
- (asana) - Flexión suave de la columna y corrección de la musculatura de las piernas y desbloqueo articulación de la pelvis -Mandukasana-
- (asana) - Relajación -Savasana-

TERCER DIA (7 de Julio) -noche-

Ejercicios prácticos realizados:

(asana) - Relajación -savasana-

- Sensibilización del entorno y del propio cuerpo

(pranayama) Respiración Ujjahi

(asana) - Sobre el suelo, flexión de las piernas sobre el tronco. Corrección de columna y desbloqueo de articulación coxo-femoral -Suptagarbhasana-

- Estiramiento de la musculatura del tronco y los brazos

(pranayama) Respiración completa con la ayuda de los brazos

- Estiramiento de columna reforzando musculatura abdominal

- Masaje abdominal y relajación sobre el suelo

(asana) - Postura de las piernas, correctora de columna y estimuladora del s.nervioso -salabhasana-

(asana) - Postura fortalecedora de columna y estimuladora de todos los músculos y s.nervioso en general
-Chaturanga Bandhasana-

(asana) - Postura correctora de columna, brazos y hombros. Desbloqueo de cintura escapular

-Addhoni Svanasana-

(asana) - Flexión del tronco sobre las piernas. Corrección de musculatura y articulaciones de las piernas
-Vajrasana-

(asana) - Torsión sobre la espalda con sensibilización
-Ardha Matsyendrasana-

(asana) - Relajación Completa -Savasana-

CUARTO DIA (8 de Julio) mañana

Ejercicios prácticos realizados:

- (asana) - Relajación -savasana-
- Sensibilización del propio cuerpo y del entorno
- (asana) - Flexión de las piernas sobre el tronco, estirados sobre la espalda -Supta Garbhasana-
- Estiramiento de los músculos del tronco y de los brazos, sensibilizando el movimiento
- (pranayama) Respiración completa con la ayuda de los brazos
- (asana) - De pie. Flexión suave del tronco sobre las piernas -Uttanasana-
- (asana) - Corrección musculatura de hombros, espalda y cuello -post. del Candelabro-
- Corrección de las articulaciones de los brazos y estiramiento de los ligamentos de las manos
- (asana) - De pie. Torsión de los costados. Desbloqueo del tronco, corrección de columna.
-parivrtta parsvakonasana-
- (asana) - Relajación completa -Savasana-

Comentario: En la sesión de hoy se ha dado la explicación de los beneficios de la respiración completa y la forma correcta de efectuarla.

De la misma manera, se ha hablado sobre la forma correcta de trabajar los músculos sin dañarlos facilitando el desbloqueo de las articulaciones.

CUARTO DIA (8 de Julio) -noche-

Ejercicios prácticos realizados:

- (asana) - Relajación completa -Savasana-
 - Giro de la pelvis, sobre la espalda
- (pranayama) Respiración completa (sin la ayuda de los brazos)
 - Estiramiento de nuca y columna, reforzando musculatura abdominal
- (asana) - Trabajo sobre la columna y cintura pélvica
 -Settu Bandhasana-
- (asana) - Flexión de las piernas, indistintamente, sobre el tórax (desbloqueo art. coxo-femoral) y corrección de columna. Sensibilización después de cada flexión -Ardha Suptagarbhasana-
- (pranayama) Respiración Ujjahi
- (asana) - Torsión del tronco sobre la espalda y sensibilización -Ardha Matsyendrasana-
- (asana) - Relajación completa -Savasana-

Comentario: Teniendo en cuenta que el tema y la forma de trabajar eran prácticamente desconocidos por la mayoría de los participantes, en esta sesión ya se ha alcanzado una comprensión de la actitud frente al ejercicio y a la relajación, notándose una armonía en la práctica del conjunto.

Parece ser que se han captado los principios básicos de concentración, sensibilización, relajación y respiración.

QUINTO DIA (9 de Julio) -mañana-

Ejercicios prácticos realizados:

(asana) - Sobre el suelo, Relajación completa -Savasana-
- Sensibilización del entorno

(asana) - Flexión de las piernas sobre el tronco
-Supta Garbhasana-

(pranayama) Respiración completa

- De pié. Flexión suave de la columna -Uttanasana-

(asana) - Corrección de hombros, cuello y espalda
-postura del Candelabro-

- Corrección de brazos y ligamentos de las manos

(asana) - Torsión del tronco, sobre los costados
-Parivrtta Parsvakonasana-

(asana) - Postura de equilibrio. -Vrskasana-

(asana) - Trabajo de las manos y Relajación. -Savasana-

Comentario: El ritmo de las sesiones parece bueno y se nota avanzar sensiblemente a los participantes.

QUINTO DIA (9 de Julio) -noche-

Ejercicios Prácticos realizados:

- Masaje sobre el cuello, hombros y piernas
(h. popliteo)
- (asana) - Flexión de las piernas sobre el tórax
-Supta Garbhasana-
- (pranayama) Respiración completa con la ayuda de los brazos
- (pranayama) Respiración Ujjahi
- (asana) - Corrección de columna y desbloqueo de la cin-
tura pélvica -Settu Bandhasana-
- (asana) - Flexión de las piernas sobre el tórax, indis-
tintamente, desbloqueo de la art. coxo-femoral
y corrección de columna -Ardha Suptagarbhasana-
- (asana) - Torsión del tronco sobre el suelo y sensibili-
zación de la relajación -Ardha Matsyendrasana-
- (asana) - Relajación completa -Savasana}

SEXTO DIA (10 de Julio) -mañana-

Ejercicios prácticos realizados:

- De pié. Sensibilización de la presencia del cuerpo y expansión del tórax con la ayuda de los brazos. Relajación de pié.
- Corrección de hombros y estiramiento de la musculatura de los brazos.
- (asana) - Estiramiento de los costados (Expansión del tórax)
-Utitha Parsvakonasana-
- (asana) - Desbloqueo de las articulaciones de la cadera y hombros -DwiTrikonasana-
- (asana) - Torsión de los costados y corrección de las articulaciones del tronco -Parivrtta Parsvakonasana-
- (asana) - Postura de equilibrio -Vrskasana-
- (asana) - Desbloqueo de la columna y corrección de la articulación de las caderas -Mandukasana-
- (asana) - Flexión suave del tronco sobre las piernas, en equilibrio.
- (asana) - Relajación completa -Savasana- (sobre el suelo)
- (asana) - Flexión de las piernas sobre el tronco
-Suptagarbhasana-
- (asana) - Corrección de la columna y desbloqueo de la cintura pélvica -Settu Bandhasana-
- (asana) - Flexión de las piernas sobre el tronco, indistintamente, y apercibirse de la relajación.
-Ardha Suptagarbhasana-

(10 de Julio) - noche-

En esta sesión de noche se realizó un debate contestando a todas las preguntas que surgieron entre los asistentes al taller teniendo este una gran animación y participación.

SEPTIMO DIA (11 de julio)-mañana-

Ejercicios prácticos realizados:

- De pié. Aparcibirse de la presencia del cuerpo, de la respiración, desbloquear el tórax y estiramiento de la musculatura del tronco.
- Flexión muy suave de la columna (tronco sobre las piernas.
- (asana) - Postura del Triángulo para reforzar la musculatura de los hombros y brazos -Trikonasana-
Estiramiento y corrección de las articulaciones de los brazos.
- (asana) - Torsión de los costados y corrección de las articulaciones del tronco -Parivrtta Parsvakonasana-
- (asana) - Postura de equilibrio -Vrskasana-
- (asana) - Con la espalda en el suelo. Flexión de las piernas sobre el tronco. Estiramiento de columna y desbloqueo de la articulación de las caderas
-Suptagarbhasana-
- (asana) - Corrección de columna y desbloqueo de la cintura pélvica -Settu Bandhasana-
- (asana) - Flexión, indistintamente, de las piernas sobre el tórax y percatare de la relajación
-Ardha Suptagarbhasana-
- (asana) - Encadenamiento de ejercicios que se compone de varias posturas clásicas para flexibilizar y fortalecer al mismo tiempo todo el cuerpo y especialmente la columna -Surya Namaskar-
- (asana) - De pié, relajación y aparcibimiento del propio cuerpo y del ambiente. -Savasana-

Comentario: Esta ha sido la última sesión que hemos culminado con el ejercicio de la salutación a sol. Ejercicio que permite, sin necesidad de dedicar mucho tiempo, mantener el cuerpo flexible ayudando al bienestar de todo el organismo.

CONCLUSIÓN:

Finalizado el taller de Yoga, para una mejor comprensión dirigida hacia aquellas personas que más allá de la simple curiosidad pueda interesarles este tema, ó bien para aquéllas otras que sin estar interesadas quisieran encontrar una explicación a la existencia de esta práctica, sería posiblemente útil hacer un comentario que no resulta, por cierto, muy fácil (aunque es muy simple)

Es esta una materia que quizá por su sencillez y transcendencia lleva a mucha confusión ó mal entendimiento. Y es mucho el montaje que, duele reconocerlo, se acostumbra a hacer a su alrededor ; aunque es cierto que ocurre igual con todo ó casi todo.

La práctica que hemos intentado seguir, conocer, se refiere a una serie de ejercicios físicos que acompañados de una atención y teniendo en cuenta que se ejecuten con una respiración calmada y una relajación muscular, permitan a nuestro cuerpo físico mantenerse en equilibrio. Principio en el que se puede basar un conocimiento de nosotros mismos que prepare a nuestro entendimiento a la comprensión de nuestra existencia. Ya que paralelo es el trabajo que se tendría que seguir con nuestra mente. Nuestra presencia en la vida está condicionada, si queremos comprenderla y encontrarle un sentido, a una atención y a una acción consecuente a esa atención. Una vida que fluye por si sola como el respirar, una acción consecuente como los ejercicios adecuados y una actitud alerta como la concentración, todo ello nos

Todo esto puede sonar utópico, como defensa a la dificultad que conlleva vivir y vivir conscientes; si bien es el único medio de realmente vivir.

No hay nada que no tenga respuesta. No existe nada que no tenga un fundamento. Aunque sea lo que menos nos imaginemos. Lo mismo que nada hay que se refleje en nuestro cuerpo que no pase por nuestra mente ó espíritu; es decir que cuanto sentimos y pensamos pasa a formar parte de nuestro organismo. De ahí que estando atentos, deshaciendo los bloqueos y con una acción justa podamos llegar a un equilibrio. Meta de todo ser inteligente que no haya renunciado a inquerir una respuesta.

EV-IX-41-Curs^o

ESCUELA DE VERANO DE EXTREMADURA (IX EDICION)

CURSO: ANALISIS DEL FUNCIONAMIENTO DE UN CENTRO EDUCATIVO DE E.G.B

A TRAVES DEL CUESTIONARIO "QUAFE-80"

Profesor JOSE ANTONIO LOPEZ FERNANDEZ

Horas 14

OBJETIVOS DEL CURSO

- Dar a conocer un instrumento válido y contrastado que permita la realización de una radiografía del Centro de E.G.B
- Servir de base a la concreción y realización de un proyecto educativo coherente.

Analizar, a través de un muestreo entre los asistentes al cursillo, la situación de concreción de los proyectos educativos de los centros extremeños.

Análisis y explicación del Quafe: objetivos, mecánica de funcionamiento

- Aplicación práctica. - Tabulación de los resultados. - Análisis y valoración

NUMERO TOTAL DE INSCRITOS

³⁰REGULARIDAD EN LA ASISTENCIA

Total de los inscritos.

VALORACION DEL RESPONSABLE DEL CURSO

Se constató un alto interés, se vio la necesidad de un instrumento que permitiera a los claustros elaborar un proyecto coherente. Se prevee la continuidad.

Se acompaña un dossier con el material del Curso.

SEMINARIO Nº 2 "Análisis del funcionamiento de un Centro educativo de E.G.B. a través del cuestionario QUAFE-80"

1.-El Seminario comienza con una breve presentación del ponente José Antonio López Fernández, siguiendo la presentación de cada uno de los componentes de los asistentes a este Seminario, así como el Colegio donde trabajan y responsabilidades que en el tienen.

Se hace una breve exposición del trabajo para estos días y José Antonio pasa a explicar la hoja de respuesta QUAFE-80, así como las posibles estrategias a seguir una vez conocido los resultados del cuestionario, posibles mejoras en medidas pedagógicas, administrativa, en nivel de Centro, de la Zona o región

La Formación Permanente Institucional: El Claustro decidirá que profesores han de ~~xxx~~ asistir a cursillos, para que todos los profesores se vayan renovando.

Se leyeron y contestaron los ^{ejercicios} ~~cuestionarios~~ 2 y 13 del cuestionario explicando el porqué se han hecho estas variables; un total de 26, de las que se pretende conseguir un campo técnico-pedagógico para todos los enseñantes cualquiera que sea su ideología, religión..

La escala va desde una actuación particular a la general (a, la clase. b, grupo de gente (Ciclo, pueblo, etc.) c, Serenidad dialéctica, conciencia de Centro. d, Aquí hay un proyecto definido, se revisa y controla ~~y por fin en el~~ e, Existe el proyecto, se revisa, controla y causa satisfacción.

Como aclaración a un compañero se ha de tener claro que ~~en~~ en caso de duda se ha de puntuar a la anterior respuesta.

Otra enseñanza que nos aportará el Cuestionario es la de una Evaluación formativa, que analice el proceso, una evaluación formativa interna válida para evaluar a los propios interesados viendo a través de él los defectos y puntos débiles.

Características importantes del Cuestionario QUAFE-80 :

- Es asequible a cualquier ~~maximo~~ Centro (privado o público)
- Sensibiliza a través de su lectura. No es necesario aplicarlo inmediatamente.
- Incide sobre los aspectos pedagógicos cualitativos

Actividad para el día 6: Todos los asistentes deberán rellenado el Cuestionario.

SEMINARIO 2."ANALISIS DEL FUNCIONAMIENTO DE UN CENTRO EDUCATIVO DE E.G.B.

A TRAVES DE L CUESTIONARIO QYAFE-80"

Comenzamos hoy el Seminario con una puesta en común de la actividad pendiente de ayer "Hoja de Respuesta", simulando un Claustro de profesores.

Se recogen los resultados de los 12 Items sobre el proyecto y se cuantifican los datos en %.

El ponete nos da una explicación de como poder valernos de ellos para mejorar nuestros Centros. Llegamos a elaborar el diseño del Proyecto y el grado de implantación del Proyecto en la práctica.

Terminamos ^{sesión} ~~la sesión~~ recogiendo los resultados de los items 13 al 26 para cuantificarlos el próximo día.

Cáceres 6-7-84

SEMINARIO 2."ANALISIS Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO EDUCATIVO"

Sesión 3ª 7-7-84

Se cuantifican los resultados de las respúesta al 2º Bloque del Cuestionario referente a la Estructura y Funcionamiento del Centro para pasar a continuación al estudio de los distintos resultados.

El ponente recomienda la lectura del artículo QUAFE-80,"Su utilización y resultados de su aplicación a la Escuela Pública de Cataluña"(en C.P.)

-¿Cuál es la realidad de estos datos?

-¿Por qué es así la realidad?

-¿Qué se puede hacer?

Son las distintas preguntas que nos pueden facilitar el estudio de estos resultados. Para la realización de este estudio se hacen 5 grupos.

El grupo A estudiarán los items débiles del Proyecto.

El " B " " " fuertes " "

El " C " " " débiles " la Estructura

El " D " " " fuerte " " "

El " E 2 " " de especial relevancia

Todos los grupos estudiarán las medias de los dos Bloques.(Sobre el Proyecto y sobre la Estructura)

Los equipos trabajan con entusiasmo con la esperanza de que el"Quafe" nos sirva para elaborar el Proyecto de Centro en nuestros lugares de trabajo.

En la próxima jornada se hará la puesta en común de los resultados de los estudios obtenidos por los distintos equipos.

Por último se recomienda la lectura sobre la Formación Permanente Institucional, también en Cuadernos de Pedagogía.

Análisis y valoración de los resultados ya cuantificados en las sesiones anteriores del QUAFE -80.

Después de las distintas exposiciones de los distintos grupos formados, comentarios, dimes y más dimes se sacan las siguientes conclusiones:

DIAGNOSTICO:

- Tenemos Escuelas Públicas sin Proyecto de Referencia.
- En un porcentaje muy pequeño existen ciertos acuerdos.
- Sólo un mínimo tienen Proyecto Educativo.

CAUSAS:

- Falta de Planificación e Información.
- No se critican las Estructuras
- Apatía e inmovilismo del Claustro.
- Débil actuación del Director.
- Falta de reciclaje y contactos.
- Poca concienciación de los padres.
- Provisionalidad en distintos aspectos.
- El egocentrismo de los Maestros.
- Los intereses de la Administración de que no exista Proyecto Educativo en los Centros.

REMEDIOS:

- Ilusionar al profesorado, concienciar y formación permanente de los maestros.
- Autogestión económica.
- Incidir sobre las causas y arreglarlas.

El ponente da una inyección de ánimos a los maestros preocupados en conseguir un buen Proyecto.

Se abre un diálogo en el que se discuten y comentan los posibles motivos por lo que no es todo lo aceptable la Estructura y Funcionamientos del Centro. Algunos aspectos al parecer no están reseñados en el "Quafe".

- Se habla sobre el complejo de culpabilidad por los bajos rendimientos obtenidos; se dice que no debe existir; sería más correcto de cir: complejo de responsabilidad.

- El optimismo en el enseñante no debe desaparecer.

-Otra causa que sale a la palestra es: no saber diferenciar cuando nos dirijamos a alguien en el Claustro como profesional; a nivel personal las relaciones cambian.

-Renovar la renovación. La renovación necesita críticas.

-Formación de los responsables de la gestión.

-Falta de madurez democrática.

A estos puntos y a otros no recogidos por "los taquígrafos", el ponente da sus puntos de vista siempre procurando dar una posible estrategia para una mejor Renovación Pedagógica.

Cáceres 9-7-84

b)

IS

CONCLUSIONES DEL SEMINARIO "ANÁLISIS DEL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO EDUCATIVO A PARTIR DEL QUAPE 80.- ESCUELA DE VERANO DE EXTREMADURA.

1.- Proyecto Educativo del Centro. 1

En todas las escuelas se actúa diariamente de forma más o menos coordinada en cuestiones educativas. El proyecto educativo nos expresa el sentido de esa actuación. Entendido así todas las escuelas tienen un cierto proyecto que está más o menos explícito y se realiza con un mayor o menor grado de coordinación y coherencia.

El Análisis del funcionamiento con el QUAPE 80 o con otros procedimientos nos ayuda a explicitar ese proyecto y aporta elementos para que la realización sea cada vez más consciente y coordinada.

Podríamos definir el proyecto como la toma de posición del centro ^{proyecto del centro} educativo y la estrategia decidida para facilitar su implantación en la práctica. Esta toma de posición debe de irse realizando sobre los objetivos que se quieren conseguir, los valores que se consideran válidos y la forma como se ha previsto su realización. Se considera que los 12 primeros ítems del QUAPE 80 junto con el 20 (Relaciones con las familias) y 21 (Relaciones con la sociedad) explicitan de forma suficiente el contenido del proyecto ~~tax~~ sobre el que cada escuela debe tomar sus posturas específicas mediante la revisión y la participación de todos los estamentos, (profesores, padres y niños).

2.- Análisis de la situación de las escuelas de los asistentes al seminario según el QUAPE-80.-

Un número muy elevado de las escuelas estudiadas funciona sin un proyecto educativo explícito y coordinado que sirva de referencia a la actuación individual de cada maestro en el propio grupo clase. Son un 80 % de los centros (suma de los % de las situaciones A y B del QUAPE 80).

Un tanto por ciento también muy elevado de escuelas (casi el 70% resultante de la suma de las situaciones B, C, y D) hacen intentos de explicitar el proyecto y de llegar a la coordinación mediante el trabajo en equipo aunque con resultados desiguales.

Un número menor de centros, el 20% (suma de las situaciones C y D) tienen un proyecto explícito de referencia aunque la práctica de cada uno de los maestros resulte desigual según el aspecto de que se trate. Son centros que ya han conseguido poner algunas "cuñas" mediante la revisión y el trabajo en equipo por lo menos en algunos

aspectos de la actividad educativa.

2

La situación menos dinámica sería la expresada por el 34% de centros que se sitúan en el nivel A del QUAFE 80 considerando por tanto que no se funciona de acuerdo con un proyecto institucional explícito y que ni siquiera se observan intentos de grupos de maestros que se planten el trabajo en equipo.

Considerando la valoración de los diferentes ítems se constata que es precisamente el 9 (Evaluación del progreso de los alumnos) el menos valorado, el más débil en el conjunto de escuelas ~~valoradas~~ analizadas. Eso puede interpretarse como síntoma de que estamos especialmente insatisfechos de nuestra forma de evaluar a los niños y que, por tanto, este aspecto concreto podría ser objeto de atención prioritaria en una posible estrategia de mejora en los centros analizados.

3.-Causas de esta situación.

Al analizar las causas posibles de la situación anterior el seminario ha llegado a la conclusión de que son de dos tipos:

a) Causas internas:

- Precariedad de los órganos de gestión interna (dirección, coordinación, claustros, departamentos, consejo de dirección...)
- Falta de planificación y de información. *Provisoria y limitada en muchos aspectos.*
- Falta de revisión crítica de las propias estructuras internas, mediante el trabajo en equipo eficaz.
- Apatía e inmovilismo de los claustros

b) Causas externas:

- Abandono secular de la escuela por parte de la sociedad (falta de interés de los propios padres etc) y de la administración de la que se llega a cuestionar si realmente ha tenido y tiene un verdadero interés prioritario ~~de~~ por la escuela y la cultura.
- Déficiencias de la formación inicial que hemos recibido los maestros y prácticamente inexistencia de una formación permanente adecuada y al alcance de todos.

4.-Propuestas de solución a la situación analizada :

La primera medida es incidir sobre las causas para intentar establecer una estrategia que nos lleve a la mejora de la situación.

3

Se llega a la conclusión que ~~ta~~ cualquier iniciativa de mejora debe plantearse en un clima de relaciones ^{personales} constructivas, entre los maestros, los padres y los niños. Ninguna persona que se sienta rechazada de forma global aceptará sugerencias parciales de mejoras por muy razonables que estas sean. Y nadie tiene derecho ni motivos para hacer descalificaciones personales globales de un semejante.

Intentar introducir "cuñas" a partir de la temática de la evaluación. La revisión conjunta de aspectos concretos (precisamente los que sean mayoritariamente considerados como prioritarios) puede resultar un buen camino para avanzar en la concreción del proyecto.

Buscar un mínimo de acuerdo en aspectos básicos mediante la reflexión sobre la propia práctica con los compañeros del centro (se califica a este procedimiento como el más eficaz para la formación permanente).

Reivindicar de la administración sistemas de formación permanente que incidan sobre el conjunto del profesorado de una zona o comarca y que no suponga para el maestro incrementos de costos personales ni económicos ni de tiempo fuera del horario laboral. En este sentido se estudia la experiencia del FOPI de Cataluña y se valora muy positivamente.

Se ve también necesario reivindicar la racionalización y el incremento de los recursos de que dispone actualmente la escuela. Se propone en concreto un sistema de gestión que permita la máxima autonomía a cada centro ~~para~~ para gestionar los propios recursos y una desconcentración de las actuales direcciones provinciales en ámbitos comarcales más asequibles.

Se aprueba una propuesta de continuidad de este seminario junto quizá con el de proyecto educativo en nuevos encuentros a lo largo del año en los que se profundizaría en aspectos concretos de la gestión del proyecto y se analizaría las experiencias de las personas participantes. Se insiste en que a estos encuentros ~~ais~~ asistan por lo menos dos personas de cada centro. Se ⁿ da como fechas indicativas el puente del Pilar o principios de noviembre.

También se ha resaltado en la estrategia de mejoras de ^u nuestras escuelas la necesidad de que favorezcamos que sean las personas más capaces quienes accedan a los órganos de gestión. Conviene hacer coincidir la autoridad pedagógica y moral de algunos compañeros que las posean ~~con~~ la autoridad institucional que confiere el tener alguna responsabilidad (dirección, secretaria, jefatura de estudios, coordinadores de ciclos, jefes de departamentos, miembros del consejo de dirección etc...)

Cáceres, 11 de julio de 1984

EL QUAFE 80 SU UTILIZACION Y RESULTADOS DE SU APLICACION A LA ESCUELA PUBLICA DE CATALUNYA

Pere Darder/José Antonio López

La realidad actual del sistema educativo impone la necesidad de considerar al centro como unidad educativa básica. Cualquier planteamiento de renovación pedagógica además de abordar la formación específica de cada maestro, debe atender a otra realidad que le supera: el centro, entendido como conjunto de personas y recursos debidamente articulados en orden a conseguir una acción educativa coherente.

Avanzar en un proceso de renovación de esta índole supone, como condición básica, la participación de las personas implicadas en el marco de la estructura propia de la escuela.

Para que esta participación resulte ágil y operativa, es necesario disponer de los procedimientos e instrumentos adecuados.

Uno de los procedimientos imprescindibles es la revisión sistemática y periódica del funcionamiento del centro en base al proyecto que se pretende realizar. Hacer esta revisión no siempre es fácil; a menudo, no pasa de ser un intercambio de opiniones sobre aspectos parciales de funcionamiento con escasa concreción objetiva.

Presentamos un instrumento, el QUAFE 80 —en curso de publicación—, que pretende ayudar a los maestros en esta difícil tarea de revisión del funcionamiento de la escuela.

Alcance del cuestionario

El Cuestionario de Análisis del Funcionamiento del Centro Educativo de EGB, QUAFE 80, ha sido elaborado con la intención de ser un instrumento que ayude a realizar la evaluación formativa interna del centro educativo de EGB.

Las funciones más sobresalientes que pretende cubrir son:

- explicar los aspectos considerados fundamentales en orden a conseguir una educación de calidad,
- analizar el funcionamiento del centro, detectando tanto los puntos débiles como aquéllos que alcanzan un nivel más satisfactorio,
- favorecer la consideración de los aspectos prácticos de la actividad diaria, con referencia a la orientación general de la misma,
- facilitar la introducción de mejoras en la orientación general o parcial del centro, a partir de la revisión realizada,
- ejercer una acción sensibilizadora, aportando matices, y sugiriendo posibilidades en cada uno de los aspectos considerados,
- dar una visión de conjunto del centro educativo y, a la vez, una delimitación precisa de los elementos que intervienen,
- ser útil a los distintos tipos de centros de EGB, cualquiera que sea su orientación, ya que al elaborarlo se han tenido presentes los mínimos considerados necesarios para el funcionamiento de estos centros.

— respetar la singularidad de cada centro, dando por supuesto que las cuestiones tratadas pueden tener concreciones diferentes según las distintas situaciones, y, por último,

— insistir en la necesidad de un control-regulación del funcionamiento del centro, a partir de revisiones periódicas de los diferentes aspectos.

El QUAFE 80 va dirigido fundamentalmente a todos los profesionales del centro, con objeto de que sirva de parámetro para hacer el análisis de éste, facilitando la elaboración de un diagnóstico y una posible estrategia de cambio, como consecuencia de la revisión realizada. El QUAFE 80 también puede ser utilizado por parte de los directivos y por los servicios de Inspección Técnica.

Descripción del QUAFE 80

Ante la posibilidad de atomizar demasiado los distintos aspectos a considerar en el análisis de un centro, el QUAFE 80 distribuye los diferentes ítems en dos grandes factores: Proyecto Educativo, y Estructura y funcionamiento.



Foto: J. Gri

Se entiende que mediante la consideración de estos dos factores —la intención educativa formulada o implícita (Proyecto Educativo) y la disposición y organización de los recursos y el funcionamiento real (Estructura y Funcionamiento)—, puede expresarse una visión total de la institución educativa. Esta división favorece también la posibilidad de situar los resultados del análisis, pudiéndose constatar si los aspectos más débiles del funcionamiento del centro se deben a un diseño poco definido o inadecuado de los objetivos, o a una impresión o falta de canales organizativos y de recursos.

Proyecto Educativo

La escuela, como organización, se caracteriza por una tarea educativa orientada en algún sentido. Los valores que se consideran válidos, los objetivos que se pretenden conseguir y la estrategia prevista para lograrlos, son los elementos básicos del Proyecto Educativo del centro.

La actuación educativa que se realiza en los centros responde siempre a un tipo de Proyecto, aunque sea impreciso, poco definido o aparentemente inexistente. Esta consideración obliga a que dicho proyecto tenga que ser necesariamente objeto de atención cuando se pretende abordar la valoración del funcionamiento global del centro.

El Proyecto Educativo es la referencia que nos puede facilitar el conocimiento de la orientación del centro.

El estudio del Proyecto Educativo consta de doce ítems, que pueden agruparse en dos apartados: Diseño del Proyecto (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 20 y 21) y Grado de Implantación del mismo en la práctica (ítems 10, 11 y 12).

Estructura y Funcionamiento

La realización del Proyecto Educativo implica recursos materiales y humanos y actuaciones que, debidamente articuladas, dan lugar a una estructura. La existencia de esta estructura no supone una garantía suficiente de eficacia. Hay que considerar el proceso de actuación y realización que representa en la práctica. En este sentido, al concretar este segundo factor se considera una doble dimensión: la existencia de una estructura suficientemente definida y la eficacia de su funcionamiento en orden a la obtención de los resultados previstos.

Contenido de Estructura y Funcionamiento del Centro.

El factor Estructura y Funcionamiento consta de 14 ítems, que pueden agruparse en cuatro apartados: Gestión (ítems 13, 14, 15, 16 y 17), Actuación de los profesores (ítems 18, 24, 25 y 26), Utilización de los recursos (ítems 19, 22 y 23) y Relaciones con el entorno (ítems 20 y 21).

En el Cuadro 1 se incluyen los 26 ítems del QUAFE 80 distribuidos en los dos factores mencionados.

Esquema del ítem. La estructura de cada uno de los ítems es la misma en los dos factores del QUAFE 80, a fin de facilitar una valoración homogénea de los diferentes aspectos de la situación del centro.

En primer lugar, aparece una definición breve que pretende acotar el campo objeto de evaluación en aquel ítem. Los términos de la definición pretenden orientar hacia una línea de renovación pedagógica y se refieren siempre a la práctica escolar.

A continuación, se describen cinco situaciones posibles en las que el centro puede encontrarse respecto al ítem objeto de revisión. En la descripción de cada situación se tienen en cuenta dos dimensiones.

- el grado de acuerdo del centro respecto al hecho considerado, y
- el grado de concreción y buena realización que reviste aquel aspecto en el centro.

En la redacción de cada una de las situaciones se introducen elementos y referencias que sensibilizan y orientan hacia situaciones de mejora. Hay también en la redacción de las diferentes situaciones una intención de escalado, de forma que la situación posterior suponga un paso nuevo respecto a la anterior e incluya a aquélla.

Las dos primeras situaciones (A y B) se refieren a actuaciones e iniciativas individuales o de pequeños grupos no institucionalizados, que actúan según su propio criterio, sin que haya, por tanto, un mínimo de planteamiento común de centro.

La situación tres (C) prevé aquellos casos en los que en el centro hay un cierto nivel de acuerdo sobre los diferentes aspectos, aunque la realización, sea deficiente y quizá no generalizada. Esta situación C supone la existencia de un primer estadio donde ya empieza a surgir un Proyecto Educativo explícito.

Las situaciones cuarta y quinta (D y E) suponen la existencia de un Proyecto Educativo definido, del cual se controla la realización, mediante revisiones periódicas. La situación E tiene presente como característica específica el plantearse cambios innovadores a la vista de los resultados.

Cada ítem refleja la intencionalidad global del cuestionario.

Para llegar a la elaboración del cuestionario se procedió a

Curso de Educación Preescolar

Nuevo Curso especialmente orientado para la actualización de conocimientos de profesores y profesoras que se dedican, o se dedicarán próximamente, a este tipo de enseñanza, así como a directivos de Centros donde se tenga que atender tanto a niños de Jardines de Infancia como a Párvulos.



El Curso comprende 12 unidades de estudio a través de las cuales se desarrollan la totalidad de las disciplinas. Es impartido por un importante cuadro de expertos que ha desarrollado los temas, las orientaciones, ayudas y consejos necesarios para seguir con el máximo provecho el estudio.

Otros Cursos:

- *Psicología*
- *Jardinería*
- *Puericultura*
- *Informática*
- *Matemática moderna*
- *Pintura al óleo*
- *Dibujo artístico*
- *Dibujo y Pintura*

CEAC

CENTRO DE ENSEÑANZA A DISTANCIA
 Autorizado por el Ministerio de Educación y Ciencia nº 54
 Aragón, 472 (Dpto. N-KK) Barcelona 13
 (93) 245 33 06

SOLICITUD DE INFORMACION

Vale para recibir gratuitamente y sin compromiso de su parte, la documentación completa sobre la actividad que le interese.

Envíeme información sobre el curso o cursos de:

Nombre _____

Domicilio _____

_____ Nº _____ Piso _____ Pta _____

Edad _____ Profesión _____

Población _____ D. Postal _____

Provincia _____ Tel. _____

CEAC Aragón, 472(Dpto. N-KK) Barcelona 13

analizar el material existente relativo al tema. Por una parte, se estudiaron las aportaciones teóricas sobre el centro educativo y las posibilidades y evaluar su funcionamiento, y, por otra, se valoró la aportación de cuestionarios, escalas... A partir de estos primeros materiales se realizó una primera redacción, que se sometió a la consulta de numerosos maestros con experiencia docente y de gestión.

Con las aportaciones obtenidas mediante las consultas se procedió a una reestructuración y nueva redacción ya definitiva. A partir de este momento se sometió el cuestionario a diversas pruebas que demostraron la fiabilidad y validez del QUAFE 80 como instrumento útil para analizar el funcionamiento de un centro de EGB.

Aplicación del QUAFE 80 a una muestra representativa de escuelas de EGB de Catalunya

Los resultados obtenidos por la escuela pública pueden resumirse de la siguiente manera. La mayoría de maestros, alrededor del 80 por ciento, considera que en sus centros se realizan esfuerzos institucionales o de grupos tendentes a me-

Cuadro I

I. PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO

	A	B	C	D	E
1. ACTITUDES, CONOCIMIENTOS . . .					
2. HABILIDADES INSTRUMENTALES .					
3. ORIENTACION ALUMNOS					
4. ORIENTACION APRENDIZAJE					
5. TECNICAS DIDACTICAS					
6. APRENDIZAJE Y SITUACION ALUMNOS					
7. COMUNICACION GRUPO-CLASE . . .					
8. ORGANIZACION GRUPO-CLASE . . .					
9. EVALUACION PROGRESO ALUMNOS					
10. DEFINICION, ADECUACION, ACEPTACION					
11. PART. ELABOR. Y REVISION PROYECTO					
12. VALORES QUE ORIENTAN					

II. ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

13. FUNCIONES Y ORGANOS DE GESTION					
14. TOMA DE DECISIONES					
15. COORDINACION					
16. CONTROL-REGULACION					
17. COMUNICACION-INFORMACION					
18. CONDICIONES PERSONALES					
19. CONDICIONES PROF. NECESIDADES					
20. RELACION FAMILIAS					
21. RELACION SOCIEDAD					
22. RECUR. MAT. Y DIDACTICO					
23. RECURSOS ECONOMICOS					
24. IMPLICACION					
25. RELACIONES PERSONALES					
26. AMBIENTE DE TRABAJO					



Foto: J. Grí

jorar el funcionamiento del centro por la vía del intercambio y del acuerdo en la actuación. Esta situación corresponde a los niveles B, C, D y E del cuestionario. Aproximadamente, el 20 por ciento restante sitúa el funcionamiento de su centro en el nivel A, correspondiente a un tipo de funcionamiento basado en el criterio individual de cada maestro.

Estos esfuerzos no siempre se corresponden con una buena realización. Así, resulta minoritaria la opinión de los maestros que considera que en sus centros existe una línea común que orienta la actuación individual. Se trata del 40 por ciento de los maestros, correspondiente a los niveles B, C y D.

HABILIDADES INSTRUMENTALES BASICAS

En la EGB hay aspectos básicos y comunes a todos los niveles que deben trabajarse de una forma específica cualquiera que sea la edad de los niños. Se trata de la lectura, escritura, cálculo y expresión entendidos como fundamento de cualquier aprendizaje posterior. El tratamiento intensivo que reciben estos aspectos en los primeros niveles ha de mantenerse, adecuándolo, al resto de cursos durante toda la EGB.

- A. Cada maestro resuelve el tratamiento de las habilidades instrumentales básicas según su propio criterio. En general después de primero de EGB, se dedica más atención a la adquisición de conocimientos que el tratamiento específico de estas habilidades.
- B. Algunos maestros o grupos de maestros intercambian información sobre los procedimientos y formas de trabajar las habilidades básicas, lo cual les permite realizar una acción conjunta.
- C. En el centro hay una planificación del tratamiento de

las habilidades básicas, fruto del convencimiento mayoritario de la importancia de esta cuestión. Esto se concreta en actividades que cada uno debe realizar, si bien la planificación y el control son todavía poco rigurosos.

D. Se trabajan específica y sistemáticamente las habilidades instrumentales básicas de acuerdo con los objetivos del centro. Este trabajo aparece suficientemente concretado en el horario de los diferentes cursos. Se controlan periódicamente los resultados.

E. Se considera fundamental en la escuela el dominio, por parte de los niños, de las habilidades instrumentales básicas. Se les dedica un tiempo específico en el horario de los diferentes cursos, se lleva control estadístico del progreso de los alumnos y se revisan periódicamente los procedimientos, modificándolos de acuerdo con las aportaciones de la psicología genética y de las nuevas investigaciones y materiales existentes.

Este 40 por ciento está integrado por una mayoría —el 26 por ciento del total de los maestros de Cataluña— que constata la existencia de un cierto proyecto que no se realiza de una manera generalizada en la práctica, y por una minoría —alrededor del 14 por ciento— que considera que existe un proyecto definido que se lleva a la práctica con rigor, y que es objeto de revisión periódica.

El 60 por ciento de los maestros —suma de los niveles A y B— considera que su centro no está orientado por un proyecto común que dé coherencia a las actuaciones individuales de los maestros.

Este porcentaje está integrado por una mayoría, alrededor del 40 por ciento, que sitúa su centro en el nivel B, el que indica la existencia de intentos de grupos de maestros para conseguir acuerdos que mejoren la calidad de su acción educativa.

Propuesta para mejorar el funcionamiento de los centros públicos

La constatación más clara de las conclusiones expuestas es la falta de un proyecto coordinado en los centros públicos. La elaboración de un proyecto específico supone un análisis profundo del hecho educativo y de las formas y procedimientos de gestión. Por un lado, la formación del maestro no ha tenido suficientemente en cuenta estas dimensiones, y, por otro, la precariedad de las condiciones materiales y admi-

nistrativas, en las que los maestros deben realizar sus tareas, explican en buena parte esta situación.

A la hora de hacer propuestas para mejorar nuestros centros públicos hay que considerar aspectos pedagógicos, económicos y administrativos.

Dentro del marco pedagógico, resaltamos la necesidad de atender prioritariamente la formación permanente del profesorado, para lo cual hay que buscar nuevas vías. La propuesta concreta sería la formación permanente institucional, de la cual se dan detalles en este mismo número.

Urge actuar también sobre el sistema de acceso y provisión de plazas en las escuelas públicas, así como en la regulación de la jornada laboral del maestro.

Hay que arbitrar nuevos sistemas que mejoren los recursos didácticos económicos y materiales de nuestros centros, y permitan mayores grados de autonomía en su utilización. Esto supone la racionalización de la estructura administrativa.

Finalmente, destaca la necesidad de atender a la función de revisión, control y regulación del sistema y del centro. En este sentido, es necesario que cada centro tenga sus propios mecanismos internos que permitan constatar el grado de implantación y realización del propio Proyecto Educativo.

La eficacia del sistema requiere una coordinación realista de esfuerzos y recursos, lo cual implica una revisión en profundidad del papel de la Administración y de la inspección en el marco de la escuela pública.

P.D./J.A.L.

DÉLES UN BUEN REPASO DE AQUÍ A SEPTIEMBRE

Hemos publicado unos nuevos Cuadernos de Actividades para Vacaciones, de 1.º a 5.º de EGB.

Su trabajo de todo un año merece un buen repaso. El repaso de los principales objetivos de cada curso, mediante un amplio repertorio de las más variadas, interesantes y entretenidas actividades.

Y para motivar a sus alumnos, un concurso con más de mil premios: un viaje a Disneyworld, miniordenadores, bicicletas...

NUEVOS
LIBROS DE
VACACIONES
1.º A 5.º
DE EGB.



VACACIONES SANTILLANA
Vacaciones con premio

1- ACTITUDES, CONOCIMIENTOS, PAUTAS DE CONDUCTA, CREATIVIDAD

El proyecto educativo del centro debe atender todos los aspectos que definen una educación integral (afectividad, razonamiento, sensibilidad artística...). Interesará ver en qué grado se prevé trabajar, de acuerdo con la edad de los niños, las actitudes, las pautas de comportamiento y la creatividad junto con los contenidos correspondientes.

- A. Los maestros programan y trabajan sin que haya un acuerdo previo de actuación conjunta. Fundamentalmente se insiste en los contenidos, aunque hay preocupación por otros aspectos educativos, que no reciben la misma atención continuada.
- B. Hay maestros que piensan y se preocupan conjuntamente de todos los aspectos educativos y los trabajan sistemáticamente. En el centro no hay todavía una línea mayoritaria de actuación.
- C. A partir de las líneas generales existentes en el centro, los maestros atienden los aspectos que llevan a una educación integral. No hay garantía de que en la práctica se alcance un tratamiento equilibrado entre los contenidos, las actitudes, pautas de conducta y creatividad.
- D. La línea común elaborada en el centro sintetiza la necesidad de aprender unos contenidos y de incidir a la vez sobre las actitudes, conductas y creatividad de los alumnos. Este planteo se realiza en los diferentes grupos-clase. Se controla periódicamente la realización, teniendo en cuenta el progreso de los alumnos en cada aspecto, y la forma concreta como se debe trabajar en cada nivel.
- E. Los aspectos educativos (por ej. actitudes, comportamiento...) los contenidos y los procedimientos que se utilizan para conseguir su aprendizaje, son objeto de revisión periódica teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos y del entorno. A partir de esta revisión, se buscan nuevas informaciones cuyo estudio permita enriquecer el planteamiento común.

INSTRUCCIONES

El centro educativo es una realidad compleja, en la que intervienen muchas variables. Esto influye de manera decisiva en su funcionamiento. Para introducir mejoras se necesita tener un conocimiento de la situación concreta de los diversos aspectos del funcionamiento del centro.

Con este cuestionario se pretende recoger la situación de tu centro en cada una de las variables seleccionadas por considerarlas fundamentales.

El cuestionario consta de diferentes aspectos —variables— que se deben contestar independientemente. Cada aspecto se concreta en una definición que delimita el contenido. A continuación se describen cinco situaciones posibles del centro en relación con el aspecto considerado.

Se trata de que, en la hoja de respuestas, pongas una cruz en el cuadro que corresponda a la letra que indica la situación de tu centro. De las cinco posibilidades descritas han de elegir aquella que mejor refleje la realidad actual del centro. (Los cuadros del margen derecho de la hoja de respuestas no deben llenarse).
Muy agradecidos por tu colaboración.

Barcelona, abril de 1981

2 - HABILIDADES INSTRUMENTALES BASICAS

GADINVT 1972 ATQUOMOO 30 2ATUUA 9

En la EGB hay aspectos básicos y comunes a todos los niveles que deben trabajarse de una forma específica cualquiera que sea la edad de los niños. Se trata de la lectura, escritura, cálculo y expresión entendidos como fundamento de cualquier aprendizaje posterior. El tratamiento intensivo que reciben estos aspectos en los primeros niveles ha de mantenerse, adecuándolo, al resto de cursos durante toda la EGB.

- A. Cada maestro resuelve el tratamiento de las habilidades instrumentales básicas según su propio criterio. En general después de primero de EGB, se dedica más atención a la adquisición de conocimientos que al tratamiento específico de estas habilidades.
- B. Algunos maestros o grupos de maestros intercambian información sobre los procedimientos y formas de trabajar las habilidades básicas, lo cual les permite realizar una acción conjunta.
- C. En el centro hay una planificación del tratamiento de las habilidades básicas, fruto del convencimiento mayoritario de la importancia de esta cuestión. Esto se concreta en actividades que cada uno debe realizar, si bien la planificación y el control son todavía poco rigurosos.
- D. Se trabajan específica y sistemáticamente las habilidades instrumentales básicas de acuerdo con los objetivos del centro. Este trabajo aparece suficientemente concretado en el horario de los diferentes cursos. Se controlan periódicamente los resultados.
- E. Se considera fundamental en la escuela el dominio, por parte de los niños, de las habilidades instrumentales básicas. Se les dedica un tiempo específico en el horario de los diferentes cursos, se lleva control estadístico del progreso de los alumnos y se revisan periódicamente los procedimientos, modificándolos de acuerdo con las aportaciones de la psicología genética y de las nuevas investigaciones y materiales existentes.

3 - ORIENTACION ESCOLAR Y PERSONAL DE LOS ALUMNOS

En la escuela es necesario ayudar a los niños para que resuelvan sus problemas de estudio y de relación y para hacerles avanzar en un conocimiento realista de ellos mismos, referido a sus propias posibilidades y limitaciones. Se trata de una ayuda para llegar a un estado de madurez personal.

- A. Los maestros aprovechan la relación normal de clase y dan algunas indicaciones a los niños sobre el contenido del trabajo, el comportamiento... No es una práctica generalizada la recogida de información sobre cada niño, ni se preve un tiempo y unos recursos para hacerlo.
- B. A pesar de que la escuela no tiene un proyecto definido sobre la orientación de los alumnos, hay profesores, que de mutuo acuerdo, recogen información, la analizan y encuentran la forma de dedicar una atención y un tiempo a la orientación de los alumnos.
- C. En el centro se cree que la situación de cada niño debe ser considerada como un problema importante del proceso educativo y a menudo se plantea en las reuniones la necesidad de una mayor coordinación a partir de las líneas generales existentes. La recogida y análisis de la información no resulta bastante homogénea y sistemática ni se utiliza suficientemente.
- D. La escuela preve un tiempo y unos recursos materiales y humanos para dedicar a la orientación de los alumnos. Los maestros analizan, desde distintos puntos de vista la información recogida. En base a este análisis se hace la orientación de acuerdo con la familia. Se revisan los resultados.
- E. Se analiza periódicamente el planteo general del centro sobre la orientación así como las técnicas y tratamiento de la información recogida sobre los niños. A la vista de los resultados y teniendo en cuenta el progreso de la psicopedagogía en este campo, se actualizan los recursos humanos y materiales utilizados.

4 - ORIENTACION DEL APRENDIZAJE

La opción metodológica del centro está implícita en el trabajo diario que los maestros hacen y en el que proponen a los niños. El peso que se da a los diferentes aspectos del aprendizaje (actitudes, habilidades, contenidos...), la forma como se adecúa el trabajo a las necesidades-posibilidades de los niños, como se valora su actuación, el grado de exigencia, las diferentes reacciones ante el éxito o el fracaso... son formas concretas de la metodología propia de la escuela.

- A. Cada grupo-clase trabaja a su manera, sin acuerdo previo sobre el trabajo de los niños y del maestro. Predomina el trabajo académico, poco adecuado a la realidad de los niños y muy centrado en los libros de texto. Los trabajos son desiguales según los diferentes grados de exigencia.
- B. Algunos maestros se han puesto de acuerdo sobre la orientación, procedimientos y grado de exigencia del trabajo en clase, lo cual supone un aprendizaje más homogéneo en los grupos-clase de estos profesores, pero hay diferencias notables en el conjunto.
- C. En el centro se orienta el aprendizaje de una forma activa y reflexiva para conseguir que los alumnos adquieran los contenidos y vean su utilidad y orientación práctica. Hay acuerdos concretos que sirven de indicadores sobre la cantidad y ritmo del trabajo. Se profundiza poco en la realización práctica por falta o dificultad de un control adecuado.
- D. En el centro está claramente definida la forma más adecuada de trabajo (equilibrio entre comprensión, memoria y actividad; tarea acabada, rigurosa...), para conseguir un mejor rendimiento, satisfacción, participación y progreso de los niños. En la práctica hay suficiente homogeneidad en la actuación de los profesores y alumnos, respecto del trabajo diario. Mediante reuniones y controles se comprueba la eficiencia de este planteamiento.
- E. Está institucionalizado que periódicamente se revisen los procedimientos y la calidad del trabajo de los niños y de los profesores. A partir de los resultados, del conocimiento de otras experiencias y de las nuevas exigencias sociales, se introducen cambios en la orientación del aprendizaje y en los procedimientos utilizados.

5 - TECNICAS DIDACTICAS

Las técnicas didácticas, entendidas como operaciones encaminadas a conseguir unos resultados, orientan y facilitan el aprendizaje de los alumnos. Las técnicas que el maestro utiliza son un indicador de la calidad de su trabajo. Según sea la materia o el aspecto que se trabaje puede resultar más útil una técnica que otra. El uso variado de técnicas (explicación, observación dirigida, texto libre, debate, resúmenes, conferencias, comentario de texto...) favorece la motivación y la actividad eficaz de los alumnos.

- A. Los maestros del centro eligen las técnicas según su criterio personal. La técnica de la explicación por parte del maestro y el trabajo individual por parte de los alumnos, es lo que predomina en el centro.
- B. Algunos maestros intercambian información sobre las técnicas que cada uno utiliza. Este intercambio favorece el enriquecimiento del conjunto de técnicas que estos maestros utilizan.
- C. En el centro se hace el intento de identificar y clasificar las técnicas más utilizadas con la intención de analizarlas y adoptar conjuntamente las más convenientes. Este proceso no se realiza con rigor y los resultados son todavía poco satisfactorios.
- D. Las técnicas que se utilizan en el centro, seleccionadas de acuerdo con la orientación de éste, han sido discutidas valorando sus ventajas e inconvenientes. La mayoría de los profesores conocen las que se utilizan con más frecuencia. A menudo se comprueba su efecto global sobre los alumnos.
- E. Las diversas técnicas que utilizan los maestros se revisan en función de los resultados y de su adecuación a los niveles y materias donde se utilizan. De acuerdo con estas revisiones e incorporando otras realizaciones pedagógicas, se introducen técnicas nuevas y se reorienta la utilización de las existentes.

6 - APRENDIZAJE Y SITUACION CONCRETA DE LOS ALUMNOS

El ritmo, la cantidad y la eficacia de los aprendizajes conseguidos por los niños depende de su situación concreta. El interés, el grado de motivación, así como las dificultades específicas que los niños pueden tener por causas individuales, sociales o de escolarización deficiente, son aspectos que condicionan la realización del proyecto actual que el maestro se propone.

- A. Cada maestro atiende las situaciones concretas de los niños de acuerdo con sus criterios y posibilidades personales. Predomina una preocupación por acabar el programa que corresponde, sin demasiadas comprobaciones previas sobre las posibilidades y preparación de los alumnos.
- B. Algunos maestros realizan intentos comunes de acomodar el aprendizaje al nivel real, intereses y motivaciones de sus alumnos. Como la metodología utilizada se adapta a las posibilidades de los alumnos estos tienen un entusiasmo que repercute en su rendimiento. Esta situación no es general en el centro.
- C. En el centro hay unos criterios generales respecto a la acomodación necesaria entre programación y situación concreta de los alumnos (intereses, necesidades...) y también sobre el tratamiento de las dificultades de los niños (forma de recuperación, conversaciones con los padres, criterios de repetición...). En la práctica la actuación de los maestros no es suficientemente homogénea respecto a la aplicación de estos criterios.
- D. En el planteamiento del centro hay un equilibrio entre la atención a las situaciones de los niños y la necesidad de que estos alcancen unos niveles determinados. Este equilibrio se consigue en la práctica con un conocimiento continuado del alumno y del grupo-clase y con una adecuada metodología. Hay procedimientos concretos para la recuperación de los niños con dificultades. Se controla el funcionamiento.
- E. En el centro se considera fundamental el hecho de revisar la gradación que se establece dentro de cada materia, para acomodarla a las situaciones concretas de los niños y de los diferentes grupos-clase a lo largo de toda la escolaridad. A partir de estas revisiones se analiza con detalle el grado de exigencia y rigor que pueden alcanzar los niños, se seleccionan los métodos de trabajo más adecuados a sus posibilidades, y las formas concretas de recuperación.

7 - LA COMUNICACION EN EL GRUPO-CLASE

La circulación de información de toda clase (relación profesor-grupo de alumnos, alumno-alumno, alumno-clase) en un estímulo que favorece el conocimiento entre diferentes miembros del grupo-clase y el enriquecimiento mutuo, tanto de cara al desarrollo intelectual como a la buena relación afectiva.

- A. Cada maestro decide el contenido y la conveniencia o no de las comunicaciones. La comunicación queda limitada a la necesaria para transmitir los conocimientos. Se valora poco el intercambio entre los niños.
- B. Algunos maestros, de común acuerdo, favorecen que los niños expresen sus reacciones, sus dudas y acogen favorablemente su deseo de comunicación y algunas de sus propuestas, tanto individuales como de grupo. Esta situación es minoritaria en el centro.
- C. En el centro se da mucha importancia a la comunicación entre los miembros del grupo-clase. Hay indicaciones generales que no concretan suficientemente la realización práctica. No es frecuente que se revise el funcionamiento y resultados de la comunicación.
- D. En el centro hay criterios comunes orientados a favorecer la comunicación en el grupo-clase. Se concreta en la práctica en una forma de trabajo y de relación de clase (revisión conjunta de la tarea realizada, diálogo inicial, intercambios de puntos de vista, de estados de ánimo...) que facilitan la comunicación entre todos los miembros del grupo y también entre todos los grupos-clase. Se controla regularmente la eficacia de la planificación a partir de los resultados.
- E. En la escuela hay conciencia de que además de tener unos criterios claros, hay que revisar periódicamente las coordinadas en que se mueve la comunicación en el grupo-clase. A partir de esta revisión, de la profundización en la relación humana y en las técnicas de comunicación, se buscan nuevas formas de encontrar el equilibrio entre las relaciones de autoridad y el diálogo liberador que favorece la autonomía del individuo y del grupo.

8 - ORGANIZACION DEL GRUPO-CLASE

El grupo-clase formado por un conjunto de individuos y con unos objetivos que cumplir, comporta una gran cantidad de relaciones y tareas que necesitan ser canalizadas. La organización debe atender esta necesidad facilitando el acoplamiento y la regulación de los diferentes elementos de cara al progreso del grupo y de sus miembros, tanto de los niños, como de los maestros.

A. En el centro no se ha planteado la necesidad de buscar formas de organización del grupo-clase. Hay diversidad de soluciones entre los diferentes grupos-clase, con predominio de un tipo de organización rígida e uniforme, orientada a evitar la indisciplina.

B. Hay intentos aislados, a partir de acuerdos entre algunos maestros, para dar al grupo-clase una organización que ayude a canalizar las relaciones de trabajo y la realización de actividades y tareas colectivas.

En el centro se concede importancia a la organización del grupo-clase. Se intenta tener a un nivel alto de organización, canalizada y regulada, las relaciones de trabajo y las relaciones de los miembros del grupo-clase. En el centro se considera que organizar la vida del grupo-clase es fundamental. El tiempo dedicado a cada actividad, los canales de comunicación, la asignación de responsabilidades a los alumnos y la participación de los niños y los maestros en la organización del propio grupo-clase (distribución de material, limpieza, información, gestión) y del centro son aspectos bien clarificados y objeto de atención y revisión habitual. La fórmula a que se ha llegado en la práctica permite que todos los miembros del grupo-clase encuentren su sitio.

E. Se revisan periódicamente los esquemas de organización de los grupos-clase para conseguir que los niños se capaciten en el conocimiento y vivencia de las instituciones como preparación para la vida adulta. A partir de esta revisión y de la profundización en las corrientes pedagógicas actuales, se introducen modificaciones para conseguir que cada grupo-clase se responsabilice de su funcionamiento y participe en el centro, impulsando formas organizativas apropiadas a su nivel y madurez.

9 - EVALUACION DEL PROGRESO DE LOS ALUMNOS

El proyecto educativo supone la consecución de unos objetivos. Hay que prever, por tanto, las formas de controlar si se alcanzan o no. En este ítem se pretende ver como el centro se asegura de la adquisición de los aprendizajes (actitudes, valores, conocimientos, habilidades, pautas de conducta...) por parte de cada niño, según sus posibilidades.

A. Cada maestro realiza la evaluación según su propio criterio. No hay acuerdos establecidos entre los diferentes maestros sobre cuales son los aspectos a evaluar y las técnicas más adecuadas para hacerlo.

B. Algunos maestros hablan a menudo de sus criterios sobre la evaluación. Llegan a un acuerdo sobre los aspectos que deben considerarse y sobre las técnicas que utilizarán.

C. En el centro se considera importante el control del progreso de los niños. Se prevén actividades periódicas de evaluación y un uso diversificado de técnicas (observación, cuestionarios, pruebas objetivas, de habilidad...) y se establece un control de los alumnos en el proceso. La realización efectiva y el control de los aprendizajes de los alumnos se lleva poco rigurosa. Falta coherencia global.

D. En el centro hay una práctica sistemática de evaluación con clara definición de los aspectos a evaluar (comprensión y aplicación de los contenidos asimilados, adquisición de técnicas intelectuales, pautas de conducta...). Se utilizan realmente de forma generalizada técnicas diversas. Hay criterios establecidos sobre la participación de los alumnos en la evaluación (conocimiento de las pautas de evaluación y de los resultados por parte de los alumnos, consideración de la autoevaluación de los alumnos por parte de los profesores...).

E. Se revisan periódicamente tanto los aspectos a evaluar como las técnicas utilizadas. Se aprovechan los resultados y otras experiencias y estudios sobre la evaluación para introducir mejoras de una forma sistemática en las técnicas (exactitud, periodicidad, participación...). Y en la reorientación de la metodología del aprendizaje.

10 - DEFINICION, ADECUACION Y ACEPTACION DE LOS OBJETIVOS

Se trata de considerar si los objetivos del centro:

- están suficientemente definidos y concentrados, incluso por escrito.
- si son adecuados, es decir, congruentes con la realidad de la escuela y del entorno.
- si están aceptados total o parcialmente y por cuántos maestros del centro.

La coherencia de la acción educativa del centro sobre los niños, está en buena parte en función de estos tres aspectos.

- A. La acción educativa se lleva a cabo según los objetivos individuales de los profesores. No se ha llegado a unos objetivos comunes. Hay, en la práctica, divergencias importantes entre los diferentes maestros.
- B. Algún grupo o grupos de profesores han llegado a definir unos objetivos comunes adecuados a la tarea que han de realizar. Eso ofrece a los alumnos afectados un marco coherente. En otros niveles los alumnos acusan esta falta de coherencia y padecen el correspondiente desequilibrio global.
- C. Los objetivos elaborados y definidos en el centro son aceptados mayoritariamente por los profesores y se consideran, de manera intuitiva, bastante adecuados. Esto permite una cierta continuidad en la formación de los alumnos. Se considera que un control riguroso, que todavía, no se hace, permitiría a profesores y alumnos hacer un trabajo eficaz en la práctica.
- D. Los objetivos comunes están redactados de forma explícita y sencilla. La aceptación mayoritaria de los objetivos por parte de los profesores tiene como consecuencia un clima de esfuerzo general y conjunto para su realización. Periódicamente se controla la adecuación de los objetivos en función de los resultados.
- E. Se buscan nuevas formas de definición y adecuación de los objetivos comunes del centro, mediante la revisión periódica. A partir de los resultados obtenidos (actuación y desarrollo personal, condiciones generales...) y del entorno (características socio-económicas y progreso científico pedagógico) se introducen modificaciones que abren nuevas perspectivas de actuación.

11 - PARTICIPACION EN LA ELABORACION Y REVISION DEL PROYECTO

La escuela tiene como función prioritaria la formación integral de los alumnos. Para realizar esta tarea es necesaria la contribución de todos los estamentos implicados en el centro, considerado como comunidad educativa. Conviene, pues, articular la forma de participación de los alumnos, los profesores, las familias y el personal no docente, si lo hay, cada uno según su papel, en la elaboración y revisión del proyecto educativo.

- A. La actuación educativa de los maestros se realiza de acuerdo con la orientación personal que cada uno le da. La participación de los demás estamentos no está formalmente estructuradas.
- B. Algunos maestros llegan a establecer acuerdos entre ellos, los niños y las familias sobre la orientación y concreción de su propio proyecto educativo. Esto supone una coherencia de actuación entre los grupos clase donde se realiza.
- C. En la escuela se intercambian informaciones y se establecen criterios de acuerdo con la orientación general del centro. Todavía no están bien definidos los canales formales ni las competencias y papel específico de cada estamento. No se controla la práctica del funcionamiento.
- D. La escuela considera importante la contribución de los diferentes estamentos a la elaboración y revisión del proyecto y tiene establecidos, en la práctica, canales formales de participación y competencias definidas para cada estamento. Se controla que cada estamento haga su aportación y que todas las aportaciones sean consideradas.
- E. Se revisan periódicamente los canales de participación y los campos específicos de cada estamento, para llegar a nuevas maneras de articular las diferentes aportaciones. Como consecuencia se profundiza en el papel de cada estamento y se encuentran nuevas estructuras de participación.

12 - VALORES QUE ORIENTAN EL PROYECTO PARA...

Cualquier proyecto educativo, más o menos formulado, se fundamenta en unos valores que se consideran convenientes para los niños a los que se ofrece el proyecto. Son las razones últimas, anteriores a la acción educativa, que el maestro o el centro realizan. En este ítem se propone determinar en qué grado se conocen y son explícitos los valores subyacentes al proyecto y hasta qué punto se reflejan en la práctica cotidiana. También se pretende ver si alcanzan todas las dimensiones importantes de una educación integral (actitud crítica, respeto a la persona del otro y sus convicciones, vinculación al país, contacto con la sociedad y esfuerzo para mejorarla...).

- A. Los diferentes maestros tienen su campo de valores. En el centro no ha habido hasta ahora ningún intento, fructífero para llegar a una primera definición y delimitación de un campo de objetivos comúnmente aceptados.
- B. Hay algún grupo o grupos de maestros que han encontrado formas de debate y acuerdo respecto a los valores. Esto facilita unas líneas de actuación común que influyen favorablemente en los niños de los niveles afectados.
- C. En el centro hay una cierta orientación común en la valoración de la persona y de la sociedad. Esta orientación no está concretada suficientemente ni aporta criterios bastantes sobre los aspectos fundamentales. La práctica resulta dispersa.
- D. Los valores que orientan el proyecto del centro están suficientemente explicitados tanto en la teoría como en la práctica. Esta es coherente y compatible con las opciones individuales. Se vela por la adquisición de los valores por parte de los niños.
- E. A partir de la constatación del progreso de los alumnos, y de la dinámica de cambio social que se vive, se busca mejorar la orientación del centro. Se pretende favorecer la capacidad de los niños para valorar adecuadamente la realidad y para ser capaces de trabajar y colaborar en un contexto de opciones diversas.

13 - FUNCIONES Y ORGANOS DE GESTION AMOT...

Para la realización del proyecto educativo es necesario realizar funciones de decisión, coordinación y control-regulación, respecto a los aspectos pedagógicos, económicos, administrativos e institucionales. Estas funciones las pueden realizar personas individualmente (órganos unipersonales: director, coordinador, jefe de estudios, responsable de sección, de biblioteca...) o equipos (órganos colegiados: consejo directivo, claustro, junta económica, departamentos...). Conviene que, en cada caso, haya una definición clara de las competencias, de la duración, de los mecanismos de nombramiento, elección, renovación y composición en el caso de los órganos colegiados. Interesa saber si los órganos existentes - los que haya - están suficientemente concretados y si cumplen sus funciones de gestión de forma operativa en la práctica.

- A. Los órganos de gestión, en la práctica, no acaban de asumir las tareas que les corresponde. Su incidencia en el conjunto es tan débil que cada uno ha de resolver a su manera las situaciones que se van produciendo.
- B. Hay sectores del profesorado que sienten la necesidad de concretar cómo se ha de hacer efectivo el funcionamiento de los órganos de gestión que existen en el centro y si el número es adecuado. Consiguen aclarar algunos aspectos y se nota una mayor eficacia en estos sectores.
- C. En el centro los órganos de gestión están definidos respecto al número y a las funciones. Su articulación en la práctica es desigual y a menudo hay interferencias entre ellos. En situaciones límite se revisan y se ajusta el funcionamiento al momento presente.
- D. Los órganos de gestión y funcionamiento están suficientemente definidos y articulados entre ellos para conseguir una actuación ágil y eficaz, que cubre todas las funciones. Los maestros apoyan mayoritariamente la forma de funcionamiento establecida. Se revisan los desajustes concretos que pueda haber.
- E. La importancia que se concede en el centro a las funciones de decisión, coordinación y control hace que regularmente sean objeto de revisión a partir del proyecto del centro, la estructura y la satisfacción de las personas. Se introducen cambios considerando en profundidad las opiniones de los implicados y las informaciones obtenidas de otros centros, escolares o de investigación, que han trabajado y experimentado sobre el tema.

El funcionamiento de la escuela exige que se toman decisiones. Para realizar el proyecto es necesario ir orientando la actuación día a día. Esto obliga a ver, qué es más conveniente en cada caso y a decidir, cual es el camino a seguir. Quien toma las decisiones (un núcleo o varios convenientemente articulados) cómo se toman, la oportunidad y agilidad de las decisiones, su valor resolutivo y práctico, el grado de aceptación, y participación de quienes han de realizar las decisiones, son aspectos que tienen fuertes repercusiones en la marcha de la escuela. No interesa tanto saber cuáles son los órganos de decisión como constatar si la función se realiza de forma conveniente.

- A. Entre los maestros del centro hay cierto malestar, inercia o indiferencia respecto a las decisiones que se toman o se han de tomar. Se considera que todo está decidido, que manda quien más grita o que las decisiones son formales o ineficaces. Cada uno toma sus decisiones siempre que puede hacerlo.
- B. Se hacen intentos para clarificar la toma de decisiones. En algún campo o actividad se dan pasos positivos que contribuyen a trabajar mejor y a evitar tensiones. No suelen tener continuidad ya que obedecen a planteamientos personales o de pequeño grupo.
- C. En el centro está definido el núcleo o núcleos que han de tomar las decisiones. En la práctica su gestión no es bastante ágil, ni da lugar a una participación habitual que por otra parte se considera conveniente. En momentos de conflicto el sistema se somete a revisión.
- D. En el centro está claro para todos quien o qué personas o núcleos toman las decisiones y cómo se toman. La eficacia y agilidad en la gestión de las diferentes actividades reduce tensiones y facilita la aceptación y la participación de todos. Hay controles periódicos.
- E. En la escuela se considera que el buen funcionamiento requiere tomar decisiones adecuadas según el momento. Se hacen revisiones periódicas de la eficacia de los órganos de decisión. De acuerdo con la experiencia vivida, el análisis de las situaciones y ámbitos concretos de la escuela y la profundización en las técnicas de toma de decisión se introducen innovaciones que reorientan la forma de actuar.

Quando un conjunto de personas o una institución quieren realizar un proyecto común resulta necesario coordinar orientaciones, procedimientos de trabajo y actividades concretas. La falta de coordinación pondría en cuestión la posibilidad de hacer una tarea en común y podría hacer dudar de la intención de realizarla. Coordinar quiere decir velar para que en la práctica realmente se trabaje en común en función de un proyecto.

- A. Por diferentes razones no se llega a un trabajo y una orientación coordinada entre los maestros del centro. Puede haber coherencia personal en la actuación de cada uno, pero la coordinación entre las tareas de los diferentes maestros no es una preocupación que lleve a realizaciones concretas.
- B. Los esfuerzos de algunos maestros o de los órganos de gestión consiguen que sectores o grupos de la escuela actúen coordinadamente en hechos puntuales, campos concretos o durante un tiempo determinado. Este esfuerzo no tiene continuidad por causas diversas (cambios de personas, disponibilidad de tiempo, poca institucionalización...)
- C. En el centro hay una preocupación generalizada y un esfuerzo por conseguir una acción coordinada a partir de unos acuerdos concretados en el proyecto de escuela. A pesar de ello se detectan zonas importantes de dispersión en la actuación que hacen pensar en la necesidad de reestructuración de las formas de coordinación.
- D. En el centro están bien definidos los canales formales que permiten realizar coordinadamente los diferentes aspectos del proyecto. Esto hace que en la práctica los esfuerzos y las aportaciones individuales tengan una repercusión directa y la eficacia de los canales de coordinación.
- E. La necesidad de encontrar un equilibrio entre la existencia de una orientación común en el centro y el reconocimiento de unos márgenes de actuación personal, orienta la revisión de los ámbitos y mecanismos de coordinación. Se introducen innovaciones a partir de los resultados de la revisión y de la profundización en el análisis de la institución.

16 - CONTROL-REGULACION DEL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO.

En el centro educativo concurren actuaciones procedentes de campos muy diversos (pedagógico, económico, administrativo), realizadas por sujetos diferentes (profesores, familias, alumnos, inspectores) y también por instancias internas distintas (equipos de curso, departamentos, etapas...). Estas actuaciones generan interacciones, incluso conflictos, que por otra parte, pueden ser el inicio de cambios positivos en el funcionamiento. El objetivo del control es detectar estos desajustes y encontrar vías positivas de superación y solución. Se trata de un control encaminado a la regulación del funcionamiento en orden a conseguir un equilibrio en la actuación sobre cada campo y en cada momento concreto.

- A. En el centro, no se ha dado, de una forma sistemática y conjunta, la revisión global de su funcionamiento. Cada uno, en todo caso, revisa su actuación y tiene opiniones personales sobre el conjunto que no se ponen en común.
- B. De vez en cuando se revisa algún aspecto del funcionamiento del centro de forma conjunta sobre todo cuando se produce algún incidente o hecho puntual (muchos niños que repiten cursos, propuesta de los padres, conflictos internos...) que reclama la atención de la escuela sobre ese aspecto concreto.
- C. Los maestros consideran importante la revisión del funcionamiento global de la escuela. Se intenta hacerla periódicamente aunque en la práctica no resulta suficientemente profunda por falta de instrumentos y de rigor. Los resultados sólo se aprovechan parcialmente.
- D. En la escuela se hacen revisiones sistemáticas de su funcionamiento global. Para hacerlas se utilizan procedimientos que ayudan a objetivar y a ser rigurosos. Los resultados de las revisiones son la base de nuevas decisiones que reorientan aspectos concretos del centro.
- E. En la escuela está muy consolidada la práctica de hacer un análisis sistemático del funcionamiento. Esto permite profundizar la orientación del proyecto y de la estructura y ayuda a explicitar los cambios tanto en el funcionamiento como en la actuación de las personas. Este análisis viene orientado por la investigación educativa en este campo.

17 - COMUNICACION-INFORMACION

La posibilidad de llevar a término una tarea común a nivel de escuela pasa por la existencia de una comunicación eficaz entre los miembros y de una información rápida, clara y operativa. La comunicación y la recepción adecuada de las informaciones, permite la acción ágil y coordinada y evita un buen número de vacilaciones, desajustes y tensiones que entorpecen la marcha de la institución escolar.

- A. Cada uno se comunica con las personas que están más próximas a causa del propio trabajo. Los canales generales de información no existen o no funcionan adecuadamente. Cada uno busca individualmente la información que necesita.
- B. Algún grupo o grupos de maestros han conseguido establecer entre ellos unos canales que facilitan la comunicación y la circulación de la información. Eso facilita su trabajo y les da coherencia.
- C. En el centro se valora la comunicación y la circulación de informaciones. Se ha llegado a delimitar unos canales generales que, en la práctica, no garantizan plenamente la comunicación y la agilidad informativa, porque no se han concretado bastante.
- D. En el centro se considera fundamental que haya comunicación y circulación de información entre los miembros. Los canales se han definido y concretado (reuniones, puestas en común, escritos, asambleas...). Se hacen las comprobaciones necesarias a fin de que en la práctica la distorsión de los contenidos comunicados sea mínima y todos estén bien informados.
- E. Se evalúa la incidencia de la comunicación y de la circulación de la información sobre la eficacia de la acción educativa, el conocimiento de la situación del centro y la convivencia entre las personas de la escuela. A partir de las necesidades que manifiestan los implicados y de las aportaciones de psicología social, se analiza la situación para hacerla más ágil y evitar los conflictos que se puedan generar.

18 - CONDICIONES PERSONALES Y RELACIONES CON LOS ALUMNOS

Las cualidades personales condicionan la práctica educativa que se realiza profesionalmente. Cuestiones como el equilibrio, la flexibilidad, la comprensión, la exigencia y la responsabilidad de los profesores pueden ser factores decisivos en la calidad de la educación que da el centro.

- A. En general los profesores mantienen una actitud distante hacia los alumnos, por considerar que eso es lo más conveniente para mantener el orden y sacar provecho de su enseñanza.
- B. Algunos profesores consideran que su papel de adultos con autoridad y obligación de orientar a los niños no es incompatible con una actitud abierta de comunicación en la que el maestro pone en juego sus cualidades personales.
- C. En general todos los profesores del centro tienen el convencimiento de que se puede combinar el rigor y la exigencia en el trabajo propio y de los niños con una actitud de comprensión y flexibilidad. A causa de las dificultades personales, la práctica de este equilibrio no es del todo satisfactoria.
- D. La exigencia personal en las relaciones y en el trabajo bien hecho es práctica generalizada en la escuela entre los alumnos y entre los profesores. Esta exigencia se hace compatible con la comprensión por las circunstancias personales de cada momento. A menudo se revisan las actitudes y los comportamientos.
- E. En el centro se considera importante el hecho de conseguir un equilibrio entre la exigencia de cara al trabajo y el intercambio personal entre profesores y alumnos. Se buscan a partir de la revisión, las mejores formas de encontrar este equilibrio, facilitando a las personas de la escuela la posibilidad de analizar en profundidad su actitud y de sacar el máximo partido de sus recursos personales.

19 - ADECUACION DE LAS CONDICIONES PROFESIONALES Y LAS NECESIDADES DE LA ESCUELA

La escuela tiene unas necesidades respecto a las materias, responsabilidades y cargos que se han de distribuir. Es necesario que estas responsabilidades recaigan en personas con condiciones para desempeñarlas. Por otro lado, los profesores tienen aptitudes y preparación diferenciadas y la escuela pasa por momentos situacionales que requieren atender más unos aspectos que otros. Se trata de ver cómo en cada caso se tienen en cuenta estas variables a la hora de asignar estas responsabilidades.

- A. Los cursos y las responsabilidades de la escuela se asignan de acuerdo con criterios de antigüedad u otros poco explícitos, no elaborados en común y que en general no se revisan.
- B. Algunos profesores plantean la necesidad de adecuar la adjudicación de cursos y responsabilidades a las necesidades del centro. Ellos intentan actuar de acuerdo con los criterios comunes que han elaborado.
- C. En general los profesores son mayoritariamente favorables a que los cursos y responsabilidades se asignen de acuerdo con las aptitudes y condiciones específicas de las personas, así como de las necesidades derivadas del momento situacional. A pesar de este convencimiento los resultados no son bastante satisfactorios.
- D. Las necesidades de la escuela son el punto de referencia para elegir a las personas que asumirán los cargos y responsabilidades. En general, cada uno considera que mediante la tarea que realiza en la escuela puede proyectar y desarrollar sus cualidades personales y profesionales. A menudo se revisa la distribución de responsabilidades según este criterio de adecuación.
- E. En la escuela se busca la mejor manera de potenciar las aptitudes y cualidades personales y profesionales de los profesores. Se practica la revisión sistemática tanto de criterios como de la realización y se introducen modificaciones a partir del análisis de las responsabilidades, de la consideración de las aspiraciones personales y profesionales y de la busca de una estructura más adecuada.

20 - RELACION CON LAS FAMILIAS

El contacto con las familias es un elemento fundamental para realizar una tarea educativa adecuada.

El diálogo sobre la educación y el proceso concreto que sigue el niño, el contacto regular, el intercambio, la contribución y la participación de los padres, haciendo aportaciones a la línea de la escuela, son aspectos que han de contribuir a enriquecer la acción educativa del centro.

- A. Los profesores y los padres mantienen muy poca relación. Únicamente hay contactos esporádicos a iniciativa individual de los maestros o provocados por hechos puntuales sobre la marcha de los alumnos (notas, problemas de conducta, dificultades escolares...).
- B. Por parte de grupos de profesores o de la asociación de padres, hay intentos de estructurar las relaciones padres-escuela sin que se haya llegado a un plan establecido a nivel general. El hecho de que no haya un tiempo específico en la jornada laboral del maestro, crea dificultades en la práctica.
- C. Entre la escuela y los padres (asociación, familias concretas) hay un conjunto de las relaciones establecidas (información regular sobre los niños, entrevistas, reuniones...). A pesar de todo, el plan es básicamente formal y se realiza con una cierta inercia. Hay una tendencia a deslindar los campos de cada uno, de lo que resulta que las colaboraciones a nivel de escuela, como conjunto, sean esporádicas, puntuales y muy controladas.
- D. Las relaciones padres-escuela en el centro han sido asumidas por los dos sectores y han llegado a estructurarse. De acuerdo con este planteamiento se prevé un tiempo para las reuniones, informes y entrevistas. Se vela periódicamente por el buen funcionamiento de los canales de relación.
- E. El interés en avanzar en la práctica ya consolidada de relación con las familias, lleva a revisar periódicamente la situación presente para profundizar en nuevas formas de relación. Se analizan experiencias que se han hecho y se ve en que sentido pueden introducirse y generalizarse.

21 - RELACION CON LA SOCIEDAD

La educación tiene una clara vertiente social. El conocimiento de la realidad social más amplia, y la vinculación a la más cercana (contacto con entidades, participación en acciones a nivel de pueblo o barrio...) hace que la escuela y el tipo de educación que se propone no queden desvinculados de estos contextos.

- A. Cada maestro, según su programación individual o sus intereses, hace intentos para poner a sus alumnos en contacto con el barrio o pueblo. En general, la escuela vive alejada de su realidad más cercana.
- B. Grupos de maestros se esfuerzan por establecer vínculos con el entorno inmediato como resultado de la necesidad de hacer una pedagogía ligada a la realidad. Con este motivo se procura conocer el barrio o pueblo y se mantienen relaciones esporádicas con entidades. No hay continuidad.
- C. El centro considera importante la vinculación pedagógica al lugar donde está ubicado. Esta actitud está presente en las programaciones. Se considera que convendría conocer el entorno de la escuela y tener una proyección social y una relación permanente con las entidades del barrio o pueblo. Se ha llegado a tener una planificación que en la práctica no acaba de satisfacer por concreción en la programación y en la asignación de responsabilidades.
- D. En el centro se ha establecido el tipo y periodicidad de los contactos que es preciso tener con el entorno inmediato, que se concreta en buena parte, en las programaciones. Hay una distribución de responsabilidades, un calendario de reuniones, una participación habitual en las actividades que lleva a cabo el barrio o pueblo. A menudo se controla el funcionamiento.
- E. La relación con el barrio o pueblo se tiene muy presente cada vez que se analiza el proyecto educativo y el funcionamiento del centro. A fin de encontrar nuevas formas de enriquecimiento mutuo, se participa en los órganos locales de educación y en la tarea de colectivos que dedican sus esfuerzos a profundizar esta dimensión.

22 - RECURSOS MATERIALES Y DIDACTICOS

La escuela necesita unos recursos materiales y didácticos para funcionar. Los citados que se utilizan en la selección y el uso que se hace de estos recursos son cuestiones que tienen mucha importancia por su repercusión formativa, tanto en los alumnos como en los profesores.

- A. Cada profesor hace uso del material y recursos según el criterio propio. En general el material didáctico se utiliza poco por considerar que es una pérdida de tiempo prepararlo y recogerlo. El marco físico de la clase es donde se realizan la mayoría de actividades y los otros espacios se utilizan poco.
- B. En el centro hay maestros que, de acuerdo entre ellos, utilizan el material y recursos disponibles, y tienen iniciativas para adquirir y hacer nuevo material. Estas iniciativas no tienen una incidencia general en el centro.
- C. En el centro se considera que los recursos didácticos y la buena utilización de los espacios físicos contribuyen a la calidad educativa de la escuela. Los profesores están informados de los recursos disponibles y hacen aportaciones para la adquisición de nuevo material. En la práctica no se aprovechan todas las posibilidades por falta de programación horaria, porque el material no está ordenado y conservado adecuadamente....
- D. Los profesores del centro utilizan los recursos materiales y didácticos de acuerdo con unos criterios generales de eficacia pedagógica y rentabilidad económica. Hay un horario y una normativa mínima para facilitar a todos el uso de la biblioteca y del laboratorio y otros recursos comunes. Se aprovechan las posibilidades del patio y de otros espacios diferentes de la clase. Hay control periódico de la eficacia.
- E. La práctica muy consolidada en el centro respecto al uso de los recursos hace que se intente ensanchar el campo de posibilidades. A menudo se elabora y se crea nuevo material, se incorporan experiencias diversas y se busca la colaboración de padres o personas cercanas que dominen diferentes aspectos.

23 - UTILIZACION DE LOS RECURSOS ECONOMICOS

La economía facilita o dificulta la realización de actividades imprescindibles o convenientes para el cumplimiento del proyecto y para la satisfacción en el ejercicio docente. La distribución de los recursos según la prioridad de las necesidades contribuye a la calidad de la enseñanza.

- A. Hay un conocimiento poco preciso de los recursos de que se dispone y una falta de previsión a nivel global. Las urgencias inmediatas no consideradas dentro del conjunto, provocan gastos que podrían tener un costo más reducido.
- B. Hay sectores del centro que han previsto un ritmo de gastos ajustado y en función de unas necesidades ponderadas. A causa de la imprevisión global, tienen dificultades para llevarlo a cabo.
- C. En el centro hay una planificación económica. Por diversas razones, (estar poco especificada en la práctica, no haber un responsable definido, falta de un control ajustado...) la planificación no se lleva a cabo de una forma satisfactoria.
- D. La planificación y distribución de recursos se ha realizado después de un estudio de las necesidades, hecho con participación de los implicados (profesores, padres, personal no-docente) y bajo la óptica de la cualidad pedagógica. Se controla el cumplimiento del plan establecido.
- E. Se revisa estrictamente el resultado de la planificación económica. Se buscan nuevas formas de análisis de necesidades, estructura de costos, distribución y rentabilidad de los recursos. El conocimiento y explicación de los resultados permite y estimula la contribución de los implicados y la conciencia de la correlación óptima entre la calidad y los recursos.

24 - IMPLICACION

El grado de coincidencia entre las motivaciones personales y los objetivos del centro favorece la implicación de cada uno. Esta implicación se pone de manifiesto mediante la participación activa de cada profesor en las tareas del centro, las cuales llegan a considerarse como responsabilidades personales.

- A. Las tareas de gestión las realizan aquellas personas que tienen la responsabilidad institucional y el resto de profesores, en general, colabora y participa poco.
- B. Hay profesores que a pesar de no tener responsabilidad específica de gestión contribuyen a las tareas generales del centro y tienen iniciativas sobre el funcionamiento a la vez que hacen colaboraciones puntuales.
- C. En general en el centro hay conciencia de que el buen funcionamiento es el resultado de asumir conjuntamente una tarea. Todos saben que su puntualidad, su cumplimiento cotidiano y su aportación a las tareas de gestión son factores básicos del buen funcionamiento del centro. Se procura actuar de acuerdo con este convencimiento a pesar de que la práctica no sea todavía bastante satisfactoria.
- D. Mayoritariamente los profesores del centro se sienten personalmente identificados con las motivaciones y objetivos del centro. Son solidarios de la forma de gestión y participan y se comprometen en las decisiones y tareas concretas. Hay espíritu de trabajo en equipo. La cooperación entre los profesores es un hecho generalizado en el centro.
- E. Hay un grado elevado de coincidencia e identificación de las motivaciones personales con los objetivos del centro que es compatible con un margen de libertad de cada uno para actuar en la clase. Se analizan regularmente los canales de participación a fin de mejorarlos para llegar a una adecuada implicación personal en el conjunto.

25 - RELACIONES PERSONALES

Las personas que trabajan en la escuela tienen entre ellas unas relaciones que pueden tener o no su origen en el lugar de trabajo. Las relaciones personales en la medida que afectan a cada uno e inciden en su satisfacción y rendimiento, repercuten en el centro. Nos preguntamos aquí cómo son estas relaciones, no como está previsto que sean desde la estructura.

- A. No se ve la conveniencia de establecer relaciones con las personas con las que se trabaja. Hay reserva en las expansiones personales; uno se limita al trato que pide el trabajo. Hay un cierto recelo, o superficialidad en los momentos en que el contacto va más allá de lo que es estrictamente profesional.
- B. Dentro de grupos de maestros, constituidos por afinidad de trabajo, amistad, o convergencia de puntos de vista, la relación llega a ser bastante cordial. A pesar de todo, no consiguen superar un cierto clima de distanciamiento. Y en algunos casos de recelo, cuando se relacionan con otros grupos de profesores.
- C. En general, hay cordialidad en el trato personal. Las relaciones se mueven preferentemente en el campo profesional, pero hay momentos en que el contacto es más amplio y contribuye en general a la distensión. Ocasionalmente se hablan de diferentes temas, y grupos concretos van juntos a actos de tipo cultural y organizan encuentros. Se sabe que hay temas que son demasiado conflictivos que no se tratan con la suficiente profundidad aunque, en general, hay tolerancia y una cierta disposición a ayudarse cuando es preciso.
- D. El clima relacional es cordial y abierto. Se tiene la convicción de que la discusión y el respeto no se excluyen. La mayoría piensa que la ayuda y la colaboración son características propias del grupo para hacer aportaciones personales con la convicción de que serán bien acogidas. Hay sentido del humor y sensibilidad para hacer agradable la vida en común. Los conflictos planteados por las diferencias entre puntos de vista o por dificultades de relación se viven como situaciones que requieren una solución y pueden hacer avanzar al grupo. Este se plantea periódicamente la eficacia y el perfeccionamiento de las relaciones.
- E. La vivencia habitual de relaciones constructivas hace que regularmente se hable de cómo contribuyen al enriquecimiento mutuo y al ensanchamiento del campo de intereses y preocupaciones de las personas que trabajan en la escuela. Cuando se habla se tiene en cuenta la necesidad de equilibrio entre las relaciones personales e intimidad, y de buscar caminos de solución de los conflictos para incrementar las aportaciones personales y la eficacia del conjunto. Se piensa que ello tiene repercusiones de cara a la tarea educativa que se hace y a la propia satisfacción y progreso personal.

Las personas que integran el centro educativo tienen una actitud determinada hacia la tarea que se realiza. Esta actitud, considerada en conjunto y en sus contrastes, nos da el ambiente en que se trabaja en la escuela.
Es una cuestión de tono, una visión del estado de ánimo con que se realiza la tarea que se ha propuesto hacer.

- A. Cada uno intenta responder de las tareas que tiene encomendadas. Se tiende a considerar que los condicionantes del trabajo ofrecen dificultades y son poco estimulantes. Se cree que el esfuerzo es poco rentable.
- B. Hay grupos o individuos que viven su trabajo con bastante intensidad y que en momentos concretos consiguen contagiar a los otros maestros. Se considera, pero, que el centro no favorece —por sobrecarga de trabajos o por una organización que no lo facilita— que las personas de la escuela puedan disfrutar del trabajo que hacen.
- C. Hay en el centro un ambiente de trabajo compartido mayoritariamente por los miembros del centro. Se piensa, a pesar de todo, que la falta de concreción de las tareas y la gran cantidad de imprevistos hace que de vez en cuando, haya un clima de ansiedad y nerviosismo.
- D. En la escuela hay un clima de entusiasmo, que hace que trabajos pesados se encuentren compensados por la posibilidad de proyección personal y de creatividad. Los miembros del grupo están satisfechos de cómo se trabaja y se sienten implicados en toda clase de tareas. Se vela por el mantenimiento de este ambiente de trabajo en tareas concretas y a nivel global.
- E. En el centro se considera que la existencia de un buen ambiente de trabajo influye en la eficacia de la acción educativa. Se profundiza en las causas que favorecen este ambiente positivo (satisfacción de las personas, margen de creatividad personal y de grupo, participación en las decisiones, condiciones de trabajo...) y los descubrimientos que se hacen permiten mejorar diferentes aspectos del funcionamiento del centro.

c/

ESTRUCTURA DEL QUESTIONARIO DE ANALISIS DEL FUNCIONAMIENTO
DE LA ESCUELA (QUAFE 80).

I PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO

1. Diseño del proyecto

- 1.1. Línea educativa (items 1,2,20 y 21)
- 1.2. Estrategia y orientación del aprendizaje(4,5 y 6)
- 1.3. Actuación sobre los alumnos (3,7 y 8)
- 1.4. Evaluación del progreso de los alumnos (9)

2. Grado de implantación del proyecto en la práctica
(10,11 y 12).

II ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

1. Gestión (items 13,14,15,16 y 17)
2. Actuación de los profesores (items 18,24,25 y 26)
3. Utilización de los recursos (items 19,22 y 23)
4. Relación con el entorno (items 20 y 21)

NOTA: La puntuación media de los valores de cada uno de los items correspondientes a los apartados anteriores nos permite establecer prioridades de actuación respecto de la estrategia de mejora del centro que puede decidirse una vez conocidos los resultados del QUAFE 80 aplicado a un centro concreto.

Cáceres, 5 julio de 1984 (Escuela de Verano
de Extremadura).

10
1

¿QUE ES UN FOPI? (Formación permanente institucional)

Es una nueva vía de formación permanente de maestros en ejercicio que el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña tiene actualmente en fase de experimentación.

Esta vía de formación permanente se propone dos objetivos fundamentales:

- a) Atender la formación permanente de los maestros en activo partiendo de la propia realidad y haciéndolo institucionalmente.
- b) Encontrar una nueva forma de realización de prácticas por parte de los alumnos de la Normal de manera que comprueben por sí mismos las dificultades que comporta ser responsable de un grupo clase y seguir la evolución del grupo de niños a lo largo de todo el año.

Para conseguir estos objetivos se organizan grupos de trabajo dentro del horario escolar. A cada grupo de trabajo se adscribe más de un maestro de cada escuela de la localidad o comarca donde se realice el FOPI ó uno como mínimo de cada centro. Se considera que, como mínimo un 25% de los maestros de cada escuela debe participar en los grupos de trabajo. Los grupos que se organizan son: gestión, ciclo inicial, educación especial, ciclo medio, lengua, sociales y ciencias... Los maestros asistentes no lo hacen solamente por interés personal sino también por acuerdo de las instituciones internas de la escuela y adquieren el compromiso de pasar la información de los diferentes grupos de trabajo al resto de compañeros de su centro a través de los correspondientes órganos de gestión (ciclos departamentos, claustros i/o reuniones específicas).

Se prevee que los alumnos de las escuelas Normales hagan un mes de prácticas del 15 de septiembre al 15 de octubre y después continúen asistiendo a la escuela un día a la semana durante todo el año de manera que puedan estar solos con los niños como mínimo una sesión y tener el contacto necesario con el maestro para poder comentar las cosas que hayn ocurrido y preparar la tarea conjunta.

El otro aspecto importante de este tipo de formación permanente es la coordinación de la actuación de todas las instituciones externas a la escuela (Dirección Provincial, Inspección, Centros de R^u cursos, Escuelas Normales, ICE, Ayuntamiento...) para dar coherencia a las actuaciones de cada uno y del conjunto y favorecer así la coordinación de las instituciones internas de la escuela (equipo directivo, claustro, departamentos...). La actuación coherente de unas y otras instituciones dará lugar a un proyecto educa-

tivo específico de cada escuela.

Cada uno de estos grupos de trabajo es coordinado por un profesional de la enseñanza que teniendo larga y cualificada experiencia con niños es, a la vez experto en la materia o ciclo de que se trate. También se contempla la posibilidad de que intervengan otros profesionales para temas o cuestiones específicas. La metodología de trabajo de los grupos tiene como eje básico el intercambio y el análisis de la propia realidad y de los maestros asistentes.

Se trabaja durante dos cursos escolares con un ritmo de sesión semanal de tres horas en los diferentes grupos y se prevee que al tercer año cada escuela habrá enriquecido la propia dinámica de trabajo y habrá fortalecido su organización alrededor de un proyecto educativo cada vez más definido y específico. Este proyecto tiene dos características comunes:

- Estar orientado por los valores democráticos
- y estar sometido siempre a revisión por la vía del debate y del diálogo.

Paralelamente al trabajo de formación permanente se prevee una tarea de racionalización de los recursos de los recursos (materiales, personales, económicos) intentando crear una mínima estructura de soporte que facilite el proceso de renovación más allá de los dos años de trabajo previstos.

José Antonio López, coordinador de la Experiencia Piloto de Formación Permanente Institucional (FOPI) en Cornellá (Barcelona).

Cáceres, julio 1984. Escuela de Verano de Extremadura.

LA FORMACION PERMANENTE INSTITUCIONAL

UNA EXPERIENCIA DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA



Aunque, teóricamente, todos reconocemos que los cambios educativos sólo son posibles si el profesorado los asume, todavía se intentan reformas de programas, de orientaciones, etc. sin la suficiente garantía respecto a su viabilidad. No se han previsto con realismo las vías y recursos para que el conjunto de profesores se sienta vinculado y realmente los lleve a la práctica.

Creemos que son múltiples las estrategias y campos de actuación posibles para conseguir la implicación real del profesorado en una reorientación seria de nuestro sistema educativo que mejore su calidad. Simplificando, podríamos decir que cualquier estrategia debe atender dos aspectos fundamentales: la formación permanente del profesorado y la mejora de sus condiciones de trabajo. Hoy pretendemos exponer una posible estrategia frente a la formación permanente, sin renunciar a matizar un poco más lo relativo a la mejora de las condiciones de trabajo. Esta mejora implica no sólo incrementar los recursos, sino reorientar profundamente su forma de gestión. Hoy los centros públicos están sometidos a una reglamentación rígida y centralizada que impide una gestión racional de los recursos.

Urge abordar una desconcentración funcional del sistema que permita la máxima autonomía de los centros y una mayor incidencia de los administrados en la administración; se trata de que ésta pueda tomar decisiones más acordes con la realidad, evitando al máximo la excesiva y muchas veces, inútil carga burocrática que hoy todavía padecen los centros públicos y sus profesores. Alguien podría pensar que la formación

permanente del profesorado y el incremento y racionalización de la gestión de recursos son dos cosas distintas y poco relacionadas entre sí. Nada más lejos de la realidad. Hoy son muchos los esfuerzos de profesores y de centros que no cuajan ni cristalizan, por falta de canales institucionales que los apoyen (precariedad de la gestión interna de los centros, política de traslados, acceso, dedicaciones, asignación de recursos, actuación de la inspección, conflictos de competencias, incoherencias y falta de coordinación entre diferentes órganos de la administración educativa etc...); también hay recursos que todavía no se rentabilizan suficientemente, por diversas razones.

La formación permanente institucional: una nueva vía de actualización

Actualmente, las vías de formación permanente están orientadas a la formación individual de profesores interesados, que, voluntariamente, acuden a cursos de ICEs, Escuelas de Verano, etc., haciendo un esfuerzo económico y de dedicación complementario a su actividad profesional. Estos cursos se realizan fuera del propio contexto de trabajo habitual y alcanzan aproximadamente a un 25% de los maestros en ejercicio.

La mejor vía de formación permanente es la reflexión conjunta de los maestros de un centro, como sobre la propia experiencia. Si ello realmente es así, es necesario reorientar las vías actualmente existentes hacia ese objetivo y buscar nuevas formas que lo hagan más factible. La formación permanente institucional supone una vía que aporta algunas innovaciones en este sentido: intenta favorecer la implicación de todos los profesores de un centro en la mejora de su funcionamiento global, y, en concreto, en la elaboración de un proyecto educativo específico, fruto de la discusión colectiva, que sea punto de referencia de la actuación individual de cada maestro en su grupo-clase. En este sentido, la participación de los maestros en los cursos de perfeccionamiento no se efectúa a título personal, sino institucional, con el apoyo de la escuela y con el compromiso de realizar la transferencia al centro y promover la discusión interna sobre las propuestas de los grupos de trabajo. El adjetivo institucional se justifica, además, por el inten-

to de que el conjunto de instituciones (la administración autonómica, la local, las Escuelas de Formación del Profesorado, etc.) canalice de forma coherente su apoyo al centro y a los profesores, con un compromiso institucional explícito. Se considera clave el papel de la inspección que debe implicarse desde el principio y reorientar su actuación en los centros, de acuerdo con los objetivos generales del plan de formación.

Una experiencia de formación permanente institucional en Cornellá

A partir de las ideas presentadas en los párrafos anteriores, se ha puesto a prueba, la realización práctica de esta nueva vía de actualización del profesorado en Cornellá, ciudad próxima a Barcelona, de 100.000 hab. aproximadamente, con 17 escuelas públicas y una dotación de casi 500 maestros. Se planificó como experiencia piloto, con dos cursos de duración (ya estamos al final del segundo año) y con la intención de que, una vez evaluados los resultados, pudiera plantearse su exten-

sión a otras ciudades y comarcas de Cataluña. Esta experiencia ha sido impulsada y financiada por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya a través del Servicio de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.

Organización de la experiencia

En primer lugar, se concretó un diseño de la experiencia que enlazaba la formación inicial con la formación permanente, a través de las prácticas. Es decir, se pretende favorecer el contacto de los estudiantes de magisterio con la realidad de la escuela, complementando las prácticas tradicionales de uno o dos meses acompañados del maestro, con la asistencia continuada a la escuela, un día a la semana, a lo largo de todo el curso, con plena responsabilidad de la clase por lo menos durante una parte de la jornada, (unas dos horas). El estudiante de prácticas, que conoce a los niños y al maestro porque ha pasado un mes junto a ellos, asiste a la escuela un día a la semana y de acuer-

do con el maestro, se responsabiliza de la clase desde las 10 a las 12. La primera hora han estado juntos con los niños estudiante y maestro. A las 10 el maestro sale para asistir a los grupos de trabajo y a la tarde vuelve y se responsabiliza nuevamente de la clase. De esta manera se alcanza un doble objetivo: mejorar la realización de las prácticas, dando oportunidad al estudiante de hacer prácticas realmente, y liberar durante un tiempo de la jornada escolar a los maestros que asisten a los grupos de trabajo. Esta organización supone un compromiso institucional por parte de las Escuelas Normales. Otro aspecto básico de la organización de la experiencia es el grupo de personas responsables. En el primer año se decidió poner en marcha 5 grupos de trabajo (ciclo inicial, lengua, sociales, ciencias, y gestión); se preveía la asistencia máxima de 30 maestros de las distintas escuelas que trabajarían juntos semanalmente durante tres horas (de 10 a 1), orientados por una o dos personas responsables del grupo de trabajo. Estas personas, junto con los representantes del Departament, forman el grupo res-

PLAN INSTITUCIONAL DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO. Curso 1983-84

AMBITO TERRITORIAL	GRUPOS DE TRABAJO/ SEMINARIOS	N.º DE MAESTROS PARTICIPANTES	N.º DE ESCUELAS QUE PARTICIPAN	INSTITUCIONES QUE PARTICIPAN	EXTRADEPARTAMENTALES
Cornellá	— Gestión — Ciclo Inicial — Ciclo Medio — Lengua — Ciencias Sociales — Ciencias Naturales — Ed. Especial	177	21	— Dirección Gral. de Ens. Univ. — Dirección Gral. de Ens. Primaria	— Escuelas de Maestros (Sants y Blanquerna) — Ayuntamiento
Sta. Coloma de Gramenet	— Parvulario/Ciclo Inicial — Ciclo Medio — Ciencias Sociales — Ciencias Experimentales y Matemáticas — Lenguaje — Ed. Especial — Gestión	158	31	— Dirección Gral. de Ens. Univ. — Dirección Gral. de Ens. Primaria — Servicios Territoriales de Enseñanza en Barcelona	— Casal del Mestre — Escuela de Maestros de la Univ. de Barcelona — ICE de la UAB — Ayuntamiento
Comarca del Berguedà	— Escuela unitaria — Ciclo Medio → Gestión	51	29	— Dirección Gral. de Ens. Univ. — Dirección Gral. de Ens. Primaria	— ICE de la UAB — Escuela de Maestros de Bellaterra — Grup de Mestres per a la Catalànització a l'Escola — Ayuntamientos
Badalona	— Lengua — Conocimiento del medio	38	22	— Dirección Gral. de Ens. Univ. — Dirección Gral. de Ens. Primaria	— Escuela de Maestros de Sants — ICE de la UAB — IME de Badalona
Sabadell	— Lengua — Conocimiento del medio	24	12	— Dirección Gral. de Ens. Univ. — Dirección Gral. de Ens. Primaria	— Escuela de Maestros de Sant Cugat — ICE de la UAB — Ayuntamiento de Sabadell
L'Hospitalet de Llobregat	— Gestión — Ciclo Inicial	36	11	— Dirección Gral. de Ens. Univ. — Dirección Gral. de Ens. Primaria	— ICE de la UAB — Escuela de Maestros de Sants — Ayuntamiento
Toda Catalunya	— Plan de Formación Musical	475	243	— Dirección Gral. de Ens. Univ. — Dirección Gral. de Ens. Primaria	— ICE de la UPB

maestros que participan directamente en la experiencia. También se constata la necesidad de mejorar las condiciones y recursos de los centros, para avanzar en el proceso de renovación pedagógica que se propone. Hay una amplia documentación (cada grupo de trabajo realiza un informe semanal de su actividad) y unas previsiones en el diseño, que permitirá hacer una evaluación rigurosa y global de la experiencia, cuando el próximo septiembre se hayan cumplido los dos años de realización previstos. Las evaluaciones realizadas en el primer año dieron lugar a que maestros y ayuntamientos de otras zonas de Cataluña solicitaran la realización de experiencias similares. Así, antes de lo previsto, durante este curso se ha generalizado la experiencia a una comarca rural y alejada del núcleo urbano, el Bergadá, y a otra ciudad populosa del cinturón industrial: Santa Coloma de Gramanet. Esta generalización se ha realizado en base al diseño de Cornellá. En otros lugares, como l'Hospitalet, se han iniciado grupos de trabajo que no alcanzan a todas las escuelas ni a todos los ciclos y áreas, pero siguen la línea de la formación permanente institucional.

Este modelo de formación permanente que se describe tiene como objetivo último conseguir la reorientación global del sistema educativo, por la vía de la mejora profesional de los maestros y del funcionamiento de los centros. Ello implica necesariamente una nueva estructura de la organización educativa, de ámbito asequible, que facilite la participación real de los implicados y asegure los recursos necesarios y la gestión correcta de los mismos. Se propone romper con la organización provincial del sistema, desconcentrando funciones en ámbitos geográficos más reducidos (sector educativo, distrito escolar) y potenciando al máximo la autonomía de los centros. Esta sería la etapa que tendría que abordarse en los próximos dos años en Cornellá a fin de facilitar la experimentación de un nuevo modelo organizativo que contemplara de forma coherente los aspectos pedagógicos, administrativos, económicos que la escuela necesita, para su buen funcionamiento.

J. A. L.

(Coordinador de la experiencia piloto de formación permanente de maestros en Cornellá)

LA CASA DEL MAESTRO DE GIJÓN

UNA EXPERIENCIA DEL MUNICIPIO



Victoria Fernández

La Casa del Maestro nació a raíz de una Camaña dirigida a las Escuelas en el curso 80-81, desarrollada por el entonces Servicio de Animación cultural del Ayuntamiento de Gijón (ver C. de P. n.º 102. Junio 83). La aceptación de estas actividades entre profesores, alumnos y APAS dió lugar al proyecto de creación, por parte de las Comisiones de Cultura y Enseñanza del Ayuntamiento, de un "Centro Municipal de Servicios al Profesorado y a la Escuela", que empezó a debatirse en octubre de 1981.

El debate fue planteado entre un grupo heterogéneo de personas —representantes de los sindicatos de la enseñanza, MRP, APAS y algunos profesores especialmente activos y comprometidos con la renovación de la escuela— que establecieron los objetivos del Centro y elaboraron el esquema organizativo, distribuyendo las actividades en cinco áreas: Actualización pedagógica (cursillos, talleres, charlas...), Investigación e Intercambio de experiencias (seminarios permanentes y grupos de trabajo), Animación de la Escuela, Documentación Pedagógica y Difusión de Actividades.

En enero del 82 y en el transcurso de una reunión a la que fueron convocados todos los Colegios Públicos y APAS de Gijón, se cerró definitivamente el debate sobre la creación del Centro y se eligió el primer Comité Coordinador.

En abril de ese mismo año, tras una serie de reuniones de presentación del Centro que realizó el Comité Coordinador en los centros escolares, se abrió la Casa del Maestro poniéndose en funcionamiento ocho talleres, cursillos y grupos de trabajo, con una matrícula de 175 profesores; se iniciaron las Campañas "Descubrimos la Ciudad" y "Des-

ponsable de la experiencia, que realiza reuniones periódicas de coordinación y seguimiento en las que participa también la inspección de zona. Un aspecto importante del diseño es el perfil profesional de los responsables de estos grupos de trabajo. Se buscaron personas que tuvieran una larga y rica experiencia como maestros y que también tuvieran experiencia en el campo de la formación de profesores (escuelas de verano, profesores de Normal...) a la vez que una formación específica en el campo de que se tratara (lengua, ciencias, etc.). El otro aspecto importante del diseño era conseguir la aceptación de las diferentes escuelas e iniciar un trabajo que partiera y entroncara con las necesidades reales y potenciara la mejora de cada situación según el propio ritmo, necesariamente diferente en cada persona y en cada escuela. Este propósito implicaba la necesidad de hacer propuestas de trabajo abiertas, en cada uno de los grupos, sin programas rígidos que pudieran dificultar el propósito de partir de la realidad y, en cambio, ayudando a encontrar la respuesta más adecuada a las necesidades reales.

Desarrollo del primer año de la experiencia

A principio de curso, se planteó a los maestros la posibilidad de realizar esta nueva experiencia de formación en reuniones de diferentes niveles: directores de los centros, coordinadores de ciclos y departamentos, maestros en general y, en algunos casos, reuniones específicas, claustro por claustro, cuando era solicitado.

Previamente se habían tenido contactos con el Ayuntamiento, las Escuelas Normales y la Inspección, a fin de garantizar su implicación institucional en la tarea que nos proponíamos. Fueron múltiples las reacciones e interpretaciones que se hicieron en torno a la propuesta, resultando mayoritaria la actitud y voluntad de colaboración por parte de los maestros, de los centros y de las escuelas de la localidad. Sólo un centro decidió no vincularse institucionalmente a la experiencia, dejando opción a que los maestros interesados lo participaran, personalmente, en los grupos de trabajo. El director de este centro ha participado regularmente en el grupo de gestión y otros profesores del centro han participado en otros

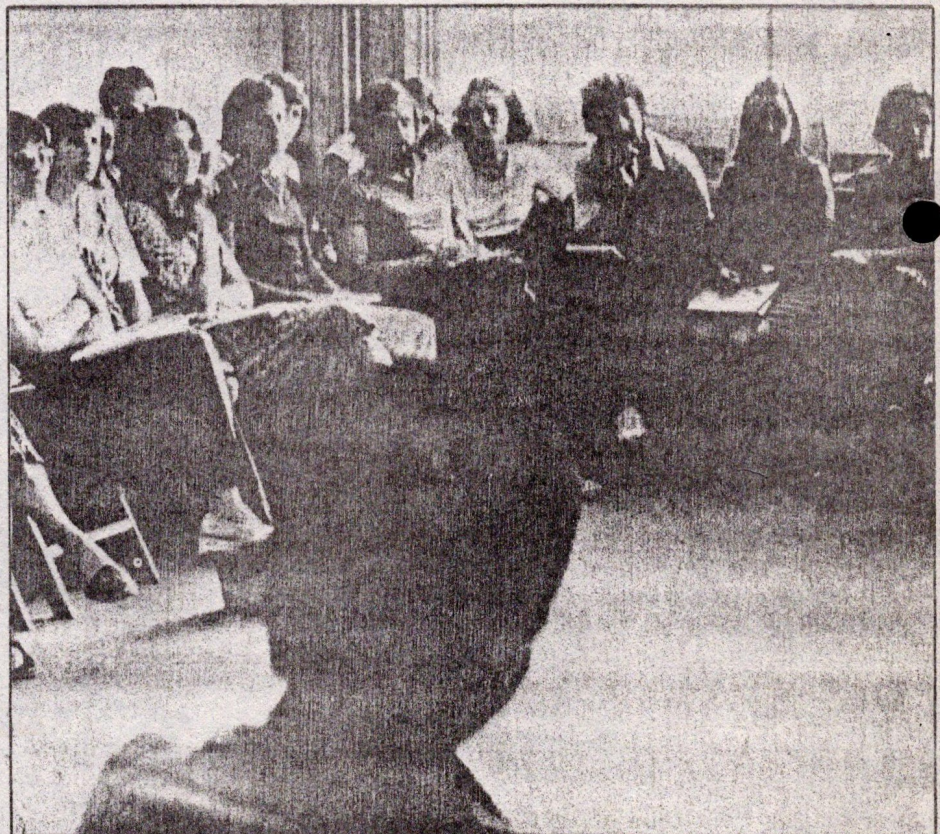
grupos de trabajo. A excepción de esta escuela, el resto de los centros ha participado institucionalmente en la experiencia enviando a cada grupo de trabajo a las personas que consideran conveniente.

Grupos de trabajo

En el primer año de funcionamiento de la experiencia ha habido 5 grupos de trabajo, a los que han asistido profesores de los centros con responsabilidad específica en el ciclo o materia correspondiente. Según el tamaño del centro o el interés del mismo, se ha facilitado la asistencia de más de un maestro por escuela, hasta completar como máximo 30 maestros por grupo de trabajo. En el grupo de gestión participan todos los directores de los centros y otros profesores con responsabilidad de gestión, o simplemente con interés personal por la temática de la gestión y el acuerdo de la escuela respecto de su asistencia al grupo de trabajo. Esta vinculación institucional de los profesores a la experiencia hay que entenderla en el contexto de la gestión interna de los centros públicos, todavía muy precaria.

Los diferentes grupos de trabajo

Foto: J. Gri



han seguido una determinada línea de acuerdo con las necesidades y las demandas que se constataban, procurando introducir técnicas y formas de trabajo que permitan un mejor aprendizaje por parte de los niños. En cada grupo se ha ido revisando periódicamente el trabajo realizado, con un resultado muy positivo en opinión de los maestros asistentes. Se constatan más dificultades al revisar la transferencia y la información a cada una de las escuelas, por parte de los maestros que asisten directamente a los grupos de trabajo. Esta deficiencia se intenta mejorar en el segundo año de la experiencia. Resulta interesante constatar la valoración tan positiva que hacen los alumnos de prácticas y los profesores que los han tenido, respecto de la viabilidad del tema, a pesar de los recelos iniciales.

Perspectivas

En el segundo año, que ya habrá terminado cuando estas líneas se publiquen, se han incrementado los grupos de trabajo en dos más: el de ciclo medio y el de educación especial. Se está profundizando más en el compromiso institucional de cada escuela y en el de los