

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ESTUDIO SOBRE LA MARCHA DE LOS DIFERENTES PROGRAMAS
Y SOBRE LA CONSOLIDACIÓN DE LOS EQUIPOS EDUCATIVOS
EN LOS CENTROS EXPERIMENTALES DE EGB

PABLO MARTÍN MARTÍN (*)
M.^a CONSUELO VELAZ DE MEDRANO (**)
JOSEPH MAFOKOZI (***)

1. INTRODUCCIÓN

Tras diez años de vigencia de las Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica, determinadas en las Órdenes Ministeriales de 2 de diciembre de 1970, para la primera etapa, y de 6 de agosto de 1971, para la segunda etapa, el Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, establecía una nueva ordenación de la Educación General Básica en función de la experiencia recogida en esa década, del progreso científico-pedagógico acontecido en esos años y de las importantes transformaciones sociopolíticas experimentadas en España, para la incorporación en el hecho educativo de los principios y valores de la Constitución de 1978.

La nueva ordenación estructuraba la Educación General Básica en tres ciclos: Inicial, Medio y Superior, y planteaba cambios en la estructura curricular de la etapa, fijando las enseñanzas mínimas obligatorias para el Ciclo Inicial a partir del curso 1981-82, con el propósito de garantizar a todos los niños españoles una base cultural homogénea que pudiera ser ampliada y diversificada de acuerdo con las características propias de cada región, en el ejercicio de las competencias que le conferían los respectivos Estatutos de Autonomía.

Por otro lado, el Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, fijaba las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio, con carácter obligatorio, a partir del curso 1982-83; y el Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior, que serían de obligada aplicación a partir del curso 1983-84.

(*) Subdirección General de Ordenación Educativa (MEC).

(**) Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (MEC).

(***) Universidad Complutense.

En sólo dos años se intentaba implantar, obligatoriamente, los programas de los ocho cursos de la Educación General Básica, sin haber sido suficientemente experimentados, y por tanto, poco asimilados por el profesorado, al carecer éste de un adecuado marco de perfeccionamiento.

Dichos programas eran excesivamente abstractos y teóricos; los aprendizajes que se planteaban estaban alejados tanto de los procesos psicológicos y vitales de los alumnos a los que iban dirigidos, como del entorno sociocultural de la escuela. Ante ello, y dada la ausencia de una evaluación de los resultados de la implantación de las enseñanzas mínimas de los Ciclos Inicial y Medio (ya que ninguna generación de alumnos los había cursado en su totalidad cuando se pretendía poner en marcha las enseñanzas mínimas del Ciclo Superior), el Real Decreto 607/1983, de 16 de marzo, suspendió la aplicación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior, dejando en vigor las Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa de Educación General Básica, a la vez que se acometía la evaluación de las enseñanzas de los Ciclos Inicial y Medio. Los resultados obtenidos de dicha evaluación llevaron al Ministerio de Educación y Ciencia a proponer una *Reformulación de las Enseñanzas Mínimas* para esos ciclos, dirigida a la adquisición de una metodología y unos hábitos de trabajo, necesarios para el aprendizaje de contenidos específicos. Dicha propuesta pretendía además:

- Una adecuación de los programas al nivel real de desarrollo de los niños de los Ciclos Inicial y Medio.
- Una mayor especificación de lo que se pretendía al proponer cada enseñanza.
- Establecer una metodología apropiada para estos ciclos.
- Desarrollar preferentemente las capacidades básicas de los alumnos y dotarlos de unas nociones, unas técnicas y unos instrumentos funcionales y transferibles a su propia vida.

Las modificaciones que se produjeron en los programas de ambos ciclos consistieron, en líneas generales, en lo siguiente: la eliminación de determinadas enseñanzas mínimas, porque se consideraban inadecuadas para el nivel madurativo de los alumnos; el refuerzo o la ampliación de otras enseñanzas cuyo dominio era imprescindible tanto para el desarrollo personal, como para la adquisición de aprendizajes posteriores; y unos cambios de enfoque en el tratamiento de las áreas, con la propuesta de una metodología globalizada.

La reformulación de las enseñanzas de los Ciclos Inicial y Medio se puso en práctica, con carácter experimental, en el curso 1985-86 en diez centros de Educación General Básica del ámbito territorial del Ministerio de Educación y Ciencia.

Por otro lado, el MEC, en colaboración con las Comunidades Autónomas que tienen competencias plenas en educación, elaboró en 1984 el documento titulado *Anteproyecto para la Reforma de la segunda etapa de la Educación General Básica. Objetivos generales y terminales de área. Metodología*. En éste se proponían las líneas básicas para estructurar un currículo abierto, flexible y equilibrado para el Ciclo Superior, que permitiera abrir un proceso de participación efectiva de los sectores implicados en la actividad escolar e interesados en aportar sus experiencias y puntos de vista. Se pretendía una validación del nuevo diseño curricular, a través de su desarrollo efectivo en centros ordinarios, que posibilitara su introducción gradual, progresiva y

contrastada, antes de su implantación con carácter general. Por ello, a partir del curso 1984-85 se emprendió el proceso experimental de reforma del Ciclo Superior en 50 centros, ampliándose a más centros en los cursos sucesivos. Fue éste un proceso experimental que, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, era coordinado desde Madrid por un equipo central que, a su vez, estaba representado en cada una de las provincias por un Coordinador Técnico Provincial (CTP). Éste asumía en el nivel provincial, el seguimiento y el apoyo directo a los centros que participaban en la reforma experimental. Los principales objetivos de esta reforma experimental eran:

- Detectar las condiciones necesarias para que las propuestas curriculares que se estaban experimentando pudieran generalizarse.
- Detectar las necesidades de formación del profesorado para asumir la reforma con garantías de éxito.
- Detectar las necesidades en cuanto a materiales didácticos, infraestructura, equipamiento y utilización funcional de los espacios, que requería el desarrollo del nuevo currículo.
- Ensayar una metodología vinculada al entorno del alumno.

Igualmente, a partir del curso 1983-84, se afronta la experimentación de nuevos planes y programas en centros de Enseñanzas Medias, con objetivos más o menos coincidentes con los perseguidos en la reforma de la EGB, y mediante el desarrollo de un planteamiento comprensivo de la enseñanza hasta los 16 años.

Ambos procesos de Reforma, tanto el de la EGB como el de las EEMM, contribuyeron a que, en 1987, el MEC planteara el documento titulado *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para un debate*, documento que, tras dos años de discusión y valoración por los distintos sectores sociales, políticos y profesionales, cristalizó en 1989 en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* en cuyo capítulo III, apartado 19, se decía: «Las aportaciones más duraderas de las reformas experimentales emprendidas han sido: la extensión del planteamiento comprensivo de la enseñanza hasta los 16 años; la introducción de una mayor diversidad en el segundo ciclo del Bachillerato (16 a 18 años); la actualización de los contenidos del currículo; la introducción de una metodología más activa, participativa y cercana a los núcleos de interés de los alumnos; el esfuerzo del profesorado por su propia formación y por la adopción de una didáctica renovada. Todas estas aportaciones siguen siendo válidas y gracias a ellas es posible proceder ahora a una reforma más ambiciosa del sistema, que se generalice a la totalidad de los centros en los distintos niveles y modalidades de la educación.» De la misma forma, en el capítulo II, apartado 512, se señalaba: «La reforma experimental ha demostrado que es posible aumentar la motivación de los alumnos y su participación activa en los procesos educativos a través de modificaciones curriculares parciales. Sin embargo, también ha evidenciado que son necesarias transformaciones más profundas que probablemente no son posibles sin una reordenación del sistema educativo.»

Es así como los procesos experimentales de Reforma de la Educación General Básica y de las Enseñanzas Medias quedaron reflejados en la idea de reforma de todo el sistema educativo, definido en la *Ley Orgánica 1/1990*, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*.

Paralelamente, a lo largo de la década de los ochenta se pusieron en marcha programas experimentales dirigidos a introducir en la escuela aspectos que se consideraban necesarios para la mayor eficacia del sistema educativo. Entre otros, se iniciaron de forma experimental los siguientes programas:

- Integración
- Educación Compensatoria
- Proyecto Atenea
- Proyecto Mercurio
- Orientación
- Proyectos de Formación en Centros
- Programa Prensa-Escuela
- Educación para la Salud
- Aprendizaje de un Segundo Idioma
- Prevención de Drogodependencias.

1.1. *Origen y objetivos del estudio sobre los centros*

Durante el curso 1990-91, desde el Gabinete de Programas Experimentales de Educación General Básica (dependiente de la Subdirección General de Programas Experimentales de la Dirección General de Renovación Pedagógica) se planteó la realización de un estudio sobre la marcha de los programas implantados en la totalidad de los centros que participaban en la reforma experimental de la Educación General Básica, así como sobre la consolidación de los equipos educativos de estos centros, tras años de trabajo en dicha reforma experimental.

El estudio pretendía detectar la influencia en el funcionamiento de los centros de la participación del profesorado en los distintos programas experimentales, así como el grado de cohesión entre los equipos de profesores, de cara a la puesta en marcha, una vez aprobada la LOGSE, de la reforma del sistema educativo en la totalidad de los centros de Educación General Básica. Los objetivos del estudio eran los siguientes:

- Conocer las experiencias de organización del centro, así como el tiempo en el que dichas experiencias se han puesto en marcha.
- Estudiar el grado de integración en el centro y el ámbito de aplicación (a un nivel, a un ciclo, a un centro completo o a un grupo de profesores del centro) de los programas experimentales a los que está acogido cada centro escolar.
- Analizar los programas experimentales a los que esté acogido cada centro, en cuanto al grado de implicación en cada uno de ellos y a los recursos para la puesta en marcha de los mismos.
- Determinar el grado de consolidación de los equipos de los centros.

Para ello, desde el Gabinete de Programas Experimentales de EGB se elaboró un cuestionario dirigido a cada uno de los Coordinadores Técnicos Provinciales en el que se pretendía recoger la opinión del coordinador técnico acerca del funcionamiento de cada uno de los centros de su provincia, en los aspectos recogidos anteriormente. Con posterioridad, y una vez cumplimentados los cuestionarios, se mantuvo una

serie de entrevistas con cada uno de los coordinadores para aclarar las dudas referentes a la cumplimentación del cuestionario y a la información recogida en el mismo. Los resultados de dicho estudio son el principal objeto de este artículo.

2. METODOLOGÍA

Este estudio tiene una orientación fundamentalmente exploratoria, y por ello se ha utilizado una metodología básicamente descriptiva. Su finalidad no es manipular variables según el clásico diseño experimental (grupo de control/grupo experimental), sino ofrecer una descripción lo más detallada posible del grado de consolidación de los equipos educativos de los centros experimentales que pusieron en marcha el programa de Reforma Experimental de la EGB y de los programas experimentales a los que dichos centros se han acogido.

2.1. *Instrumento de recogida de datos: el cuestionario*

Para la recogida de información sobre los centros experimentales mencionados, se ha utilizado un cuestionario amplio y altamente estructurado, no sólo porque de este modo se podía obtener de manera ordenada un extenso conjunto de datos, sino también porque éste permitía constatar la información así recogida con otras fuentes complementarias (como las entrevistas personales mantenidas con los responsables directamente implicados en la coordinación provincial de la reforma experimental de la EGB).

Ciertamente, el hecho de que el cuestionario no se haya cumplimentado manteniendo el anonimato de los encuestados puede haber influido en la orientación de sus respuestas. Sin embargo, el hecho de conocer de antemano las principales características iniciales de la «población» de centros experimentales acogidos al programa nos permite controlar o, al menos, descubrir la posible influencia de alguna variable no estrictamente relacionada con la marcha del programa.

Por otra parte, un cuestionario es un medio de recogida de datos mucho más homogéneo y fiable que una observación o una entrevista, por muy estructuradas que éstas sean.

El cuestionario empleado consta de dos partes. La primera, más amplia y detallada, recoge información sobre el centro y el profesorado. La segunda, menos extensa, pretende la recogida de datos concerniente a la cuantía de los recursos (tanto económicos como humanos) puestos a disposición de los centros experimentales, así como a la impresión personal de los encuestados, respecto a la suficiencia o la insuficiencia de dichos recursos.

La primera parte del cuestionario consta de un conjunto de secciones que van desde la petición de explicitación de las experiencias de organización del centro en función de la nueva estructura del sistema educativo, hasta un informe sobre el grado de consolidación de los equipos de los centros. Para este trabajo sólo se estudian, de la ficha del centro, los programas a los que cada centro está acogido y el grado de consolidación de los distintos equipos en los que se organiza el centro.

El primer punto de la ficha del centro tiene por objeto reflejar el modo de pensar y de proceder del equipo directivo y del Claustro de profesores respecto a la experiencia organizativa del centro y la disponibilidad en éste para la elaboración de un Proyecto Educativo conjunto. Asimismo, su finalidad es conocer el nivel de participación en los distintos programas experimentales ofrecidos por el MEC.

Respecto al primer punto, los programas ofrecidos por el Ministerio a los que estaban acogidos los centros son: Educación Infantil, reforma de los Ciclos Inicial y Medio, reforma del Ciclo Superior de EGB, Ampliación de la Base Experimental, Enseñanzas Medias, Integración, Educación Compensatoria, Proyecto Atenea, Proyecto Mercurio, Segundo Idioma, Orientación Escolar, Proyecto de Formación en Centros, Prevención de Drogodependencias y Educación para la Salud. En cuanto a cada programa, el centro que lo implantaba debía proporcionar los siguientes descriptores: puesta en marcha del programa (sí/no), fecha de inicio, ámbito de aplicación (centro, ciclo, nivel o grupo de profesores), grado de integración del programa en el plan del centro (0-3) y recursos que se reciben (económicos, humanos y materiales).

La parte del cuestionario considerada como un informe de los Coordinadores Técnicos Provinciales tiene por finalidad permitir a éstos exponer sus opiniones sobre el grado de funcionamiento y de consolidación de los equipos de centro. Consta de tres subapartados. El primero recoge el funcionamiento de los equipos en los ciclos y sus opiniones vienen expresadas en una escala de tres niveles (bajo, medio y alto). Asimismo, las respuestas de los coordinadores en cuanto a la periodicidad de las reuniones de los equipos de ciclo se miden en una escala de 0 (si no se celebran reuniones) a 4 (cuando tales reuniones son quincenales o semanales). El segundo subapartado se refiere al Claustro, y las respuestas de los coordinadores se emiten conforme a escalas similares a las empleadas con los datos recogidos en el primer subapartado. En este caso, las cuestiones sobre la consolidación de los equipos de centro se refieren a temas tales como el funcionamiento general del Claustro, su operatividad, el grado de acuerdo de los profesores en la toma de decisiones, su participación en el mismo y la coordinación entre el Claustro y el equipo directivo. Finalmente, el tercer subapartado trata del funcionamiento del equipo directivo. En él, los coordinadores contestan preguntas sobre temas tales como el grado de aceptación del equipo directivo por el profesorado, la eficacia en la gestión del centro, el conocimiento de la nueva estructura del sistema educativo, la dinámica del centro, la capacidad para resolver conflictos y la coordinación con el Claustro. Al igual que en los anteriores subapartados, las opiniones de los coordinadores sobre el funcionamiento del equipo directivo vienen expresadas en una escala de tres niveles: bajo, medio y alto. Asimismo ofrecen información sobre el procedimiento seguido para nombrar el equipo directivo (elección, o no, por el Consejo Escolar) y sobre la existencia o la inexistencia de personal administrativo en el centro.

La segunda parte del cuestionario puede considerarse complementaria de la primera, por cuanto aporta información sobre dos temas de gran interés: los recursos económicos y el personal docente complementario, asignados a cada centro para llevar a cabo la implantación del programa o de los programas. Además, los Coordinadores Técnicos Provinciales han de emitir su opinión sobre la suficiencia o la insuficiencia de la dotación económica y de personal docente.

2.2. Selección de los centros objeto de estudio

No ha sido necesaria la realización de un muestreo ya que, dado el reducido y, por tanto, manejable número de centros experimentales ($N = 100$), se decidió incluir la totalidad de estos centros en el estudio. No obstante, tras un minucioso análisis de los datos entregados por cada uno de los Coordinadores Técnicos al Gabinete de Programas Experimentales del MEC, se observaron importantes lagunas en algunos datos; situación que aconsejaba tener un cierto cuidado en el tratamiento de los mismos. Por ello, se decidió suprimir los cuestionarios defectuosos para evitar la contaminación de los resultados finales. Fueron eliminados 19 centros, por lo que el estudio se llevó finalmente a cabo con 81 centros. Se puede, por consiguiente, considerar que la representatividad y la suficiencia de la muestra están perfectamente salvaguardadas. Esto es, las conclusiones que puedan sacarse de este estudio serían, en principio, generalizables a la población de centros experimentales.

Por otra parte, todo el ámbito de gestión directa del MEC está debidamente representado, ya que la mayoría de las provincias tiene al menos un centro en la muestra.

2.3. El análisis de los datos

Al tratarse de datos que, casi en su totalidad, son de naturaleza nominal u ordinal, y en consonancia con la orientación básicamente descriptiva de este estudio, se han utilizado métodos de análisis descriptivo. Por ello, los resultados respecto de cada variable estudiada se presentan fundamentalmente en forma de frecuencias absolutas y de porcentajes. Cuando el nivel de medición de la variable lo ha permitido, se han obtenido estadísticos como el promedio o la desviación típica; exponente, este último, del tipo y del grado de dispersión que se produce en la muestra en torno a un determinado promedio.

En los casos en los que se ha procedido al estudio del grado de relación existente entre dos variables, se ha utilizado como índice de asociación el estadístico *chi cuadrado*, que permite emitir conclusiones de carácter inferencial. Sin embargo, al tratarse de un estudio meramente descriptivo, cualquier veleidad inferencial ha de considerarse con cautela. Sólo se trata de cuantificar el grado de relación entre variables que, de modo intuitivo, se consideran emparentadas, al menos en las condiciones en las que se ha llevado a cabo este estudio. Por lo tanto, esto sólo permite sugerir la mayor o la menor probabilidad de que, en condiciones similares de implantación de estos programas experimentales en el sistema educativo, un determinado par de variables tienda, o no, a comportarse del mismo modo.

3. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ESTUDIO

Por razones de claridad, dichas conclusiones se exponen respetando la estructura seguida en la realización del estudio (con dos partes bien diferenciadas); limitándonos, eso sí, a la exposición de aquellas que pueden ser de mayor interés.

3.1. *Primera parte: Estudio de los diferentes programas puestos en marcha en los centros experimentales de EGB*

Como ya se ha mencionado en páginas anteriores, los programas estudiados han sido los siguientes:

1. Educación Infantil.
2. Reformulación de los Ciclos Inicial y Medio.
3. Reforma del Ciclo Superior.
4. Ampliación de la Base Experimental (1).
5. Integración.
6. Educación Compensatoria.
7. Proyecto Atenea.
8. Proyecto Mercurio.
9. Prevención de Drogodependencias.
10. Segundo Idioma.
11. Orientación Escolar.
12. Formación en Centros.
13. Prensa-Escuela.
14. Educación para la Salud.

Los 81 centros de Educación General Básica que constituyen la muestra de este estudio se encuentran distribuidos por las 25 provincias del territorio MEC. En este sentido, es importante destacar que la totalidad de los centros aplicaba el programa del Ciclo Superior. También es preciso no perder de vista que, en las dos partes de las que consta este estudio, los datos para el análisis han sido ofrecidos por los Coordinadores Técnicos Provinciales (CTP) que han cumplimentado el cuestionario, y no directamente por el personal de los centros.

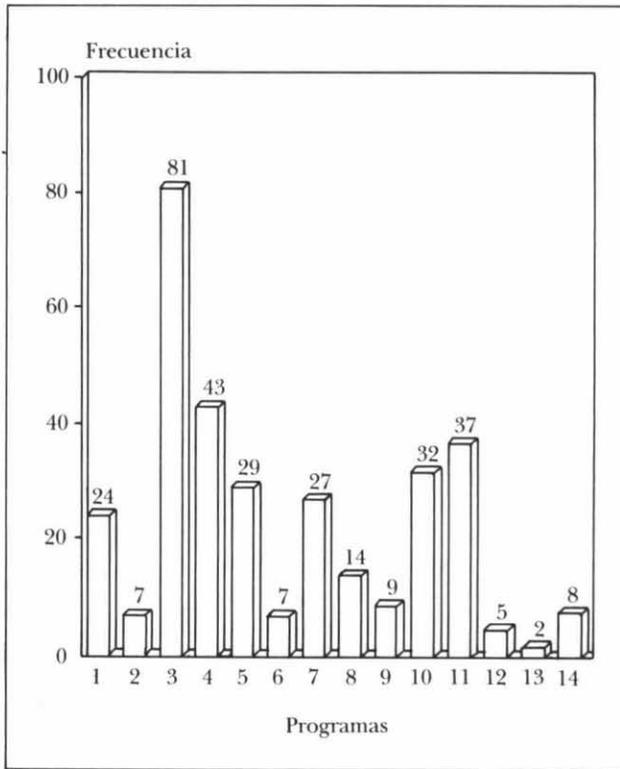
3.1.1. Datos globales de la muestra de centros respecto a la adscripción a programas experimentales

Los datos globales obtenidos a partir del estudio de esta muestra, en lo que a implantación de programas se refiere, son los siguientes. De las 326 aplicaciones de programas experimentales llevadas a cabo en los centros objeto de estudio, la frecuencia absoluta de cada programa es la que aparece en el diagrama de la figura 1.

(1) Centros que ya eran experimentales, bien de los Ciclos Inicial y Medio o bien del Ciclo Superior, pero que deciden ampliar el ámbito del programa a los tres ciclos completos.

FIGURA 1

Números de centros que aplican cada programa



Como puede observarse, los programas de reforma del Ciclo Superior y de ampliación de la base experimental figuran con las máximas frecuencias, dado que la totalidad de la muestra corresponde a la totalidad de los centros que aplican estos dos programas.

Asimismo, no es significativo el lugar que ocupa el programa de reformulación de los Ciclos Inicial y Medio, ya que su frecuencia corresponde a la totalidad de los centros que pusieron en marcha dicho programa (ocho centros del territorio MEC).

Por el contrario, sí es destacable el hecho de que los programas de Orientación Escolar y de Formación en Centros se apliquen en aproximadamente el 50 por 100 de los centros de la muestra. Además, en el caso del Programa de Formación en Centros, su ámbito de aplicación abarca todo el profesorado del centro; lo que estaría indicando que es el Claustro, en su conjunto, el que participa; de lo que a su vez puede inferirse la existencia de una mayor voluntad en dichos centros por trabajar en equipo.

3.1.2. Promedio de programas y satisfacción con los recursos económicos y humanos en cada centro

Aproximadamente se han venido aplicando entre cuatro y cinco programas por centro de la muestra.

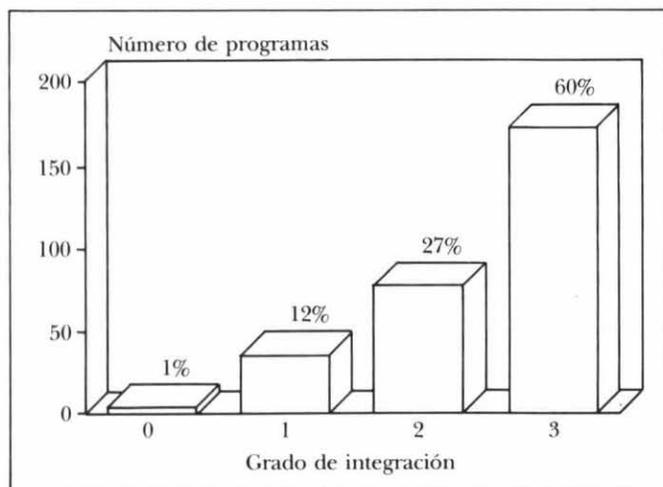
Respecto a la satisfacción de los centros con la asignación de ambos tipos de recursos, los CTP manifiestan que, de los 81 centros de la muestra, sólo cinco consideran que los recursos económicos asignados han sido insuficientes; lo que tan sólo representaría alrededor de un 6 por 100 de los centros. Por otra parte, únicamente seis centros manifiestan que los recursos humanos han sido insuficientes (un 7 por 100 del total).

3.1.3. Promedio del grado de integración de los programas en los centros

Por grado de integración de un programa entendemos la medida en la que el programa es conocido, asumido y apoyado por todo el Claustro de profesores del centro. Así, y considerando el bajo índice de dispersión encontrado en torno a la media ($s = 0,44$), podemos concluir que la mayoría de los programas tiene un alto grado de integración en los centros experimentales de la muestra (una puntuación media de 2,4 en una escala de 0 a 3). De hecho, los Coordinadores Técnicos Provinciales consideran que de las 326 aplicaciones de programas, 192 aplicaciones tienen un grado máximo de integración; lo que supone un 60 por 100 de las mismas.

FIGURA 2

Porcentaje de programas por cada grado de integración



Al observar la figura 2, y sin pretender rígidas comparaciones entre programas en cuanto a su grado de integración en los centros, podemos afirmar que los programas de Orientación, Segundo Idioma, Prensa-Escuela, Formación en Centros, Proyecto Atenea y

Prevención de Drogodependencias presentan, en más del 66 por 100 de los centros en los que son aplicados, un grado máximo de integración. En este sentido, destacan sobre los demás los programas de Orientación y de Formación en Centros, plenamente integrados en más del 70 por 100 de los casos; lo que se explicaría porque estos programas implican la totalidad del Claustro. Asimismo, entre el 50 y el 60 por 100 de los centros que aplican los programas de Ciclo Superior, Integración, Educación Compensatoria, Educación para la Salud, así como la ampliación de la reforma de los Ciclos Inicial, Medio y Superior, tienen estos programas plenamente integrados. Es en los programas de Educación Infantil y de los Ciclos Inicial y Medio en los que alrededor del 50 por 100 de los centros que los aplican manifiestan tener un nivel más bajo de integración.

3.1.4. *Ámbito de aplicación de los programas en un centro: porcentajes globales*

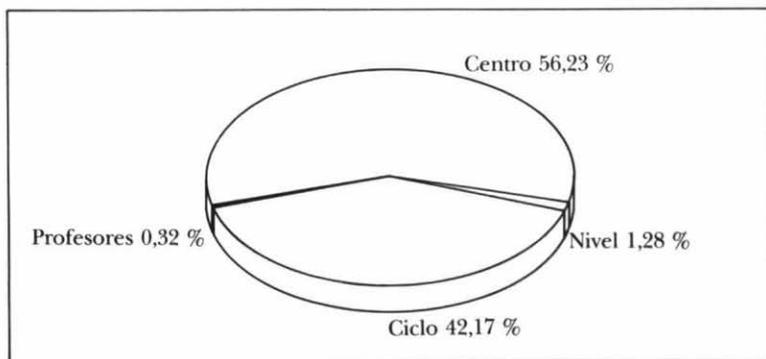
Un programa puede extenderse a distintos ámbitos de un centro. En este estudio se han considerado las siguientes posibilidades: aplicación a un nivel, a un ciclo, a todo el centro en su conjunto o a un grupo de los profesores del centro que se encargan de llevarlo a cabo.

El estudio muestra una notable tendencia de los programas a concentrarse en dos ámbitos de aplicación: el ciclo y el centro. No obstante, hay que tener en cuenta que muchos de los programas tienen un ámbito natural de aplicación. Por ejemplo, parece lógico que programas como el Proyecto Atenea, el Proyecto Mercurio o el de Formación en Centros tiendan a aplicarse mayoritariamente en el ámbito del centro.

Sin embargo, cabe destacar, en este sentido, el ámbito de aplicación de nivel que se ha seguido en algunos programas, como el de Ciclo Superior (el 3 por 100 de estos programas), el de Integración (el 4 por 100) y el de Segundo Idioma (el 12 por 100). Por otra parte, el 12 por 100 de los programas de Educación para la Salud tiene un ámbito de aplicación de «grupo de profesores»; lo cual resultaría acorde con la naturaleza de este programa.

En síntesis, los porcentajes globales de cada ámbito de aplicación —centro, ciclo, nivel y grupo de profesores— aparecen representados en el ciclograma de la figura 3.

FIGURA 3
Porcentaje total de cada ámbito de aplicación



Así, tras el análisis de los datos, se llegó a la conclusión de que casi el 85 por 100 de los programas se concentra en los grados de integración medio y alto, a los que a su vez corresponde un ámbito de aplicación generalmente de centro o de ciclo.

3.1.5. Relación entre el grado de integración de cada programa en el centro y el número de programas que tiene cada centro

Se ha constatado la existencia de una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables. Como ya se ha visto, el promedio del grado de integración de los programas en los centros es medio-alto en un considerable porcentaje de casos. Asimismo, el promedio del número de programas por centro se encuentra entre cuatro y cinco programas. Teniendo esto en cuenta, la conclusión a la que se puede llegar es que, en términos porcentuales, el 41 por 100 de los programas se concentra en los grados de integración medio y alto y en centros que acogen entre cuatro y cinco programas.

3.1.6. Relación entre la fecha de inicio de un programa en un centro y su grado de integración

La variable «fecha de inicio de un programa» sigue una escala de 0 a 6 (amplitud del intervalo = 1), y va desde 1984 (fecha en la que comenzaron a implantarse estos programas en centros experimentales) hasta 1991 (fecha de realización de este estudio).

FIGURA 4

Número de programas iniciados en cada curso académico

Fecha de inicio	Número de programas
1984-85	34
1985-86	39
1986-87	69 (*)
1987-88	13
1988-89	35
1989-90	76 (**)
1990-91	37

(*) Durante el curso 1986-87 se incorporaron como centros experimentales los llamados «centros asociados».

(**) Durante el curso 1989-90 tuvo lugar la ampliación de la base experimental, a la que se acogieron 57 centros. Eran centros ya experimentales que, además del programa de reforma del Ciclo Superior, comenzaron a aplicar el de reformulación de los Ciclos Inicial y Medio.

Los análisis efectuados permiten establecer una relación significativa entre la fecha de inicio de un programa y su grado de integración en el centro, pero conviene hacer una serie de matizaciones. Puesto que, como habíamos visto, casi un 70 por 100 de los programas tiene un grado medio-alto de integración en el centro, puede que este hecho sea el que esté explicando la relación existente entre las dos variables estudiadas. Ahora bien, los programas que presentan un grado máximo de integración en el centro (el 59 por 100 del total), lo hacen independientemente del número de cursos que lleven funcionando. Es decir que, en el caso de estos programas, el alto grado de integración lo explicarían otras variables distintas a la fecha de inicio (por ejemplo, la naturaleza del programa, la actitud del profesorado, las características del centro, etc.).

Por otra parte, con los datos ofrecidos por los Coordinadores Técnicos Provinciales no ha sido posible realizar análisis que nos permitieran conocer la dirección de la relación entre ambas variables. Es decir, no sabemos si aumenta el grado de integración de un programa a medida que aumenta el tiempo transcurrido desde su inicio, o viceversa.

3.2. *Segunda parte: estudio y análisis de la consolidación de los equipos educativos en los centros*

En esta parte del estudio, el trabajo se ha centrado en los equipos educativos de los centros, concretamente, en los equipos docentes de ciclo, el equipo directivo y el Claustro de profesores.

Las variables que, a juicio del equipo del Gabinete de Programas Experimentales, era más importante considerar fueron el funcionamiento general de dichos equipos y la periodicidad con la que éstos se unían.

La variable periodicidad de las reuniones de los equipos, fue evaluada conforme a una escala, para la construcción del cuestionario, en los cinco niveles siguientes:

- 0: No se celebran reuniones.
- 1: Una reunión al comienzo de curso y otra al final.
- 2: Reunión trimestral.
- 3: Reunión mensual.
- 4: Reunión quincenal o semanal.

La variable de funcionamiento del equipo podría ser considerada como un constructo; por lo que fue necesaria su operativización en indicadores para posibilitar la recogida de información respecto a su estado y sus interrelaciones. Por otra parte, se consideró pertinente determinar indicadores específicos del funcionamiento del Claustro y del funcionamiento del equipo directivo. Los respectivos indicadores se presentan en el cuadro de la figura 5.

Estos indicadores fueron definidos y especificados a los CTP que respondieron los cuestionarios como se expresa en los siguientes apartados.

FIGURA 5

Indicadores del funcionamiento de los equipos educativos

Claustro	Equipo directivo
— Operatividad	— Grado de aceptación por el profesorado
— Grado de acuerdo de los profesores con la toma de decisiones	— Eficacia en la gestión del centro
— Participación del profesorado	— Conocimiento de la nueva estructura del sistema educativo
— Coordinación del Claustro con el equipo directivo	— Dinámica del centro
	— Capacidad para resolver conflictos
	— Coordinación con el Claustro

3.2.1. Indicadores del funcionamiento general del Claustro

1. *Operatividad*: Las reuniones del centro son ágiles; se definen temas y objetivos concretos y se adoptan decisiones que son asumidas y puestas en práctica por la mayor parte del profesorado del centro.

2. *Grado de acuerdo de los profesores con la toma de decisiones*: Las decisiones adoptadas en el Claustro se producen, normalmente, por consenso o con el acuerdo de gran parte del profesorado.

3. *Participación del profesorado*: En las sesiones del Claustro, todos participan; intervienen o escuchan activamente.

4. *Coordinación del Claustro con el equipo directivo*: El equipo directivo mantiene bien informado e implicado al Claustro en los temas de su interés, y el Claustro asume y respalda las propuestas del equipo directivo.

3.2.2. Indicadores del funcionamiento general del equipo directivo

1. *Grado de aceptación por el profesorado*: La actuación del equipo directivo cuenta con el respaldo de la mayoría de los profesores.

2. *Eficacia en la gestión del centro*: La gestión y las funciones del equipo directivo están bien definidas y se articulan en una actuación eficaz sobre los problemas.

3. *Conocimiento de la nueva estructura del sistema educativo*: El equipo directivo conoce y difunde entre el profesorado los planteamientos y objetivos de la reforma educativa y la nueva estructuración de las distintas etapas del sistema educativo.

4. *Dinámica del centro*: En general, en el centro hay conciencia de buen funcionamiento y el equipo directivo refuerza la participación de los miembros de la comunidad escolar en las distintas tareas que deben afrontarse en el centro.

5. *Capacidad para resolver conflictos*: Existe en el centro, fomentado por el equipo directivo, un clima de relaciones abierto y cordial que permite resolver los conflictos mediante el diálogo y que el grupo avance.

6. *Coordinación del Claustro*: En el centro hay un clima de trabajo, compartido en su mayoría por el profesorado e impulsado por el equipo directivo, que permite una coordinación eficaz entre las actuaciones de unos y otros.

Asimismo, esta variable fue evaluada mediante una escala con tres niveles de funcionamiento general: 1) bajo, 2) medio y 3) alto.

Establecidas las condiciones en las que se han estudiado las variables, se exponen a continuación las conclusiones a las que se ha llegado respecto a cada equipo.

3.2.3. Los equipos docentes de ciclo

3.2.3.a. Funcionamiento general de los equipos docentes de ciclo

Los porcentajes obtenidos en el estudio descriptivo muestran que ha sido en los centros en los que las estructuras de organización eran más flexibles y similares a la estructura que define la LOGSE para la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria aquellos en los que el funcionamiento ha resultado mejor. Esto es así porque se supone la existencia de una voluntad de funcionar por parte del profesorado; de lo contrario, no hubieran estado dispuestos a cambiar y flexibilizar las estructuras de organización. Por el contrario, en los centros que mantenían la estructura vigente (Ciclos Inicial, Medio y Superior), el nivel de funcionamiento de los equipos docentes era medio en alrededor del 50 por 100 de los centros. No obstante, se puede extraer una conclusión general positiva, y es que, a juicio de los CTP, el funcionamiento de los equipos de ciclo es medio-alto en aproximadamente el 90 por 100 de los centros.

3.2.3.b. Periodicidad de las reuniones de los equipos docentes de ciclo

Más del 70 por 100 de los equipos de ciclo se reúnen semanal o quincenalmente, según manifiestan los CTP. Casi el 18 por 100 de los equipos suele reunirse una vez al mes, y tan sólo un 3 por 100 se reúne trimestralmente o dos veces al año. Por último, únicamente un promedio del 1 por 100 de los equipos no celebra ninguna reunión durante el curso. En este último caso sólo se encuentra alrededor de un 3 por 100 de los equipos de Preescolar y también aproximadamente un 3 por 100 de los equipos docentes del tercer ciclo de Primaria (según la estructura de la reforma).

3.2.4. El Claustro de profesores

3.2.4.a. Funcionamiento general del Claustro

Los CTP sostienen que el funcionamiento general del Claustro, cuando se consideran globalmente sus cinco indicadores, es medio-alto en aproximadamente el 87 por 100 de los centros y bajo en un 13 por 100 de los mismos.

Haciendo un análisis por indicadores, parece que son la participación del profesorado y la coordinación del Claustro con el equipo directivo los indicadores que más explican el alto funcionamiento general de los Claustros. Sin embargo, la operatividad es el indicador que arroja un nivel inferior de funcionamiento, o lo que es lo mismo, parece que los Coordinadores Técnicos Provinciales perciben que los Claustros no son muy operativos en la mayoría de los centros.

Además se han encontrado algunas situaciones destacables. Los distintos indicadores del funcionamiento general del Claustro (operatividad, participación de los profesores, etc.) aparecen significativamente relacionados entre sí. Esto supone varias cosas. Por un lado, significa que los indicadores seleccionados tienen validez, es decir, que verdaderamente tiene que ver unos con otros y, en conjunto, nos informan de lo que denominamos, con carácter más general, funcionamiento del Claustro. Por otra parte, si recordamos que el promedio de su nivel de funcionamiento es medio-alto para cada indicador en casi el 87 por 100 de los centros, podemos concluir que el funcionamiento general de los Claustros es altamente satisfactorio.

3.2.4.b. Periodicidad de las reuniones del Claustro

En torno al 54 por 100 de los Claustros de la muestra de los centros estudiados se reúne mensualmente, más de un 26 por 100 lo hace quincenal o semanalmente y casi el 20 por 100, trimestralmente. Esto indicaría que, prácticamente en el 80 por 100 de los centros, la periodicidad con la que se reúnen los Claustros es quincenal, semanal o mensual. De ello puede inferirse que los Claustros de todos los centros estudiados se reúnen con una frecuencia, como mínimo, trimestral; lo que significa que esta periodicidad es igual o, en la mayoría de los casos, superior a la que prescribe la LODE (una vez al trimestre).

3.2.5. El equipo directivo

3.2.5.a. Funcionamiento general de los equipos directivos

En casi un 95 por 100 de los centros, el nivel de funcionamiento general del equipo directivo es medio-alto. Pero este dato no debe aceptarse sin un análisis previo, ya que, al hacer un estudio por indicadores, se obtienen datos muy significativos. En el caso del funcionamiento del equipo directivo, constituido por el Director, el Secretario y el Jefe de Estudios, hay tres indicadores en los que destaca un alto porcentaje de equipos directivos. Siempre según la percepción de los CTP, el conocimiento de la nueva estructura del sistema educativo (de la reforma) es especialmente alto en el 77 por 100 de los equipos. Asimismo, más de un 70 por 100 de los equipos directivos destacan por su eficacia en la gestión del centro, y casi un 66 por 100 de ellos destaca por su alta capacidad de resolver conflictos en el centro. Sin embargo, la capacidad para «dinamizar» el centro parece ser el indicador con un nivel de funcionamiento más bajo, seguido del grado de aceptación por los profesores y de la coordinación con el Claustro. Estos datos nos ofrecen una información muy significativa respecto al funcionamiento general de los equipos directivos. A simple vista, parece que en las tareas de control y gestión en el centro, los equipos funcionan; sin

embargo, en la capacidad de «dinamizar» el centro y de coordinar al profesorado, su rendimiento es muy inferior (de ahí puede derivar el hecho de que en muy pocos centros se manifieste un alto grado de aceptación de los directivos por el profesorado). En definitiva, aunque el funcionamiento de los equipos es medio-alto en el 85 por 100 de los centros, en realidad estos datos se refieren al funcionamiento en el control y la gestión del centro, pero no en otras tareas propias de estos equipos.

En este orden de cosas, los hallazgos del estudio tienen un gran interés, por cuanto invitan a la reflexión sobre el modelo de control y gestión de los centros en nuestro país tras la aplicación de la LOE. Así, se han encontrado relaciones significativas entre muchos de los indicadores del funcionamiento general de un equipo directivo. Concretamente, aparecen relaciones entre:

- El grado de aceptación del equipo directivo, el profesor y la eficacia en la gestión, la dinámica del centro, la capacidad de resolver conflictos y la coordinación con el Claustro.
- La eficacia del equipo directivo en la gestión y la dinámica del centro, la capacidad de resolver conflictos y la coordinación con el Claustro.
- La capacidad de resolver conflictos y la coordinación con el Claustro.

Hasta aquí, la existencia de estas relaciones es esclarecedora y también predecible desde un planteamiento teórico de lo que debe conceptuarse como funcionamiento de un equipo educativo en los centros. Sin embargo, es preciso destacar la ausencia de relación entre algunos de los indicadores. Concretamente, no se han encontrado relaciones entre la elección del equipo directivo por el Consejo Escolar y su grado de aceptación por parte del profesorado, la eficacia en su gestión, la dinámica del centro, la capacidad de resolver conflictos y la coordinación con el Claustro.

Quizá no sea éste el lugar para reflexionar en profundidad sobre esta situación (cosa que, por otra parte, este estudio no se proponía), pero sí para preguntarnos hasta qué punto la elección de la dirección de un centro por parte del Consejo Escolar está siendo una variable de profunda incidencia en el funcionamiento del propio equipo, en el funcionamiento del centro o, siquiera, en la aceptación de ese equipo directivo por parte del profesorado.

En esta línea de interés, se consideró importante recoger información acerca de dos aspectos fundamentales: la forma de elección o formación de los equipos directivos y la existencia de personal administrativo en los centros. Casi el 72 por 100 de los equipos directivos de esta muestra de centros experimentales ha sido elegido por el Consejo Escolar. Por otra parte, en más del 89 por 100 de los centros no existe personal administrativo; por lo que se puede suponer la existencia de una carga de trabajo adicional para los directivos de los centros.

3.2.5.b. Relación entre el funcionamiento general de los equipos docentes de ciclo y la periodicidad de sus reuniones

En el análisis realizado sobre los equipos de cada uno de los ciclos educativos, sólo se han encontrado relaciones significativas entre la periodicidad de las reuniones y el funcionamiento general, en los equipos de Preescolar y de Ciclo Superior, pero

no en el resto de los ciclos. Asimismo, parece que el funcionamiento del equipo docente de un ciclo guarda relación con el funcionamiento de los equipos de los demás ciclos educativos. Así, por ejemplo, si en un centro el nivel de funcionamiento del equipo docente de Ciclo Inicial es alto, este hecho influye en el funcionamiento de los equipos de los Ciclos Medio y Superior. Además, parece existir una relación significativa entre la periodicidad de las reuniones en un ciclo y su periodicidad en el resto de los ciclos, de forma que si la frecuencia de las reuniones aumenta o disminuye en un ciclo, esto tiene una influencia importante en la frecuencia de las reuniones de los equipos de los restantes ciclos del centro.

3.2.6. Relación entre el funcionamiento de los distintos equipos (ciclo, Claustro y equipo directivo)

Por una parte, parece que existe una semejanza entre el nivel de funcionamiento general de los equipos docentes de ciclo y el nivel de funcionamiento general del Claustro (medio-alto en los dos casos). Por otra, se ha encontrado que el funcionamiento general del equipo directivo varía según los ciclos educativos. Dicho de otra forma, parece que los CTP perciben que la influencia del equipo directivo no es la misma en todos los equipos docentes, es decir, que el funcionamiento del equipo docente de Preescolar y el de Ciclo Superior, por ejemplo, no son influidos del mismo modo por la forma de funcionar el equipo directivo del centro.

Si consideramos las relaciones existentes entre el funcionamiento del Claustro y el del equipo directivo, el estudio ha mostrado la existencia de relaciones significativas entre todos sus respectivos indicadores, a excepción de dos. Así, la elección del equipo directivo por el Consejo Escolar y la existencia de personal administrativo en el centro (indicadores, ambos, del funcionamiento del equipo directivo) no parecen guardar ninguna relación con la operatividad o el grado de acuerdo con la toma de decisiones del Claustro de profesores. Tampoco tienen relación significativa alguna con la participación de los profesores en el Claustro o con la coordinación del Claustro con el equipo directivo.

En definitiva, puede afirmarse que el buen o mal funcionamiento de un Claustro va a influir en el buen o el mal funcionamiento de un equipo educativo, y viceversa (hallazgo que resultaría coherente con un enfoque sistémico de la organización escolar). Pero una vez más, hemos encontrado que los aspectos relativos a la forma de elección de la dirección del centro y la existencia, o no, de personal administrativo no parecen producir alteraciones en el funcionamiento coherente de Claustros y equipos directivos.

REFERENCIAS LEGALES

- R.D. 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial.
- R.D. 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de la Educación General Básica.

R.D. 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de la Educación General Básica.

R.D. 607/1983, de 16 de marzo, por el que se suspende la aplicación del Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, que fija las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de Educación General Básica.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

BIBLIOGRAFÍA

MEC (1985): *Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Inicial de la Educación General Básica*. Madrid, Dirección General de Educación Básica, Subdirección General de Ordenación Educativa.

MEC (1985): *Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica*. Madrid, Dirección General de Educación Básica, Subdirección General de Ordenación Educativa.

MEC (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para un debate*. Madrid, MEC.

MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC.