




Curso de formación
para equipos directivos

6

Serie
Cuadernos

Cómo atender a los nuevos miembros
de la Comunidad Educativa





Curso de Formación para Equipos Directivos
Cómo atender a los nuevos miembros de la Comunidad Educativa
Autores: José M. Coronel Llamas - Julián López Yáñez y Marita Sánchez Moreno

La serie Cuadernos, que complementa los materiales de apoyo para los *Cursos de Formación para Equipos Directivos*, ha sido coordinada por:

- Joaquín Gairin Sallán, de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rafael Munilla Lasanta, de la Subdirección General de Formación del Profesorado.
- Ana Pérez Figueras, de la Subdirección General de Formación del Profesorado.



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

Subdirección General de Formación del Profesorado

N. I. P. O.: 176-95-308-9

I. S. B. N.: 84-369-2449-5

Depósito legal: M-32832-1993

Imprime: MARIN ALVAREZ HNOS

Índice

	<u>Páginas</u>
1. Introducción	5
2. La introducción en la cultura de los Centros Escolares	7
3. Estrategias para la atención a los nuevos miembros	17
4. La atención específica a los nuevos miembros ..	29
5. Referencias	35
Anexo	37

1

Introducción

Introducción

La entrada de nuevos miembros de la Comunidad Educativa en la vida del Centro aparece como un acontecimiento de importancia vital para el funcionamiento y desarrollo de la escuela. La participación e implicación de padres, profesores y alumnos *pone a prueba* a la organización y representa, sin duda, un importante indicador del modo en que el engranaje organizativo funciona, de su coherencia y de su capacidad de respuesta ante las nuevas situaciones. Por eso, el proceso de incorporación de nuevos miembros representa además una ocasión inmejorable para conocer *la forma de ser* de la organización.

Pero, además, los primeros momentos de ese proceso por el que nuevas personas se introducen en una organización ya asentada son de por sí complejos, dado el contraste que puede llegar a darse entre las ideas, los valores, las actitudes y las expectativas de quienes se incorporan y las de aquellos que ya están dentro. Por tanto, no es algo que tenga que ver exclusivamente con la personalidad de los nuevos miembros, sino también con la cultura de la organización.

Cuando un sujeto se acerca por vez primera a la organización en la que va a trabajar/participar/vivir durante las próximas semanas, meses o años, se ponen en marcha los mecanismos necesarios para satisfacer una de las necesidades más características y significativas de los seres humanos: la necesidad de ser reconocido, aceptado por el grupo social ante el que se encuentra, e integrado en su seno. Los nuevos miembros y los *antiguos* se examinarán mutuamente, se *medirán* y se desplegarán las conductas sociales que resulten más apropiadas para aceptarse (o ser aceptado), rechazarse o cualquier otro punto de la gama de situaciones que caben entre estos dos polos. Pero sólo en cierta medi-

da este proceso es consciente y racional. En gran parte se trata de acciones inconscientes e impulsivas o no planeadas, y que provocan conductas y actitudes no deseadas en los otros. Por eso nuestro análisis tiene que poner en el centro del objetivo la red de la comunicación humana en la organización.

De lo que no nos cabe duda es de que los primeros momentos que definen este acercamiento son extraordinariamente importantes respecto a la actitud que en el futuro mantendrán los nuevos miembros y respecto a sus posibilidades reales de integración en el grupo. Por ejemplo, las organizaciones que viven un conflicto en curso se juegan la alimentación de éste mediante la captación de los nuevos miembros por cualquiera de los grupos en liza o, por el contrario, la adquisición de una ayuda para resolver el conflicto mediante su *no alineamiento* y la posibilidad de abrir vías alternativas o nuevas relaciones entre los miembros de los grupos enfrentados.

Por dichas razones, este cuaderno intentará contribuir a la comprensión de las condiciones en las que los miembros de eso que se ha denominado *Comunidad Educativa* se adentran en el nuevo territorio de una escuela.

Al mismo tiempo, intentará facilitar a su Equipo Directivo las herramientas necesarias para que éste facilite a su vez el descubrimiento, exploración y conquista de ese territorio a sus nuevos miembros. Precisamente, para el Equipo Directivo, la incorporación de nuevos miembros de la Comunidad Educativa (padres, profesores, alumnos, apoyos externos, etc.) a las actividades de la escuela representa uno de los retos y una de las necesidades más importantes. De ello dependerá la construcción de un **orden negociado** que dé sentido de comunidad al conjunto de ideas, creencias y experiencias individuales.

EN RESUMEN

- 1. La entrada de nuevos miembros en la Comunidad Educativa supone un proceso:**
 - Complejo (contraste de ideas, valores, actitudes, expectativas).
 - De naturaleza relacional y comunicativa.
 - Decisivo para el posterior desarrollo organizativo.
- 2. El objetivo del documento se centra en:**
 - Reflexionar sobre las condiciones idóneas necesarias para la entrada de nuevos miembros en la Comunidad Educativa.
 - Proporcionar al Equipo Directivo las herramientas necesarias a fin de que éste facilite el descubrimiento y conquista del territorio a los nuevos miembros.



La introducción en la cultura de los Centros Escolares

¿Qué entendemos por cultura organizativa?

Para responder a este interrogante le vamos a pedir al lector que se plantee qué es lo que se encuentra alguien cuando llega por primera vez a un Centro Escolar. Esto quizá nos ayude a tratar el tema que da título a este cuaderno desde la perspectiva de los nuevos miembros que se incorporan a la organización.

En primer lugar, como en todas las organizaciones, encuentra una **estructura** específica que regula y dirige la conducta humana: asigna roles, distribuye tareas, establece normas y procedimientos, fija límites y sanciones, etc. Esta estructura, en el caso de las escuelas, ha sido determinada por organismos superiores mediante leyes y disposiciones reguladoras. Al mismo tiempo, cada Centro puede incorporar ciertas modificaciones que se recogen específicamente en el Reglamento de Régimen Interno. Esta estructura es *relativamente visible*, esto es: está explícitamente recogida y resulta accesible a todos los miembros.

En segundo lugar, los nuevos miembros encontrarán algo que, sin duda, les resultará más complejo de conocer y comprender: la **cultura** de esa organización. La cultura de una organización es la forma peculiar de vivir, de trabajar, de pensar y de expresarse de sus miembros. Y puesto que los nuevos habrán de vivir, trabajar, pensar y expresarse —¡al menos en cierta medida!— como los demás, para poder ser considerados por la organización como *uno de los suyos*, convendremos en que **el conocimiento de la cultura es básico** para que resulte más fácil y menos dramático el proceso de integración. Por supuesto, no estamos hablando de una integración mimética, en la que el

sujeto que se integra en el grupo abandona sus convicciones y sus respuestas para adoptar mecánicamente las del grupo. Ninguna integración es absolutamente completa ni permanente (salvo quizá las de carácter patológico de las sectas y similares). Por el contrario, la integración que buscamos debe permitir al sujeto una cierta *distancia personal* respecto a la organización y el mantenimiento en un grado mayor o menor de la capacidad crítica. Y es sobre todo para propiciar este tipo de integración para lo cual la reflexión consciente e intencionada sobre la cultura de la organización se manifiesta como la herramienta más poderosa.

La cultura de un grupo o clase es la forma de vida peculiar y distintiva de ese grupo o clase, los significados, valores e ideas encarnados en las instituciones, las relaciones sociales, los sistemas de pensamiento, las tradiciones y los costumbres (Clarke y otros, citados por Bates, 1987:88).

En realidad la cultura de una organización refleja también su historia, a veces dramática, su proceso de acomodación y adaptación respecto a un contexto social cambiante e incluso amenazador o, al menos, percibido como tal; de ahí su importancia adicional y la densidad informativa que tiene para los nuevos miembros de la Comunidad Educativa, así como su valor pedagógico. Pues bien, es a este conocimiento, al de la cultura del Centro Escolar, al que hemos de prestar mayor atención, pues es la adquisición de ciertos patrones culturales de conducta y de pensamiento o, cuando menos, su comprensión, lo que garantizará el éxito del proceso de integración en el grupo social.

El concepto de cultura nos sirve también para entender qué es lo que hace que una organización se mantenga unida o desunida. Desde los enfoques tecnológicos se entiende que es la estructura de la que antes hemos hablado la fuerza interna que mantiene cohesionada la organización. Pero esto, que puede ser relativamente cierto en organizaciones con una fuerte estructura, no lo es en otras —como las escolares— donde se dan:

- un alto grado de participación en las decisiones,
- cierta identificación o ambigüedad de los objetivos, y
- diferentes métodos —a menudo personales— para realizar cada tarea.

En esas organizaciones donde la estructura es débil, es la cultura la responsable del mantenimiento o no de la cohesión entre las partes. *Estructura débil* no es un concepto peyorativo cuando lo aplicamos a las organizaciones: un Centro Escolar puede tener una débil estructura y, al mismo tiempo, una fuerte cultura que proporcione seguridad a los profesores y haga al Centro, a sus normas, ideas, tradiciones, etc., perfectamente reconocibles por los padres y los alumnos.

En tanto que sistema de significados compartidos, la cultura es el mejor aglutinador posible de una organización. Garantiza que los sujetos sepan qué

hacer en momentos de crisis o incertidumbre, a pesar de que no haya normas explícitas que orienten esa acción.

En realidad, la importancia concedida en los últimos años a la cultura organizativa de los Centros Escolares ha hecho resaltar la concepción de la **escuela como comunidad** frente a la escuela como organización formal. Mientras que esta última reclama nuestra atención sobre la estructura, la racionalización y el control de los procesos, la idea de la escuela como comunidad se refiere, en palabras de Sergiovanni (1992; 7), a *la socialización profesional, los valores y propósitos compartidos, el compañerismo y la interdependencia natural*.

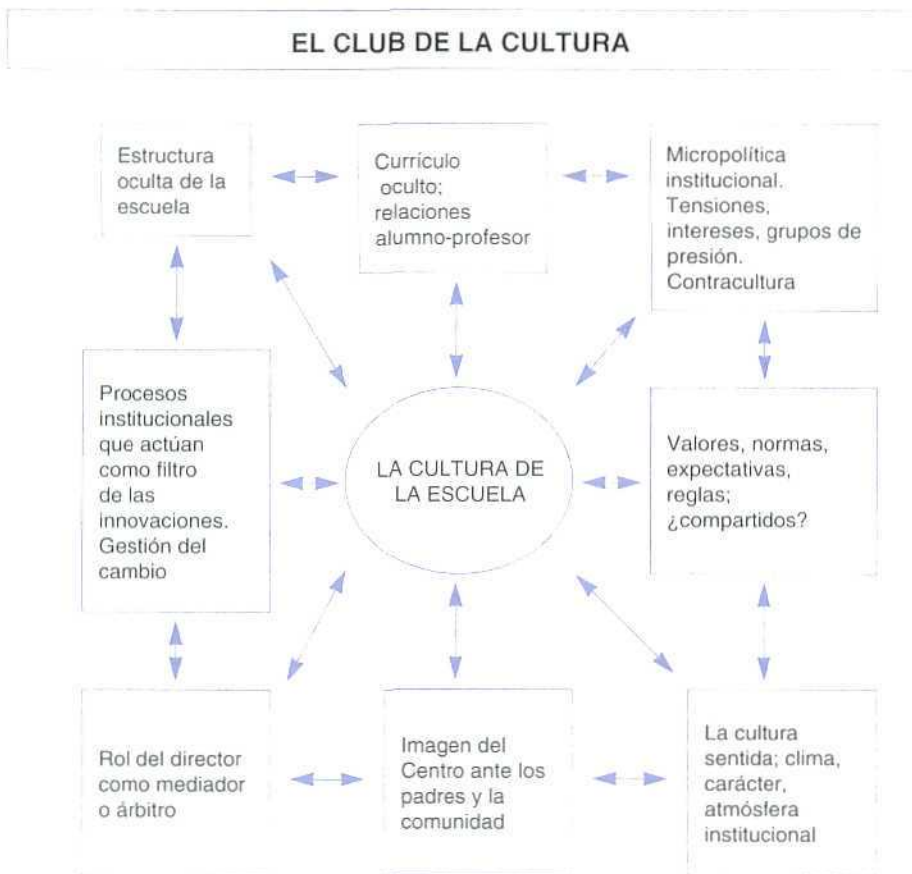
Pero también puede verse la cultura como un elemento diferenciador. En este sentido no podríamos hablar de una cultura, sino de varias o, mejor, de *subculturas, correspondientes a los diversos grupos o colectivos, que poseen sus propios valores, normas, intereses, expectativas y maneras de interpretar la realidad*. Esto también añade complejidad al proceso de integración en una cultura dada, pues los grupos presionarán a los nuevos miembros para que se incorporen a éstos y compartan la visión sobre la organización que dichos grupos poseen.

Desde este punto de vista, la visión que la comunidad tiene sobre el Centro es la manera particular con la que una subcultura dada (la de los padres de los alumnos) percibe a otra (la de los profesores). Esta visión tiene efectos importantes, por ejemplo, sobre la elección del Centro por parte de los padres o por parte de los nuevos profesores cuando solicitan un traslado. Y también influye en el proceso de socialización e incluso en la práctica profesional de estos profesores que se incorporan al Centro. En la figura siguiente aparecen algunos de los aspectos más relevantes que influyen en y son influidos por la cultura de un Centro Escolar. Sugerimos al lector que los analice y estudie la forma en que estos elementos interactúan en **su** Centro particular y el tipo de cultura que se deriva de esa relación.

Tomando como referentes los elementos apuntados en la siguiente figura, el Equipo Directivo podría desarrollar un seminario de discusión sobre la cultura organizativa del Centro. El objetivo básico sería el estudio de los elementos del "Club de la Cultura" en el propio Centro, analizando las diferencias y semejanzas con la cultura de otros Centros que los profesores hayan conocido.

Hemos hablado antes del papel regulador de la estructura, pero no deberíamos olvidar que la cultura desempeña, en ese sentido, un papel similar aunque probablemente más poderoso. Para Conway (1985; 8), la cultura es *"un conjunto de pensamientos y expectativas compartidos por los miembros de una organización"*; y lo que es más importante, *"estos pensamientos y expectativas producen reglas de comportamiento —normas— que modelan poderosamente la conducta de los sujetos y los grupos de la organización"*. Por eso, hemos de hacer mención al proceso de transmisión cultural que la orga-

nización despliega más o menos conscientemente ante la llegada de los nuevos miembros.



Consideremos este **primer día** en relación con la incorporación al principio del curso de los nuevos alumnos en un Centro de Enseñanza Primaria; o de los nuevos profesores, algunas semanas atrás; o el día de presentación o inauguración del curso ante los padres. En esos actos la organización emite signos visibles de su cultura que son captados e interpretados por alumnos, profesores y padres, respectivamente. La mayor parte de la información que se transmite tiene un carácter simbólico, es decir, no explícito, pero precisamente por esa circunstancia su fuerza expresiva es mucho mayor que la que contienen los documentos oficiales y programáticos del Centro.

El carácter simbólico de la cultura es lo que hace de ella una realidad compleja, difícil de caracterizar y describir, sobre todo si son los propios miembros

a quienes se pide que lo hagan, pues —como ha dicho Smircich (1985)— se trata de “*un conjunto de presunciones, pensamientos compartidos, significados y valores que forman una especie de telón de fondo de la acción y que los individuos las toman como evidentes, indiscutibles o las dan por sentado*”. Precisamente, esto hace del análisis y toma de conciencia de la cultura de un Centro por parte de sus profesores uno de los elementos de desarrollo y mejora del Centro más poderosos entre los que podemos concebir en la actualidad.

Propuesta de actividad para el lector

Preguntas para investigar la cultura escolar por los nuevos miembros

Estas cuestiones pueden ser trabajadas primero individualmente por cada uno de los nuevos profesores. En segundo lugar, este grupo mantendrá una reunión para la puesta en común de las percepciones y experiencias recogidas a lo largo del primer trimestre. Finalmente, y fruto de esta reunión, se elaborará un informe que será presentado al resto del Claustro en una sesión específica.

Esta actividad persigue un doble objetivo: por una parte, propiciar el que los profesores nuevos se aproximen a la cultura del Centro y ,por otra, conocer cómo se percibe desde el exterior el funcionamiento de la organización educativa.

¿Cuáles son las imágenes o metáforas que la gente usa para referirse a la organización?

¿Cuál es el aspecto físico de la organización?

¿Qué creencias y valores dominantes encuentras en ella?

¿Puedes citar alguna norma no escrita, ceremonia o leyenda organizativa que te parezca representativa de la organización? ¿A qué propósitos sirven?

¿Qué lenguaje predomina en el discurso cotidiano? (metáforas, clichés, tópicos favoritos, frases hechas).

¿Se pueden identificar subculturas? ¿Están en armonía o en conflicto? ¿Qué impacto tienen?

La socialización de los profesores: Inmersión en la cultura del Centro

Respecto a la incorporación de nuevos alumnos, padres y profesores al Centro Escolar, la de estos últimos merece una consideración específica, puesto que pasarán a convertirse con el tiempo en activos agentes que modificarán y *actualizarán* la cultura de la organización.

La socialización es el proceso mediante el cual *“un individuo se hace miembro funcional de la comunidad adquiriendo la cultura que le es propia. Es decir, socialización es el proceso de adquisición de una cultura”* (Lucas Martín, 1986; 357). Mediante el proceso de socialización un profesor adquiere los conocimientos, las destrezas y la desenvoltura necesarios para desempeñar y asumir su rol, y sus actitudes, creencias y valores se integran en las normas de esa organización.

Cuando el profesor que se incorpora al Centro es, además, novel, el caso merece una atención especial. Estos profesores deberán enfrentarse a situaciones y exigencias nuevas, a los cambios de actitud y las responsabilidades que les exige su nuevo papel en el mundo laboral. Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en un contexto desconocido, durante el cual deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir cierto equilibrio personal frente a la inseguridad y la falta de confianza en sí mismos que suelen mostrar. Es, en definitiva, el momento en el que los profesores deben realizar la transición de estudiantes a profesores.

Por tanto, el profesor se socializa en el marco de una escuela específica, aprendiendo a afrontar las responsabilidades que la profesión le exige: tareas de planificación, evaluación, selección de contenidos; cómo tratar a los alumnos, a los padres; cómo relacionarse con los colegas, con los miembros del Equipo Directivo, con la Administración. Tendrá, en definitiva, que interiorizar las normas, valores, conductas, ideas, símbolos compartidos... que caracterizan a la cultura escolar en la que se integra.

Jordell (1987) ha elaborado un modelo en el que diferencia distintas fuentes, tanto estructurales como personales, que influyen y determinan la adquisición por parte del profesor de la cultura de la enseñanza. Los niveles que según este autor influyen en la socialización del profesor son:

- a) **Nivel personal:** viene representado tanto por las experiencias previas (biografía) como por las adquiridas en las instituciones de formación del profesorado. Este nivel influye de forma interiorizada (teorías implícitas) sobre los profesores.
- b) **Nivel de clase:** los alumnos, así como los elementos estructurales que caracterizan a la enseñanza, tales como multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, historia, socializan al profesor. Por tanto, los estudiantes, el ambiente de clase, la interacción en el aula... son elementos que influyen en la socialización del profesor.
- c) **Nivel institucional:** en este nivel se han de considerar influencias tales como las de los propios colegas, directores y padres, así como currículo y Administración.
- d) **Nivel social:** constituye un nivel más lejano y oculto y lo representa la estructura económica, social y política en la que la escuela se inserta (Marcelo, 1991).

La Comunidad Educativa, por tanto, ejerce un decisivo papel en el proceso de socialización de los profesores. Podemos señalar algunos aspectos que

determinan el grado de socialización de los profesores que empiezan a desarrollarse profesionalmente y que a su vez van a influir en el tipo de relaciones que se establezcan en el Centro Educativo:

- La actitud de apertura o, por el contrario, de rechazo de los compañeros profesores.
- El apoyo o desinterés profesional que se practique entre ellos.
- La personalidad de los líderes, ya sean formales —establecidos desde la estructura— o informales.
- El grado de participación e implicación que se oferte desde el Equipo Directivo.
- El compromiso de trabajo cooperativo que se lleve a cabo.

En el apartado siguiente conoceremos algunas estrategias que pueden ayudar a facilitar ese proceso.

EN RESUMEN

1. Cuando llegamos a un Centro nos encontramos:
 - a) Con una ESTRUCTURA específica.
 - b) Con una CULTURA determinada.
2. El conocimiento y comprensión de esa CULTURA garantizan el éxito del proceso de integración en el grupo social.
3. La CULTURA nos ayuda a entender qué es lo que hace que una organización se mantenga unida o desunida.
4. La consideración de la CULTURA escolar nos lleva a entender la **escuela** como **comunidad**, frente a la escuela como organización formal.
5. La CULTURA desempeña un **papel regulador**, ya que la mayor parte de la información que se transmite en una organización tiene un carácter simbólico con una fuerza expresiva mayor incluso que la contenida en los documentos oficiales del Centro.
6. Los profesores que acuden al Centro por primera vez, ya sean principiantes en la enseñanza (profesores en sus primeros años en la enseñanza) o bien profesores con alguna experiencia docente pero noveles en el Centro, han de penetrar en la CULTURA de su Centro Escolar y comprender la forma de trabajar, pensar, expresarse y vivir de los miembros que la componen.
7. El proceso de socialización de los profesores se verá influido por:
 - La personalidad de los líderes.
 - La actuación del Equipo Directivo.
 - El compromiso del trabajo cooperativo que se desarrolle.
 - El apoyo o desinterés profesional entre compañeros.

Propuesta de actividad para el lector

Análisis de un caso

A continuación se presenta la situación vivida por una profesora durante sus primeros días de estancia en el que iba a ser su lugar de trabajo, su Centro Escolar.

“Mis primeros días en el Centro fueron tristes y solitarios. Llegué al Centro cuando ya el curso llevaba unos días de rodaje, pues hubo problemas administrativos con los nombramientos de destino.

Eran las nueve y cuarto de la mañana. Recuerdo que los profesores se agrupaban en torno a varios corros y charlaban animadamente. Pregunté en uno de estos grupos dónde podría encontrar al director y amablemente me indicaron el camino de su despacho, advirtiéndome que aún no había llegado.

Permanecí unos instantes observando el espacio físico en el que me encontraba: su amplitud, su decoración, los carteles, las plantas... Al poco vi a un hombre de mediana edad dirigirse al lugar que previamente me habían dicho que era el despacho del director; al mismo tiempo, empezó a sonar música por los altavoces que se encontraban colocados tanto por el amplio vestíbulo de la entrada como por los pasillos del Centro, y los niños empezaron a entrar y dirigirse hacia el patio de la escuela.

Me presenté al director, le entregué mi nombramiento oficial y él me comentó el nivel al que iba a dar clase y a continuación me acompañó hasta la misma. Me presentó a los alumnos, y tras decirme el horario de descansos me sugirió que hablase con el jefe de estudios para conocer el turno de vigilancia de recreos. Quedó a mi disposición para cualquier cosa que necesitase y me abandonó a mi suerte.

El Centro constaba de treinta y dos unidades, repartidas en tres edificios: uno central, que era el de construcción más moderna y en el que se encontraba la mayoría de los servicios (gimnasio, biblioteca, laboratorio, secretaría, dirección, el teléfono, la fotocopiadora, etc.), y de otros dos, uno dentro del recinto escolar que contenía al primer edificio y los patios, y el otro, situado a varias manzanas de esta zona.

Mi clase se encontraba en el segundo de los edificios, es decir, dentro de los que podríamos considerar pertenecientes al recinto escolar, y era un lugar angosto, de paredes de piedra con pequeñas ventanas rectangulares por las que apenas entraba luz. El mobiliario era antiguo y se encontraba muy deteriorado.

Tardé algún tiempo en conocer a todo el profesorado, así como el papel que cada uno de sus miembros desempeñaba en el Centro. El conocimiento de la ubicación y utilización de los distintos espacios y recursos escolares fue tarea de varias conversaciones informales mantenidas con distintos miembros de la comunidad educativa."

Cuestiones para la reflexión

- ¿Recuerda cómo fueron sus primeros días/meses como docente?
- ¿Cómo le gustaría que hubieran sido esos primeros momentos como docente?
- ¿Cuáles fueron los problemas que más le inquietaron?
- ¿Se ha parado a pensar alguna vez en los recibimientos experimentados en los diversos Centros Escolares por los que ha pasado?
- ¿Cómo se integró en dichos Centros y aprendió las normas generales y de funcionamiento del Centro y de los diferentes equipos?
- ¿Piensa que la situación administrativa de los profesores que acceden al Centro ha influido o puede influir en dichas acogidas?
- ¿Entiende que la situación planteada en el testimonio ofrecido anteriormente es habitual en nuestros Centros Escolares?
- ¿Cree que es el profesor que accede al Centro el que tiene que "buscarse la vida" o, por el contrario, debe ser la Comunidad Educativa la que debe ofrecerle apoyo y ayuda?
- ¿Qué actuaciones piensa que podría adoptar el Equipo Directivo para incorporar adecuadamente a nuevos profesores en el Centro?

3

Estrategias para la atención a los nuevos miembros

La acción del Equipo Directivo

Principios básicos

En primer lugar enumeraremos los principios que pensamos deben inspirar la acción de un Equipo Directivo que apueste por la verdadera implicación de todos en la vida del Centro.

- a) **Es importante el conocimiento del medio social donde se inserta la escuela.** El Equipo Directivo debe prestar atención al papel de las **influencias sociales** (comunidad, alumnos, perspectivas de los profesores) en la determinación del trabajo realizado en las escuelas. El medio social condiciona, por ejemplo, la forma en que los padres se acercan a la escuela, sus expectativas respecto a ella y también sus prejuicios y los conflictos potenciales que pueden producirse en este acercamiento.
- b) **La implicación de la comunidad requiere unas determinadas *condiciones organizativas*.** El Equipo Directivo debe atender a las circunstancias concretas en las que se desarrollan el trabajo y la participación de los diferentes colectivos implicados. No puede abstenerse de esta responsabilidad bajo el argumento de que esas condiciones están trazadas de antemano en la estructura de los Centros, fijada por las leyes y disposiciones vigentes. Por el contrario, la vida organizativa y social de las escuelas es altamente dependiente de cómo y por qué canales se haga circular la información, de la agilidad y la transparencia en el modo de resolver los conflictos, del estilo que muestren los líderes, etc., y sobre estos aspectos la Dirección tiene un respetable margen de maniobra.

- c) **Hay que fomentar el sentido de pertenencia al Centro.** Esto es particularmente importante en las escuelas públicas, donde la rotación del profesorado crea un ambiente de provisionalidad que nada ayuda a la adquisición de ese sentimiento de formar parte de un grupo humano que comparte objetivos e intereses.

Cada profesor debe sentirse un elemento importante en el funcionamiento de su Centro como premisa esencial para su bienestar personal y profesional. Todos aspiramos a formar parte, a *pertenecer*, de algún modo, al lugar en el que pasamos una parte importante de nuestro tiempo, y no a permanecer como meros espectadores ajenos al desenlace. En otros casos es la propia organización la que exige la implicación de sus miembros en la misma, acometiendo tareas, proporcionando opiniones y sugerencias, prestando servicios, cuestionando alternativas, participando, en definitiva, de la cultura propia de dicha organización. Habrá, pues, que desarrollar —desde distintas posiciones claves— la habilidad y las estrategias oportunas para facilitar el acceso de nuevos miembros a la Comunidad Educativa, entendiendo que cada sector de esta comunidad es específico y diferente de los demás.

En cuanto a los padres, a ellos debe llegar con nitidez el mensaje de que la escuela es de ellos y de sus hijos, y no sólo de los profesores.

- d) **En consecuencia con lo anterior, la introducción de los nuevos miembros exige una preparación y una planificación expresas.** No es algo que pueda dejarse al azar o a la buena disposición de los miembros actuales del Centro.

El Equipo Directivo debe asumir la responsabilidad de que al principio de cada curso se produzca una acogida adecuada a los profesores que se incorporan. Si éstos son además principiantes requerirán una atención especial, que puede ser delegada en otros profesores con experiencia. Es preciso asumir el reto de introducir a los profesores en el trabajo del Centro y ayudarles a avanzar en su desarrollo profesional, promoviendo su bienestar personal y profesional y transmitiéndoles la cultura del sistema, de tal forma que se reduzca el tan conocido *shock* inicial de la incorporación y la ambigüedad en el acoplamiento con el grupo.

Pero algo similar debe ocurrir con los alumnos, especialmente los de los primeros cursos o los que se incorporan procedentes de otros Centros. Y también con los padres, en particular con aquellos que se ofrecen a participar en las actividades del Centro y con los que asumen responsabilidades en los órganos de gobierno.

- e) **El rol que el Equipo Directivo debe asumir en sus relaciones con la comunidad es más de *facilitador* que el de *directivo* en sentido estricto.**

Ello implica una función de propiciar ambientes de interacción positivos en el seno de unas relaciones democráticas en el conjunto de la escuela...

"[...] facilitando la comunicación eficaz y colaboración entre el profesorado, alumnos, padres y comunidad en general; [...] facilitando los vínculos entre la comunidad de la escuela y la comunidad en general, para el beneficio de la escuela; [...] facilitando y promoviendo la toma de decisión colectiva y en colaboración, entre el profesorado; [...], facilitando un ambiente de trabajo eficaz para los miembros de la escuela" (Watkins, 1989; 32).

- f) **Todo lo dicho anteriormente implica una política de gestión escolar deliberadamente orientada a buscar la máxima participación de los sectores implicados en el proceso educativo.**

Esta participación activa de los diversos colectivos exige al Equipo Directivo realizar un esfuerzo para facilitar la **toma de decisión descentralizada y participativa** y para el establecimiento de **redes de información y comunicación** dispuestas al logro de una transparencia en la gestión de la escuela. Una especial dedicación de cara a mantener un nivel de información y comunicación fluido es requisito indispensable para la toma de decisiones.

Un cierto grado de **autonomía funcional** de las distintas unidades es necesario para que sus miembros se sientan motivados e ilusionados y, al mismo tiempo, **corresponsables** en la gestión del Centro. E igualmente es preciso clarificar las metas del Centro Escolar junto con profesores, alumnos, padres y otros miembros de la comunidad, de manera que puedan **apropiarse** de dichas metas, hacerlas suyas. En definitiva, se trata de un poner en marcha un proceso por el cual sientan **la escuela como algo propio**, que les pertenece.

Algunas propuestas estratégicas

El primer bloque de propuestas tiene que ver con la prevención de los conflictos que pueden producirse en el proceso de integración de los nuevos miembros al Centro:

- a) La tendencia a resolver los problemas del Centro **con los otros**, especialmente con los más directamente implicados.
- b) El uso de un **modelo deliberativo** para su solución, esto es, un modelo basado en la comunicación y la participación que propicie el diálogo, la negociación y el consenso, pese a que pueda representar un camino más lento o más engorroso.
- c) El esfuerzo por recoger sistemáticamente información relevante para el problema antes de emprender cualquier acción.
- d) La clarificación de los componentes de cada situación problemática objeto de análisis, así como del grado de implicación de cada uno de los colectivos y de las personas.

- e) La disposición o la adaptación de las estructuras organizativas puede ser necesaria para la solución de determinados problemas.
- f) El conocimiento a fondo del sistema escolar y de los recursos externos a la escuela siempre ayudará en la toma de decisiones.

Y a continuación, proponemos actividades expresamente dirigidas a facilitar dicho proceso. Podríamos indicar la conveniencia de iniciar:

- Acciones encaminadas a la promoción de actitudes positivas durante el desarrollo de las diversas actividades formales que tienen lugar, tales como reuniones de los órganos de gobierno, ceremonias organizativas, entrevistas con personajes relevantes de la Comunidad Escolar, etc.
- Acciones de consulta y refuerzo dirigidas a los individuos para la resolución de problemas.
- Acciones de seguimiento y evaluación para reunir, analizar e informar sobre las actividades que tienen lugar en la escuela.
- Acciones de comunicación externa con el fin de obtener el apoyo y la provisión de recursos para las diversas actividades escolares.
- Actividades de reconocimiento al trabajo, que recompensen labores y esfuerzos realizados, contribuyan al cultivo del sentimiento de apropiación de la escuela, favoreciendo un sentimiento de comunidad.

El sentido de estas acciones es el de facilitar el desarrollo regular de la actividad docente y un ambiente adecuado entre los diversos colectivos de la escuela. De este modo el Equipo Directivo, en el ejercicio de sus **funciones de facilitador**, puede aparecer:

- a) Como **comunicador**, asegurando el compromiso de todos con las metas de la escuela, articulando una visión de las mismas y de los valores comunes, con el propósito final de construir un currículo integrado.
- b) Como **proveedor de recursos** diversos (materiales, información, oportunidades, etc.), localizables tanto dentro como fuera de la escuela.
- c) Como **recurso instructivo**, promoviendo marcos para la discusión sobre los aspectos pedagógicos (programáticos, metodológicos, referentes a la evaluación, etc.) y comprometiéndose activamente en el desarrollo del profesorado. De este modo, se participa en la mejora de las condiciones de la actividad docente que favorecen en última instancia el aprendizaje.
- d) Como **presencia visible**. Esto significa accesibilidad respecto a los miembros de la Comunidad Educativa, que diversos estudios experimentales sobre la calidad de la acción directiva destacan como uno de los aspectos más importantes. Y nos referimos a la accesibilidad dentro e incluso fuera de la escuela, participando en reuniones, realizando conversaciones espontáneas con alumnos, profesores y padres, etc.

El papel del Equipo Directivo en el aprendizaje de la cultura organizativa

No cabe duda de que la cultura es aprendida principalmente mediante el proceso de inmersión en ella que los nuevos miembros inician en el momento de su llegada al Centro. Pero también es verdad que el Equipo Directivo puede facilitarles ciertas experiencias significativas que les ayuden en este proceso y que, tal vez, lo aceleren. También puede neutralizar la acción de otras fuerzas *contraculturales* que tal vez deseen ganar adeptos e inicien rápidos movimientos para promover su propia *subcultura* o, cuando menos, su propia visión de la organización. Así pues, podemos formularnos la siguiente pregunta: **¿Quiénes enseñarán la cultura de la organización a los nuevos miembros?**

Ésta es una pregunta clave, puesto que el proceso de introducción en la cultura del Centro Escolar estará mediado por las características del individuo o del grupo que realice esta tarea. Especialmente si hablamos de un grupo dentro de la organización, no debemos olvidar que éste tendrá su propia *subcultura*, y las ideas, presunciones básicas y actitudes compartidas por sus miembros se deslizarán como *naturales* en la mente de quienes mantienen en curso el aprendizaje de la cultura.

Conocido esto, la Dirección del Centro Escolar debe considerarse a sí misma como una de las principales instancias transmisoras de cultura —en particular en relación con los nuevos miembros— y asumir intencionalmente la cuota de responsabilidad que en ese sentido le corresponde. Si tal cosa no iniciara, deberá tener en cuenta que siempre estará la **red cultural** —tal como Deal y Kennedy (1982) la denominaron— dispuesta a desempeñar tan importante misión. Pero será más difícil controlar los intereses a los cuales sirve la *red cultural* de una organización y, por tanto, el efecto funcional o disfuncional que resultará para el conjunto de ésta.

La **red cultural** no es sino la trama de la comunicación en la organización. Deal y Kennedy enumeran toda una serie de *personajes* que se pasean por la red informal —informal porque no es contemplada por la estructura organizativa— de interacciones y comunicaciones. Veamos estos *personajes*, teniendo en cuenta que debemos considerarlos más bien como **roles** que definen más a unos miembros del Centro que a otros, aunque no sean exclusivos de éstos.

Los **narradores** ayudan a entender los actos organizativos mediante la difusión de historias y leyendas. Acontecimientos que pasarían desapercibidos por muchos de los individuos son destacados por los narradores, simplemente por el hecho de reelaborarlos, de ofrecer una versión sobre los hechos que resaltarán unos elementos y oscurecerá otros y que, por tanto, estará cargada de elementos culturales. Por eso, habría que matizar la primera frase de este párrafo diciendo que a veces su esfuerzo va encaminado a hacer que los actos organizativos sean entendidos de una determinada manera.

Los **sacerdotes** hacen lo que en todas las culturas: atienden las confesiones y proporcionan consejos y soluciones. En ocasiones representan la ortodoxia y asumen el papel de guardianes de los valores de la cultura. Enlazan con la tradición y la historia de la organización y normalmente son personas con un conocimiento profundo de ésta.

Los **murmuradores** y los **espías** constituyen una versión diferente, pero con idéntico papel, de los porteros comunicativos de las teorías de Kurt Lewin. Son las personas que tienen como misión recoger todo el volumen de información aparentemente irrelevante que circula por la organización. Esas *virutas comunicativas* que aisladas parecen carecer de significado adquieren reunidas en manos de estos personajes un valor simbólico de primera magnitud, y constituyen para ellos su principal fuente de poder y de subsistencia.

Finalmente, las **cábalas** o **coaliciones** pueden asimilarse en bastante medida con las subculturas y con todo lo que hemos comentado sobre ellas. Como se ha señalado desde la teoría crítica, las coaliciones constituyen uno de los ejes en los que se vertebra la micropolítica institucional, esto es, la compleja trama de conflictos y negociaciones que caracteriza la lucha por el poder en el seno de las organizaciones.

Propuesta de actividad para el lector

El Equipo Directivo podría tratar de identificar estos componentes de la red cultural con personas físicas de su Centro. Este ejercicio podría realizarse de manera individual por cada uno de los miembros del Equipo Directivo para, posteriormente, en una sesión conjunta, dialogar y discutir sobre la configuración de la “red cultural” y el modo en que los nuevos miembros quedan influidos por la misma. Se debería tener en cuenta que una persona puede asumir más de un rol y que cualquiera de éstos puede tener una connotación positiva o negativa según los contextos.

¿Cómo asumir la responsabilidad del proceso de transmisión cultural?

Hay una serie de características que los miembros del Equipo Directivo —por extensión, todos los profesores del Centro— deberían poseer para asumir el rol de líderes en el proceso de desarrollo de la cultura de la organización.

- a) **Visión.** Los líderes han de tener una imagen ideal acerca del futuro inmediato de la organización, de lo que ésta debe llegar a ser, y deben ser capaces de comunicar esta visión a los demás, no para imponerla, sino para provocar el debate sobre las finalidades, los

valores y las expectativas que el Centro Escolar debe mantener como propias.

- b) **Transparencia.** Las acciones del Equipo Directivo deben ser sostenidas con argumentos ante la Comunidad Educativa. Esto prestará un *valor añadido* a dichas acciones: el del debate que proporciona la oportunidad para confrontar las ideas y las *visiones* de todos sus miembros.
- c) **Visibilidad.** La visibilidad, el contacto frecuente —formal e informal— con todos los estamentos de la Comunidad Educativa contribuye a que éstos se sientan parte de la misma y transmite simbólicamente el mensaje de que los miembros del Equipo Directivo valoran su participación y las contribuciones que puedan hacer.
- d) **Territorio.** Los signos de apertura y accesibilidad de los espacios y dependencias del Centro transmiten simbólicamente la idea del Centro Escolar como territorio compartido, como lugar de encuentro, facilitando, por consiguiente, la participación y la integración de los nuevos miembros.
- e) **Seguridad.** Es muy importante la contribución del Equipo Directivo a la creación de un *espacio libre de amenazas* en el que los nuevos miembros no sientan la necesidad de reservarse sus puntos de vista, sino que expresen sus propios valores o manifiesten sus sentimientos. Esto facilitará sin duda la comunicación y el conocimiento del otro durante el proceso de integración.

Estrategias de trabajo entre los profesores

La necesidad de la cooperación

Una alternativa de trabajo para facilitar este acceso de los nuevos profesores en los Centros podría ser el **asesoramiento entre colegas**. Los colegas habitualmente ejercen una influencia decisiva en la socialización de los docentes, aunque esta influencia ocurre en su mayor parte de manera informal (San Fabián, 1991).

Pero también parece posible y, desde luego, deseable una actividad planificada en este sentido, que sitúe a dos o más profesores dialogando sobre la práctica de su enseñanza, realizando observaciones de otros profesores, diseñando y evaluando materiales de trabajo, comentando problemas relativos a aspectos institucionales, etc.

Parece demostrado que los profesores no encuentran tan útil la lectura de documentos teóricos como el trabajo con alguien, de igual a igual, en la exploración de diversas aproximaciones (Freer, 1987), así como en la búsqueda de respuestas a los distintos interrogantes y a las complejas situaciones que día a día se le presentan.

“El trabajo en grupo promueve la implicación colectiva en la búsqueda de soluciones, favorece un mayor compromiso con las decisiones tomadas, aumenta la diversidad y con ello el enriquecimiento y la imparcialidad, estimula la participación evitando sentimientos de manipulación” (San Fabián, 1991: 51).

La cooperación presenta un marco estimulante y rico en interacciones, en el que el trabajo con otros compañeros, la comunicación y el apoyo profesional mutuo, así como el aprendizaje desde la práctica compartida, generan el contexto adecuado e idóneo para el desarrollo profesional del docente.

“La educación es una facultad colectiva de responsabilidad. Se trabaja mejor cuando las escuelas crean ambientes de trabajo que facilitan la interacción de profesores y favorecen la participación de ideas e instituciones. Las escuelas efectivas [...] se caracterizan por una cultura de la cooperación” (Hatwoot, 1988: 224).

Profesores “mentores” que ayudan a los principiantes

Una de las formas de colaboración que ha recibido más atención en los últimos años se centra en la figura del **mentor** y en el proceso de asesoramiento que se establece entre éste y uno o varios **profesores principiantes**, que se ve como una poderosa vía de influencia en la socialización de los profesores. El proceso de introducción de nuevos miembros en la escuela adquiere una atención especial cuando dichos miembros son, además, principiantes en la profesión docente. En esos casos el Centro adquiere la responsabilidad de facilitarles una entrada positiva en el mundo de la enseñanza, que refuerce su interés por su trabajo y les motive para continuar su propio desarrollo profesional. De ahí el hecho de procurar encontrar vías de ayuda específicas y eficaces para ayudarles a encontrar sin traumas un lugar en su nueva profesión.

Podríamos definir al profesor mentor como aquel profesor con experiencia que trabaja con el profesor novel y le ayuda a comprender la cultura de la escuela (Galvez-Hjornevick, 1986). El principal objetivo de estos profesores mentores consiste en aclimatar a los nuevos profesores y en facilitarles la transición desde el mundo de la educación teórica hacia el mundo de la educación práctica, potenciando la confianza en sí mismos, la autogestión y la profesionalidad.

Los profesores que en otros contextos asumen el papel de mentores son profesionales que poseen unas determinadas características **personales** (suelen ser personas tolerantes, seguras de sí mismas, disponibles, valoradas, diplomáticas, perseverantes, sensibles, etc.) y **profesionales** (conocen el desarrollo del adulto, conocen las culturas y las organizaciones en las que trabajan, poseen experiencia en la materia que imparten, etc.).

En cuanto a las funciones que se atribuye a los profesores mentores cabría recogerlas en torno a tres grandes bloques:

- a) Aquellas que se centran en el **dominio personal** y que serían todas las funciones o roles relativos a las relaciones personales, apoyo y estímulo.
- b) Aquellas que se centran en el **dominio instructivo** y que englobarían las funciones más directamente relacionadas con la ayuda en la planificación y toma de decisiones de enseñanza, así como la gestión y disciplina de clase.
- c) Aquellas que se centran en el **dominio profesional** y que comprenderían funciones que aluden a la cultura del Centro y relaciones con el entorno (Anderson y Enz, 1990).

Así pues, el profesor mentor es esencialmente una persona que goza de cierta experiencia profesional y que trabaja con un profesor principiante y le ayuda a identificar sus áreas problemáticas y a reflexionar y adoptar distintas alternativas y soluciones para las mismas.

Pero los profesores mentores y principiantes necesitan unas **condiciones** imprescindibles para poder trabajar cooperativamente:

- a) En primer lugar, se necesita la creación de un clima de **seguridad** que permita que los sujetos intercambien experiencias y perspectivas personales.
- b) Es necesario que los profesores implicados en la experiencia dispongan de **tiempo** y de algún **lugar** físico en el que poner en común sus puntos de vista.
- c) En tercer lugar, los profesores deben disponer de cierto margen de **autonomía** en sus actuaciones.

Una vez que se dispone de las condiciones mínimas necesarias para emprender un proyecto de trabajo cooperativo entre colegas, ¿cuál será el papel del profesor mentor?

- a) En primer lugar, debe ser una persona que se encuentre accesible y disponible ante cualquier problema que manifieste el profesor de nuevo ingreso en el Centro, es decir, alguien que contesta preguntas, que resuelve dudas, que recomienda actuaciones en un momento determinado, etc., lo que algunos autores han denominado "**servicio de crisis**" (Foster, 1982).
- b) Además de este rol de apoyo constante, el profesor colega-mentor tendrá que **identificar las necesidades y los problemas** específicos con los que se encuentra el profesor con el que trabaja, a fin de centrar la ayuda en aquellos aspectos que más lo requieran, pues a todos los profesores no les inquietan las mismas preocupaciones, ni se sienten inseguros ante los mismos problemas.

Las preocupaciones de los profesores, que al mismo tiempo aparecen como indicadores de diferentes etapas de desarrollo profesional, a juicio de Fuller y Brown (1975), son principalmente tres: preocupaciones por la supervivencia personal, preocupaciones hacia la situación de enseñanza y, finalmente, preocupaciones por los alumnos.

Entre los estudios realizados en torno a los problemas y preocupaciones percibidos por los profesores noveles contamos como más relevantes con los trabajos de Veeman (1984), cuya revisión de 83 estudios pone de manifiesto que la disciplina de la clase, la motivación de los estudiantes y el trato de las diferencias individuales encabezan los primeros puestos de la lista de problemas percibidos por los profesores principiantes. Las relaciones con los padres, con los colegas, la carga del trabajo burocrático y las relaciones con el director son aspectos que también preocupan a los nuevos docentes. Digno de mención es también el trabajo de Wonk (1983), quien, al analizar los problemas de los profesores principiantes correspondientes a 18 profesores, diferencia dos niveles: micro y macronivel. El primero atiende a los problemas que se refieren a los contenidos y material de aprendizaje, organización de las actividades, participación y motivación de los alumnos, mientras que el segundo engloba los problemas referidos a la organización escolar, relación con los colegas, director y padres. En nuestro contexto contamos con el estudio que Marcelo y otros (1991) llevaron a cabo sobre el análisis del proceso de socialización de profesores principiantes de Educación Primaria y Secundaria. La cantidad de contenidos a impartir, información suficiente sobre los alumnos y su entorno, junto con la disciplina, motivación y metodología, son los problemas que más preocupan a estos profesores del estudio.

Otra experiencia de investigación sobre cómo influyen en la socialización de profesores principiantes factores como los colegas, los estudiantes, el contexto escolar o los padres, es la descrita por Wildman y otros (1989). La investigación contempla cuatro estudios de casos. En ellos se analiza la actuación de profesores principiantes en los dos papeles que los investigadores consideran esenciales y creen deben reconocer los programas de iniciación: efectividad en la enseñanza y aprender a enseñar. Las conclusiones del estudio se centran en tres puntos:

1. La socialización de los profesores principiantes no puede ser apresurada: necesita su tiempo.
2. Los profesores necesitan disponer de oportunidades razonables para triunfar.
3. Los profesores principiantes necesitan ser comprendidos por sus compañeros, que pueden influir y apoyar sus incipientes carreras.

Para finalizar este apartado, y a modo de síntesis, proponemos la siguiente pregunta: **¿Qué se puede hacer para favorecer el proceso de sociali-**

zación de los nuevos profesores?, junto con algunas respuestas que invitamos al lector a completar con su propia opinión:

- a) Identificar las preocupaciones y necesidades de estos profesores noveles.
- b) Responsabilizar a alguien del asesoramiento y la ayuda permanente, sobre todo durante los primeros días.
- c) Poner en marcha iniciativas de trabajo en grupo que amplíen las oportunidades de inserción de los nuevos profesores.

Más concretamente, **¿cómo se puede llevar esto a cabo?** (aquí ofrecemos algunas sugerencias que el lector debe ampliar):

- Reuniones y discusiones en pequeños grupos.
- Aportación de materiales escritos sobre las condiciones de trabajo y normas de la escuela.
- Consultas a profesores con experiencia.
- Reducción de tiempo/carga docente para los profesores noveles.
- Seminarios sobre temas monográficos.
- Observaciones por compañeros y/o grabaciones en vídeo de las actuaciones de los profesores con vistas a su análisis.
- Oportunidad para observar a otros compañeros (en vivo o mediante grabaciones de las clases).
- Asignando un profesor con experiencia a un/varios profesor/es nuevos.
- Evitando la asignación de grupos problemáticos o asignaturas difíciles.
- Mediante la utilización del Inventario de Problemas de Enseñanza de Jordell (véase anexo) y reflexionando sobre sus resultados (1985).

¿Para qué, con qué propósito hacemos esto?

Con vistas a conseguir un profesor seguro de sí mismo, flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con amplio dominio de las destrezas cognitivas y relacionales, capaz de trabajar en equipo. En definitiva, profesores que:

1. Se preguntan qué, por qué y cómo hacen las cosas, y qué y por qué hacen las cosas los demás.
2. Esperan a tener datos suficientes para emitir juicios.
3. Buscan alternativas.
4. Mantienen una mente abierta.
5. Comparan y contrastan.
6. Buscan el marco teórico que subyace a las conductas, métodos, programas, etc.

7. Aceptan varias perspectivas.
8. Se preguntan ¿qué pasaría si...?
9. Se preguntan sobre las ideas y puntos de vista de otros.
10. Se adaptan a la inestabilidad y al cambio.
11. Funcionan en situaciones de incertidumbre, complejidad y variedad.
12. Formulan hipótesis y las comprueban.
13. Tienen en cuenta las posibles consecuencias de las acciones.
14. Sintetizan y contrastan.
15. Buscan, identifican y resuelven problemas.
16. Analizan qué hace que funcionen las cosas y en qué contexto.
17. Evalúan qué ha funcionado, qué no ha funcionado y por qué.
18. Toman decisiones en la práctica de su profesión.

Perfil del profesor reflexivo (Mingorance, Mayor y Marcelo, 1992).

4

La atención específica a los nuevos miembros

Desarrollaremos en este apartado algunas de las características específicas que marcan los procesos de *acercamiento* entre el Centro Escolar y los distintos elementos: profesores, padres y alumnos.

Profesores

El ejercicio de la acción directiva, como ejercicio de poder que es, y como un tipo de acción social, conlleva un gasto de energía y desgaste enorme desde el punto de vista personal y profesional. Quizás este esfuerzo tenga su más alta expresión cuando nos adentramos en las relaciones entre el profesorado y el Equipo Directivo.

Ya hemos hablado anteriormente de la necesidad de ejercer un liderazgo pedagógico que facilite un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores. Esto debe llevar al Equipo Directivo a tomar iniciativas para *influir sobre la calidad de vida en el trabajo de los profesores*. A modo de ejemplo podemos citar:

- El trabajo con las autoridades educativas.
- El trabajo con los padres y miembros de la Comunidad Educativa.
- La protección y mediación en las relaciones padres-profesores.
- La mejora de las relaciones escuela-comunidad.
- El trabajo con ellos.
- La construcción de cierta cohesión organizativa y la implicación en la toma de decisiones.

- El trabajo con los alumnos para que los profesores puedan controlar mejor el ambiente de aprendizaje.

En relación con la incorporación de nuevos profesores a los Centros, cabe decir que el Equipo Directivo desempeña un papel clave como auténtico “*embajador cultural*” y como representante de una forma determinada de entender la actividad educativa. Pero la complejidad de la vida escolar, la existencia de diferentes subculturas, grupos y coaliciones hace difícil mantener cierta unidad y cohesión organizativa.

Los conceptos de poder, toma de decisión, autoridad, influencia y control, estarán presentes en la explicación de la naturaleza de estas interacciones. Toda una serie de intercambios simbólicos se desarrolla y mantiene las relaciones políticas entre Equipos Directivos y profesores.

El conocimiento de las estrategias que tanto un colectivo como otro suelen emplear para influenciar y protegerse entre sí resulta una actividad muy sugerente, habida cuenta de la conveniencia de dotarse de una estructura de toma de decisión colegial y participativa a nivel escolar.

Parece, pues, importante explorar las relaciones entre los Equipos Directivos y los profesores; la realidad muestra que ambos colectivos trabajan cada uno por su cuenta, que sus interacciones suelen ser, generalmente, breves y a través de mecanismos informales, y que sus intercambios quedan, con toda claridad, influidos por el contexto organizativo y las condiciones que éste impone a los dos.

Por ello, es necesario articular más los procesos de comunicación entre Equipos Directivos y profesores, implicar al profesorado en la gestión de las tareas no estrictamente instructivas, favorecer la participación del mismo en procesos de toma de decisiones que afecten a la escuela como organización y facilitar un intercambio más fluido entre profesores, Equipo Directivo y personal externo con “intereses” en la escuela.

Padres

Los padres perciben la cultura del Centro Escolar, aunque sea difícil definirla para ellos. Perciben la forma de ser de éste, hasta el punto de que esa visión de la escuela puede perdurar incluso cuando ya no existe base real para ella, convirtiéndose en un condicionante e incluso en un obstáculo para los futuros cambios.

Desde el punto de vista de los padres cabe decir que los Equipos Directivos, en especial los directores, aparecen como un elemento relevante en la determinación del alcance en que éstos se implican y en la eficacia de tal implicación. El proceso de gestión escolar implica negociación con grupos de intereses fluctuantes y exige conocer la naturaleza de las relaciones de poder e influencias establecidas y la situación de bisagra que suelen ocupar.

Esta implicación y apoyo de los padres debe entenderse como condición necesaria por su influencia positiva aunque no suficiente de cara a los esfuerzos de mejora, pero es indudable que la cuidada atención al colectivo de padres representa una muestra de la capacidad de la escuela de comprender y acomodarse adecuadamente al medio exterior.

El Equipo Directivo debe buscar la complementariedad entre las escuelas y las comunidades donde quedan localizadas, en tanto que el logro de la eficacia exige un fuerte apoyo de los padres. De ahí que volvamos a insistir en la importancia concedida a las relaciones sociales como un aspecto clave en la atención a los nuevos miembros de la Comunidad Educativa.

La construcción de saludables relaciones de amistad y cooperación con los padres y otros agentes comunitarios, el cultivo de buenas relaciones de comunicación, informarles de las expectativas respecto a sus hijos y de su responsabilidad en la buena marcha de éstos, requerir su implicación en el proceso educativo, etc., son acciones que propician la integración favorable de éstos en la dinámica organizativa. Ya sabemos que esto no es fácil. De nuevo, *la realidad escolar supera con creces los deseos y los buenos propósitos*. El Equipo Directivo se encuentra ante un enorme reto como es el de integrar a los padres en la vida de los Centros, en el puzzle que da forma al proceso educativo, actuando como mediadores entre los intereses, a menudo divergentes, de profesores y padres.

Precisamente el período en que se produce la incorporación de nuevos miembros a la vida de la escuela, el comienzo de cada curso, debe ser utilizado apropiadamente por los Equipos Directivos para expresar nuevas voluntades y proponer alternativas que rompan el tradicional aislamiento en que se ven envueltas las relaciones con los padres.

Alumnos

Por último, y en relación con el colectivo de alumnos, cabe decir que el Equipo Directivo tiene el compromiso de animar a los alumnos a participar en *la organización de su escuela*. Cuando éstos se identifican con su escuela y con el profesorado, resultan más respetuosos con ambos y muestran conductas más positivas y una mejor disposición para el aprendizaje.

Resultaría muy interesante realizar estudios sobre la percepción que tienen del Equipo Directivo y de su labor en la escuela.

El Equipo Directivo puede influir sobre los resultados de los estudiantes: gestionando las relaciones de la escuela con el medio externo; supervisando la organización de la enseñanza; construyendo un clima positivo para el aprendizaje; manteniendo un interés persistente en el trabajo de los alumnos, y desarrollando, en definitiva, un ejercicio de liderazgo pedagógico.

Propuesta de actividad para el lector

Análisis de actuaciones del Equipo Directivo

Comente, analice su viabilidad, valore el grado de eficacia y de pertinencia de las siguientes posibles actuaciones puestas en marcha por el Equipo Directivo al inicio del curso:

- Entrega de una carpeta de documentación informativa (datos sobre el Centro, población a la que acoge, *ratio*, unidades organizativas, plano del Centro, plan de Centro, R.R.I., etc.) a los profesores de nueva incorporación.
- Mostrar las dependencias del Centro a los nuevos profesores.
- Reunión informativa formal con los nuevos profesores.
- Presentación en el Claustro de los nuevos profesores en el Centro.
- Reuniones del tutor y el Equipo Directivo con los padres de alumnos.
- Entrevistas del Equipo Directivo con las familias de los niños de nuevo ingreso que no pertenecen al primer nivel de acceso al Centro.
- Folleto informativo o circular dirigida a los padres sobre horarios, tutores, actividades, etc.
- Habilitar algún espacio del Centro destinado para uso de los padres.
- La utilización del tablón de anuncios para la información general.
- La adecuada señalización de las distintas dependencias del Centro (Dirección, secretaría, biblioteca, sala de profesores, etc.).
- El Equipo Directivo se encuentra **visible y accesible** durante las primeras jornadas escolares de cara a la atención de los nuevos miembros de la comunidad.
- Se permite la libre entrada y circulación de los padres por el Centro durante los primeros días del curso.
- La organización de algún tipo de actividad especial (acto de inauguración, fiesta, verbena, etc.) al inicio del curso.

Análisis de cómo el propio Centro facilita la integración de los nuevos miembros

A partir de las diversas situaciones que le presentamos, indique aquellas que habitualmente ocurren en su Centro. Asimismo, seleccione y/o añada la/s que considere más oportunas y argumente el porqué de su elección.

a) *Cuando los profesores llegan al Centro por primera vez...*

- Son recibidos por un miembro del Equipo Directivo en su despacho.
- Son recibidos por un miembro del Equipo Directivo en la sala de profesores.
- Se prepara una reunión del Claustro para dar la bienvenida a los nuevos profesores y ponerlos al día en los asuntos del Centro.
- Un profesor se ofrece a los nuevos profesores para introducirlos en el Centro.
- Los profesores que están presentes el día de la llegada de los nuevos profesores los saludan, les dicen que están en su casa y siguen con sus asuntos.
- Un grupo de profesores invita a los nuevos compañeros a compartir con ellos unas cervezas tras la primera jornada escolar.
- La Dirección ha organizado un *picnic* en el Centro como recibimiento a los nuevos profesores.
- El director cita por carta a los nuevos profesores en fecha y hora establecidas para mantener una entrevista personal con cada uno.
- El nuevo profesor, desorientado, pregunta al portero por las diversas dependencias que está recorriendo por su cuenta.

b) *El primer día de curso...*

- Es diferente para cada grupo de alumnos, puesto que la entrada se hace escalonadamente durante varios días a fin de poder atenderles mejor en esta primera jornada. Esta atención queda reservada al Equipo Directivo y tutor de cada grupo.
- Se muestra a los nuevos alumnos las distintas dependencias del Centro, acompañados de algún compañero de clase.
- Se organiza un acto general en el patio del Centro con la asistencia del Equipo Directivo/tutores de todas las clases y aquellos padres que lo deseen.
- Se les proporciona una carpeta informativa con datos sobre el Centro.
- Cada alumno va directamente a su aula con su tutor y es presentado al resto de los compañeros de clase.
- Se organiza una jornada especial con los alumnos de primer curso, puesto que son realmente nuevos miembros del Centro. El resto de los cursos asiste como cualquier otro día normal de clase.

- Se organizan sesiones informativas a las que se invita a antiguos alumnos del Centro.
- Se organizan sesiones informativas en las que alumnos de los cursos superiores intercambian impresiones sobre el Centro, los profesores, las materias, etc., con los alumnos que se incorporan.

c) *Análisis del comienzo del curso*

Realice un estudio descriptivo de las actividades que tienen lugar en su Centro durante el primer mes de curso.

Profesores	Alumnos	Padres	Administración	Otros



Referencias

- ANDERSON, G., y ENZ, B. (1990): *A Two Year Study of Mentoring Functions: Mentors' and Residents' Initial and Changing Perspectives*. Annual Meeting of the A.E.R.A., Boston, M. A.
- BATES, R. (1987): "Corporate Culture, Schooling, and Educational Administration". *Educational Administration Quarterly*, n.º 4 (23), 79-115.
- CONWAY, J. A. (1985): "A Perspective on Organizational Cultures and Organizational Beliefs Structure". *Educational Administration Quarterly*, n.º 4 (21), 7-25.
- DEAL, T., y KENNEDY, A. (1982): *Culturas corporativas*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- FOSTER, H. (1982): *Preventing Distress and Burnout - A Project that Worked: The New Teacher and Teacher Aide Project*. ERIC ED 216.007.
- FREER, M. (1987): "Clinical Supervision: Training that Works". *NASSP Bulletin*, n.º 503; (71), 12-17.
- FULLER, F., y BROWN, D. (1975): "Becoming a Teacher", en RYAN (ed.): *Teacher Education*. Chicago, NSSE 25-52.
- GALVEZ-HJORNEVIK, C. (1986): "Mentoring among Teachers: A Review of the Literature". *Journal of Teacher Education*, n.º 1; (37), 6-11.
- HATWOOD, M (1988): "Selecting and Compensating Mentor Teachers: A Win-Win Scenario." *Theory into Practice*, n.º 3; (27), 223-225, The Ohio State University.

- LUCAS MARTÍN, A. (1986): "El proceso de socialización: Un enfoque sociológico." *Revista Española de Pedagogía*, n.º 173, 357-370.
- MARCELO, C. (dir.) (1991): *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid, C.I.D.E.
- MINGORANCE, P., MAYOR, C., y MARCELO, C. (1992): *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla, G.I.D. (Grupo de Investigación Didáctica).
- SAN FABIÁN, J. L. (1991): *Estructura y organización del trabajo en los centros docentes*. Madrid, M.E.C.
- SERGIOVANNI, T. J. (1992): *School as Community: Implications for Leadership*. Ponencia presentada al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla.
- SMIRCICH, L. (1985): "Is the Concept of Culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves?" En FORST, P. J. y otros: *Organizational Culture*. Beverly Hills, Sage.
- VEEMAN, S. (1984): "Perceived Problems of Beginning Teacher". *Review of Educational Research*, n.º 2 ; (54), 143-178.
- VONK, J. (1983): "Problems of the Beginning Teacher". *European Journal of Teacher Education*, n.º 2; (6), 133-150.
- WATKINS, P. (1989): "Leadership, Power and Symbols in Educational Administration". En SMYTH, J. (Ed.) *Critical Perspectives on Educational Leadership*. London: Falmer Press, 9-37.
- WILDMAN, T., y otros (1989): "Teaching and Learning to Teach: The two Roles of Beginning Teachers". *The Elementary School Journal*, n.º 4; (89) (472-493).

Anexo

Inventario de problemas de Enseñanza (I.S.E.) *

Indicaciones generales

El Inventario de Situaciones de Enseñanza (I.S.E.) contiene 55 declaraciones que se refieren a aspectos de la actividad del profesor.

Le pedimos que LEA DETENIDAMENTE cada una de estas situaciones. A continuación responda, SEGÚN SU PROPIA EXPERIENCIA PERSONAL, en qué medida cada una de las situaciones HA REPRESENTADO UN PROBLEMA DURANTE SU PRIMER AÑO DE EXPERIENCIA DOCENTE.

Cada declaración tiene cinco posibles respuestas:

1. No representa ni ha representado NINGÚN PROBLEMA.
2. Representa o ha representado ALGÚN PROBLEMA.
3. Representa o ha representado un CONSIDERABLE PROBLEMA.
4. Representa o ha representado un GRAN PROBLEMA.
5. Este problema no es relevante para el nivel educativo en que enseño.

Escriba su opinión marcando con una X en la respuesta que haya seleccionado. Gracias por su colaboración.

* Traducido y adaptado por Carlos Marcelo García.

1. No representa ni ha representado NINGÚN PROBLEMA.
2. Representa o ha representado ALGÚN PROBLEMA.
3. Representa o ha representado un CONSIDERABLE PROBLEMA.
4. Representa o ha representado un GRAN PROBLEMA.
5. Este problema no es relevante para el nivel educativo en que enseño.

	1	2	3	4	5
1. Mantener una adecuada organización en clase.....					
2. Organizar algunas actividades en clase (por ejemplo, trabajo en grupos, teatro, etc.).....					
3. Motivar a los alumnos en las tareas escolares					
4. Explicar las lecciones a los alumnos					
5. Introducir nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje					
6. Tratar a los alumnos de forma diferenciada e individualizada					
7. Ser creativo al enseñar.....					
8. Elegir libro de texto.....					
9. Conocer lo que los alumnos han aprendido en otros cursos					
10. Conocer a qué nivel presentar los contenidos					
11. Saber en qué contenido hacer mayor hincapié.....					
12. Estar presionado por el tiempo en el que hay que cubrir los contenidos...					
13. Decidir cuánto contenido enseñar...					
14. Programar una lección para un día .					

1. No representa ni ha representado NINGÚN PROBLEMA.
2. Representa o ha representado ALGÚN PROBLEMA.
3. Representa o ha representado un CONSIDERABLE PROBLEMA.
4. Representa o ha representado un GRAN PROBLEMA.
5. Este problema no es relevante para el nivel educativo en que enseño.

	1	2	3	4	5
15. Programar para un período de tiempo más prolongado (quincena, mes, año)					
16. Organizar el trabajo de la clase					
17. Utilización de medios de enseñanza (diapositivas, vídeo, periódicos)					
18. Cometer errores de contenido cuando estoy explicando					
19. No tener suficiente conocimiento de la/s asignatura/s que enseño.....					
20. Hacer exámenes					
21. Evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos					
22. Conocer si mi enseñanza es eficaz .					
23. Definir mi papel como profesor.....					
24. Saber si agrado a los alumnos					
25. Entablar contacto personal con los alumnos					
26. Tener que ser más estricto con alumnos de lo que me gustaría					
27. Encontrar rechazo por los alumnos cuando llevo a cabo métodos de enseñanza que no están acostumbrados a usar.....					
28. No tener suficiente tiempo libre para dedicar a los alumnos.....					

1. No representa ni ha representado NINGÚN PROBLEMA.
2. Representa o ha representado ALGÚN PROBLEMA.
3. Representa o ha representado un CONSIDERABLE PROBLEMA.
4. Representa o ha representado un GRAN PROBLEMA.
5. Este problema no es relevante para el nivel educativo en que enseño.

	1	2	3	4	5
29. Problemas de disciplina con alumnos/grupos de alumnos					
30. No tener suficiente información sobre los alumnos y su ambiente familiar					
31. Relaciones con los padres					
32. Encontrar indiferencia en los padres..					
33. Encontrar resistencias o escepticismo en los padres cuando se intenta llevar a cabo nuevos métodos de enseñanza					
34. Desacuerdos en las relaciones con los padres					
35. Cooperar con los compañeros					
36. Tener la oportunidad/tiempo para hablar con los compañeros					
37. Sentirme poco integrado en la escuela y entre los compañeros.....					
38. Desacuerdos con los compañeros ..					
39. Tener insuficiente información sobre cómo localizar materiales didácticos					
40. Tener insuficiente información sobre las normas y rutinas de la escuela ..					
41. Despertar escepticismo o resistencia en los compañeros o director cuando intento desarrollar nuevos métodos de enseñanza					

1. No representa ni ha representado NINGÚN PROBLEMA.
2. Representa o ha representado ALGÚN PROBLEMA.
3. Representa o ha representado un CONSIDERABLE PROBLEMA.
4. Representa o ha representado un GRAN PROBLEMA.
5. Este problema no es relevante para el nivel educativo en que enseño.

42. Haber encontrado condiciones de trabajo más difíciles que otros profesores en la escuela (clases más numerosas, peores, mayor carga docente).....
43. Desacuerdo en las relaciones con el director del Centro
44. Escasez de materiales didácticos en la escuela
45. Elevado número de alumnos en clase
46. Escasez de departamentos y zonas de lectura en la escuela.....
47. Encontrar tiempo para preparar materiales
48. Encontrar tiempo para leer libros y revistas profesionales.....
49. Encontrar tiempo para estar con la familia y amigos.....
50. Mantener mi vida privada apartada de la escuela
51. Distancia de la escuela con respecto a mi domicilio.....
52. Entablar relaciones nuevas en el entorno de la escuela.....

	1	2	3	4	5
42.					
43.					
44.					
45.					
46.					
47.					
48.					
49.					
50.					
51.					
52.					

1. No representa ni ha representado NINGÚN PROBLEMA.
2. Representa o ha representado ALGÚN PROBLEMA.
3. Representa o ha representado un CONSIDERABLE PROBLEMA.
4. Representa o ha representado un GRAN PROBLEMA.
5. Este problema no es relevante para el nivel educativo en que enseño.

	1	2	3	4	5
53. Limitaciones de la localidad de trabajo respecto a actividades culturales, servicios, comunicación, etc.					
54. Calidad de alojamiento					
55. Estar preocupado con la enseñanza diaria					



Ministerio de Educación y Ciencia
Subdirección General
de Formación del Profesorado