

EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA. DEBEMOS LUCHAR.

HUGO PORTAS RICOY

La génesis y configuración del sistema educativo español, al igual que muchos otros en occidente, plantea la burocracia como la estructura que soporta su funcionamiento y garantiza su adaptabilidad y funcionalidad para con el resto del sistema general. Ésta se aplica mediante un poder formal que recae en ciertas personas, que ejercen un control que asegura el buen funcionamiento de la institución.

A veces este control también es ejercido por un liderazgo personal que puede acompañar o no al poder formal, y que tutela también la actividad del sistema educativo. Tanto el poder formal como el no formal no implican necesariamente que el resto de funciones educativas se lleven a cabo correctamente. El poder y la competencia profesional no tienen por qué aparecer de forma conjunta.

Por otro lado, en el sistema educativo actual y ciñéndonos a la etapa de secundaria en particular, el prestigio no procede de la profesionalidad del docente, entendida esa profesionalidad como la capacidad de impartir su materia de forma eficiente, de instruir a los alumnos en su disciplina a la par que les educa, de ser responsable en la tarea de educar a personas íntegras, competentes y juiciosas. El prestigio profesional se entiende como la capacidad de ceñirse a la norma, de responder a la administración y sobre todo a no causar desestabilizaciones en el sistema general. En otras palabras, el prestigio profesional consiste en no dar problemas.

El sistema en que vivimos (no sólo el sistema educativo), es una estructura cada vez más rígida en la que los ciudadanos se acomodan a los patrones y normas a los que se supone que deben responder. La preocupación generalizada reside en adaptarse a ellos, en encontrar el hueco y la forma de estar lo más cómodos posibles, y en tragar con todo lo que sea necesario para no molestar. Tanto es así que cualquier tipo de conducta que desestabilice ese equilibrio es rápidamente reprimida, y la persona que la promueve es velozmente rechazada y considerada con cierto desprecio.

Esto genera inercia y anquilosamiento, y además diluye la línea del sentido común entre lo que está bien y lo que está mal. Me explico: el sistema de valores y creencias ha cambiado, y ya no se aprecia tanto el trabajo bien hecho como el que sólo se limita a cumplir con la norma.

Por ejemplo, es más importante entregar en fecha y forma la Programación General Anual por parte del centro o las programaciones didácticas por parte del profesorado que luego llevar a cabo toda la base teórica expuesta en ellos. Si no se entregan, hay un problema, no se está cumpliendo con el reglamento. Sin embargo, parece que si los alumnos después no aprenden en clase lo que tienen que aprender, no es tan importante.

De la misma manera ocurre con la tradición educativa, más valorada que cualquier innovación que mejore claramente la educación a cualquier nivel. La tradición es la base, muchas veces irracional, de conservadurismos inútiles a todos los niveles del sistema educativo. Aunque los beneficios de nuevas propuestas sean manifiestos, en cuanto amenazan la estabilidad de la realidad educativa del momento, es decir, cuando generan cambios de base y trabajo, todo el mundo parece reprobar dichas propuestas.

Así, algo presumiblemente bueno como es una mejora en el sistema educativo, se considera como perjudicial ya que siempre conlleva esfuerzo, por obligar a los miembros de ese sistema a asumir cambios (reciclarse, incluir actividades nuevas, buscar formas más eficientes para llegar a los alumnos, etc.). Esto queda recogido en las palabras de Thomas Barfield sobre el materialismo de Harris:

“Para el materialismo cultural resulta fundamental la idea de que los individuos humanos hacen cálculos costo-beneficio, que escogen líneas de acción racionales desde el punto de vista de minimizar el gasto de tiempo y energía, maximizando la salud, y el bienestar físico, transmitiendo riqueza de una generación a otra y una serie de cosas más¹.”

1. MARCO LEGAL VIGENTE.

En un primer punto, tomando como partida el marco legal vigente sobre educación y la realidad socioeconómica que rigen España y occidente en general, opinamos que pese a las sinergias manifiestas en favor de un pacto educativo para que el propio sistema se autorregule, esto es francamente una utopía.

La teoría de Freud² sobre la socialización como represión de las pasiones podría ir como anillo al dedo a todo lo anterior si planteáramos la siguiente analogía: la cultura administrativa, familiar y empresarial como represión de lo que se supone el verdadero fin del sistema educativo: educar a personas para ser individuos responsables, juiciosos y comprometidos. Esta represión se manifiesta a través de cada una de las relaciones de poder, especialmente la ejercida por parte del poder político, y de los diferentes intereses de cada individuo o colectivo (por ejemplo, las administraciones educativas).

Más a fondo, aunque sin perder de vista lo anteriormente mencionado, echamos en falta en todo el marco regulatorio, y como manifestaremos más adelante también en el desarrollo del mismo por parte de las instituciones educativas, una perspectiva más integradora de tendencias, tradiciones o fórmulas de éxito que hayan sido puestas en prácticas tanto en nuestro entorno, nos referimos a Europa, como a otras regiones del mundo.

¹ Barfield, T. (2000). *The dictionary of anthropology* (p. 337). México D.F.: Siglo XXI Ediciones.

² Harris, M. (2003). *El desarrollo de la teoría antropológica* (p. 369). Madrid: Siglo XXI Ediciones.

Obviamente el marco regulatorio presta atención a la tradición y realidades sociales y económicas de España e integra asimismo y de forma general rasgos, conceptos y planteamientos pedagógicos de total solvencia en nuestro entorno. Aun así descubrimos durante el análisis de la legislación educativa española la falta de referencias a investigadores de renombre internacional, diferentes modelos pedagógicos solventes y hasta qué punto estos han sido tomados como válidos o fuentes de inspiración para legislar en España.

No discutimos en ningún aspecto el artículo 27 de la Constitución³ pero sí nos hacemos la siguiente pregunta, ¿por qué el punto número 10 da autonomía a las Universidades y no de igual forma a las instituciones que conforman las demás etapas del sistema educativo?

Conscientes de los ríos de tinta derramados a este respeto y siendo coherentes con lo manifestado anteriormente, ¿no sería apropiada esa autorregulación en Educación Secundaria? Quizá el modelo debería guiarse por iniciativas de otros países en este sentido aunque también consideramos necesario el traslado la autonomía universitaria a la Educación Secundaria. Esto repercutiría de forma significativa en el producto final, los resultados académicos del alumnado.

El análisis de la legislación educativa vigente para la etapa de secundaria nos hace reflexionar en torno a la sobre-regulación que distorsiona el fin último de la enseñanza en este nivel educativo. Para ilustrar nuestra denuncia hemos acudido a al marco regulatorio de una comunidad autónoma pequeña, uniprovincial, como es el Principado de Asturias. Su ejemplo nos aporta una idea muy clara de esta sobre-regulación, aunque también podríamos llamarlo caos normativo. Además, consideramos que este caos normativo ha aumentado desde la transferencia a las comunidades autónomas de las competencias educativas.

El marco regulatorio de la comunidad del Principado de Asturias incluye en la actualidad:

³ España. Constitución Española, del 27 de diciembre (pp. 27 -28). Boletín Oficial del Estado, 27 de diciembre de 1978.

- Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación secundaria.
- Decreto 75/2008, de 6 de agosto, que establece la ordenación y el currículo del bachillerato en el Principado de Asturias.
- Decreto 26/2011, de 16 de marzo, que lo modifica; el Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias.
- Decreto 76/2007, de 20 de junio, por el que se regula la participación de la comunidad educativa y los órganos de gobierno de los centros docentes públicos que imparten enseñanzas de carácter no universitario en el Principado de Asturias.
- Resolución de 6 de agosto de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria del Principado de Asturias modificada por la Resolución de 27 de agosto de 2012.
- Resolución de 24 de febrero de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, de segunda modificación de la Resolución de 24 de marzo de 2008, por la que se aprueban las normas por las que se rige el procedimiento de admisión del alumnado en centros docentes no universitarios públicos y privados concertados del Principado de Asturias.
- Circular de inicio de curso 2013-2014 para los centros docentes públicos que envía la Consejería de Educación a cada centro hacia finales de mayo y que organiza algunos aspectos de la Programación General Anual del curso siguiente, de obligada consulta

Esta simple pero compleja enumeración del marco regulatorio es suficiente para constatar el caos administrativo en el que se ven inmersos los centros escolares, sus equipos directivos y también el profesorado en general. Por supuesto que no apoyamos la anarquía educativa ni la desregulación del sistema pero un marco sintetizado, en un único documento, anual por ejemplo, que sienta las bases regulatorias sería más que suficiente y sobre todo eficiente. Lograría descargar de trabajo al equipo directivo, a los

administradores educativos y a los profesores, y éstos podrían dedicar su energía a tareas de formación a nivel internacional, documentación, investigación, publicaciones, etc.

Volviendo con el materialismo cultural, según el Principio de Determinismo Infraestructural⁴, las relaciones entre los tres componentes de las sociedades humanas se mueven en un flujo de abajo a arriba, y si bien pueden moverse en la otra dirección, está demostrado que esa influencia causal fluye con una frecuencia e importancia apenas notable. Por lo tanto, si la estructura está antes que la superestructura, toda aquella amenaza por parte de ésta última que pretenda luchar contra la primera, además de ser rechazada, parte de un poder de actuación funcional muy limitado.

De esta forma quizá hablamos de una utopía pero de todas formas debemos luchar por dejar a un lado las tradiciones, sinergias y vicios adquiridos para buscar un sistema y una estructura ágil y eficaz, basado en una marco regulatorio ligero, administrado de forma online y que haga desaparecer en la mayor medida posible esa carga laboral dedicada a la interpretación de la legislación.

2. INSTITUCIONALIZACIÓN.

En un segundo punto debemos reflexionar sobre la institucionalización de los centros educativos. Los propios expertos reconocer los complejos procesos de regulación llevados a cabo para conseguir esa institucionalización. No cabe duda que los I.E.S. deben regirse por un orden o patrón de actuación y la institucionalización no sólo es positiva sino necesaria. Ahora bien, quizá debamos recordar la definición de institución: involucra un conjunto de individuos según Goodin y Klingemann⁵; establece algún tipo de acción; y colectivamente, los individuos que la constituyen tienen un determinado comportamiento. Por otro lado, la definición de los I.E.S. como

⁴ Harris, M. (2003). *El desarrollo de la teoría antropológica* (p. 373). Madrid: Siglo XXI Ediciones.

⁵ Goodin, R.E. y Klingemann, H.D. (2001). *Nuevo Manual de Ciencia Política*. (pp. 200-202). Madrid: Ediciones Istmo.

institución implica su capacidad reguladora⁶. Esta regulación establecerá ciertas reglas que guiarán el comportamiento de todos los individuos que constituyen la institución, alumnos, padres, profesores, etc., pero no necesariamente debe ser compleja.

Concebir la institucionalización de los I.E.S. como algo necesario está más que argumentado en la literatura pedagógica. Pero la realidad nos dice que en la totalidad del sistema educativo, la institucionalización, además de llevar a cabo su encomiable labor, ha desembocado en una maraña burocrática el quehacer de los centros, priorizando esa institucionalización de una manera ciega a la función de los centros, enseñar.

La asfixia burocrática que ha llevado a cabo la Administración Educativa como reguladora y supervisora del sistema así como la normatividad pedagógica han dejado en un segundo plano o al menos al mismo nivel la tarea de institucionalizar como la tarea educativa real.

Los argumentos expuestos para justificar la institucionalización de los centros parecen razonables como hemos mencionado pero el tamaño y complejidad de la misma hace que este proceso sea en muchos casos ficticio y desgraciadamente incida de forma cualitativa en el profesorado, el equipo gestor y se transfiera desgraciadamente a los alumnos.

Por un lado, este proceso requiere un gran esfuerzo que relega las tareas esenciales de la educación a un segundo plano y por otro lado, como ya ha se ha reflejado anteriormente, prioriza el cumplimiento de requisitos a una hipotética ampliación de formación por parte del profesorado y el equipo gestor.

El análisis de cada uno de los distintos documentos que realizan esa labor de institucionalización lleva a plantearnos dos preguntas generales: ¿Por qué no hay una estructura horizontal entre equipos directivos y departamentos a nivel autonómico o nacional?, ¿no sería eficaz que esa tarea y carga laboral que implica la institucionalización fuese llevada a cabo de forma cooperativa?

⁶ Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organizations* (pp. 81 – 101). California, Sage Publications.

Estamos de acuerdo con que cada centro posea una idiosincrasia distinta que delimita las generalidades pero, ¿no existirán centros que compartan ciertos aspectos en común?

Estos planteamientos nos llevaría a una discusión muy extensa y que evidentemente se escapa a nuestra capacidad pero en todo caso, debemos reflexionar sobre el trabajo cooperativo a nivel horizontal, sin que medien los órganos reguladores y la administración educativa. Ello llevaría a engrasar un sistema anquilosado en los personalismos y en la búsqueda de identidades para progresar en la distribución de tareas, aliviando asimismo la carga laboral que asumen individualmente los centros educativos en la labor de institucionalización. De forma comunitaria y atendiendo a cada realidad, se podría compartir de forma parcial documentos institucionales tales como el Proyecto Educativo de Centro, el Reglamento de Régimen Interior, el Proyecto Curricular del Centro y el Proyecto Curricular de Etapa; las Programaciones Didácticas de los Departamentos o Proyectos Curriculares de Aula o Asignatura; o incluso la Programación General Anual, el Proyecto de Gestión del Centro o también la Memoria Anual del Centro.

A priori puede sonar disparatado el compartir esta labor de institucionalización pero ayudaría por un lado, a dedicar mucho más esfuerzo y energía al cometido fundamental de los centros, y por otro, enriquecería esa labor documental, adoptando las iniciativas más acertadas que incrementan a su vez la legitimación de los centros.

En otro orden de cosas y dejando de lado la utopía antes planteada, también nos surge un interrogante sobre la síntesis de esta institucionalización. ¿Alguien se ha planteado o ha trabajado en reducir a unos mínimos aceptables toda la documentación con la que debe contar un centro? Pensamos que adoptar una postura constructiva en este aspecto donde el fin sería reducir al mínimo la complejidad burocrática de la institución sin dejar de seguir el marco regulatorio ayudaría también a compensar los desajustes manifiestos entre los complejos procesos de regulación y la labor última de los I.E.S., formar utilizando las mejores técnicas pedagógicas. Parece absurdo que la

misma institucionalización hable de sus bondades y reconozca en el mismo párrafo su complejidad.

3. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA.

Como tercer punto de reflexión, atenderemos a la estructura organizativa, gestión y calidad de los centros de Secundaria. Evidentemente, estos tres aspectos fundamentales para llevar a cabo la labor educativa (estructura, gestión y calidad) además de ir de la mano, dependen intrínsecamente de la capacidad de los que desempeñan el liderazgo institucional.

Cabe evidenciar por un lado la pobre profesionalización de los puestos de liderazgo de los centros y por otro, la nula atención a la importancia de estos puestos para conseguir una enseñanza de calidad.

Esta crítica feroz no quiere menospreciar ni infravalorar la encomiable labor llevada a cabo por los equipos directivos de los centros de secundaria. Casi lo contrario, intuimos que su labor está muy mal remunerada y nada reconocida por el conjunto de la comunidad educativa y la sociedad en general. Nuestra crítica va dirigida más sobre la regulación y la administración educativa que no ha sido lo suficientemente hábil como para dedicar a estos puestos fundamentales para la calidad educativa un personal especializado, incluso con experiencia en el sector privado, en gestión. La fórmula podría ser discutida pero podremos reconocer colectivamente que las condiciones y características necesarias para desempeñar este puesto no pueden ser tan sólo la opinión subjetiva del claustro y de la administración educativa.

Una gestión profesional ayudaría a simplificar tareas y evitar vicios separando de forma tajante la labor educativa de la gestión educativa. Partiendo de este principio,

que ejercería como revulsivo, toda la estructura, configurada de igual forma u optimizando la misma, sufriría un salto cualitativo significativo. Por ejemplo, evitaría discusión alguna sobre el liderazgo del equipo directivo o el profesorado no tendría fuerza o poder de influencia en las decisiones de gestión. Este último aspecto parece momentáneamente negativo e insignificante pero busca la inmersión en la labor docente por parte del profesorado, liberándolo de ataduras que sólo consiguen distraer su foco como educador.

De igual forma, y recordando la estructura horizontal y comunitaria sugerida anteriormente a nivel institucional, ¿por qué no la labor de los departamentos deja de ser cerrada y contaminada por personalismos localistas y pasa a ser una labor pública, entre colegas de especialidad? Quizás este cambio de concepto incrementaría la investigación y la profesionalidad del profesorado al tener que poner en común o discutir diferentes puntos de vista sobre su especialidad.

La complejidad organizativa que han alcanzado los centros de educación secundaria queda muy de manifiesto en los gráficos diseñados para intentar entender el organigrama de un I.E.S. Partiendo de la generalidad y siguiendo los postulados sugeridos anteriormente, este debe conseguir un cierto adelgazamiento, simplificación u optimización. No ponemos en tela de juicio que la legislación priorice la coordinación como un eje fundamental de la labor educativa. Pero el entramado jerárquico actual vuelve a caer en el mismo error; la complejidad y el absoluto segundo plano de la labor formativa o de las sinergias necesarias para incentivar la investigación. Sabemos que su propósito es justo el contrario pero esa optimización de equipos que llevaría cabo por ejemplo la empresa privada con un organigrama semejante, podría solventar problemas que achacamos en demasía a la falta de presupuesto.

4. LABOR DOCENTE.

Como cuarto y último punto de esta reflexión, aunque desde nuestro enfoque debería ocupar el primer lugar, se sitúa la labor docente dentro del aula, la gestión de la misma y su organización. Aunque asumimos la afirmación de que la eficacia y la

calidad de la labor docente se refleja en los resultados de aprendizaje del alumnado, observamos que no se presta atención al propio docente, sino a las tareas que debe llevar a cabo.

El docente debe reunir un conjunto de aptitudes que le permitan estimular, aprovechar y canalizar al alumnado. El liderazgo del mismo forma parte de los ingredientes básicos para llegar al éxito y conseguir los objetivos marcados. Los postulados actuales, como mencionaremos posteriormente, focalizan las funciones del docente en la impoluta organización, la planificación milimétrica y un plus de carga desproporcionada de tareas.

Volviendo al liderazgo, según Goleman⁷, la habilidad de un buen líder consiste en movilizar y coordinar los esfuerzos de un grupo de personas. Para él existe dos tipos de liderazgo, resonante o disonante⁸. El primero moviliza emociones negativas y genera sentimientos de frustración, resentimiento, rencor y rabia. Los segundos, resonantes, saben movilizar en los demás el estado de ánimo más adaptado a las circunstancias y utiliza la empatía para sintonizar con el tono emocional de sus subordinados. Aprobamos los postulados del profesor Goleman pero esto nos lleva a la siguiente reflexión: ¿está el docente motivado y/o formado para llevar a cabo este liderazgo resonante que todos añoramos?

La legislación y la pedagogía nos afirman que tan sólo siguiendo las pautas es suficiente. Para conseguir todos los objetivos planteados hay que seguir los pasos que se les marquen como: crear un buen ambiente de aprendizaje, de motivación, detectar los problemas y resolverlos, planificar y programar de forma óptima, etc.

Ahora bien, es más que probable que el docente no se encuentre en ese ambiente motivador necesario, que sus líderes no sean desgraciadamente resonantes, ni que su carga laboral sea la más idónea para conseguir escapar a la inercia de ceñirse a la norma, responder en tiempo y forma a la administración y ganarse ese prestigio profesional valorado en la actualidad (es decir, no dar problemas).

⁷ Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional* (p. 79). Barcelona: Kairós.

⁸ Goleman D. et al. 2003 *El Líder resonante Crea Más* (p. 49-51). Barcelona: Debolsillo.

Esa carga laboral viene dada por las tareas asignadas en la legislación. En el artículo 91 de la *Ley Orgánica de Educación*⁹ (LOE) se detallan estas funciones del profesorado:

1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.

b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.

c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.

e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.

g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.

j) La participación en la actividad general del centro.

k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.

l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

⁹ España. Ley Orgánica de Educación 2/2006, del 3 de mayo (p. 26). Boletín Oficial del Estado, 3 de Mayo de 2006.

2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

Quizá es en la misma legislación donde comienza esa disonancia entre los objetivos que debe conseguir el docente y la labor administrativa que debe soportar antes de dedicarse a los mismos. Por todo ello nos atrevemos a decir que la única forma de promover una transformación completa y duradera que lleve a la calidad educativa se basa en conseguir liderazgos emocionalmente inteligentes dentro del aula, con una carga de tareas razonable y con una batería de herramientas de motivación muy amplia.

5. CONCLUSIÓN.

Debemos puntualizar que la crítica constructiva llevada a cabo en este documento parte de una visión muy positiva de los logros obtenidos por la educación secundaria en España y teniendo en cuenta la inestable situación socio-política que vivimos.

La calidad de la educación no tiene nada que ver con la capacidad o el interés que demuestren los alumnos. La calidad es un requisito indispensable en la educación y debe tomarse como un valor absoluto, al margen de necesidades y circunstancias del alumnado o del sistema educativo. La obligatoriedad y la afortunada universalidad de la educación secundaria debe superar las dificultades que ello conlleva y dedicarse, dentro de las posibilidades que el sistema ofrece y aprovechando toda la flexibilidad que permite, a ofrecer a todos los alumnos una educación básica mínima de calidad y equitativa.

Nuestra mirada como docentes debería ir en búsqueda de un reciclaje permanente dirigido a mejorar nuestra capacidad profesional a la vez que adquirimos un mayor compromiso con la labor educativa que llevemos a cabo y todo lo que ello conlleva.

La mirada de la administración debería ir en busca de flexibilizar la aplicación de sus normas, aprovechando todo lo que esté en su mano para favorecer a todos los que participan en el sistema educativo, a la vez que endurecerse a la hora de exigir todos los resultados reales que puedan derivarse del proceso educativo, penalizando significativamente aquellas iniciativas o comportamientos improductivos fruto de la falta de compromiso o dejadez de cualquiera que participe en dicho sistema.

6. BIBLIOGRAFÍA.

Barfield, T. (2000). *The dictionary of anthropology*. México D.F.: Siglo XXI Ediciones.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman D. et al. (2003). *El Líder resonante Crea Más*. Barcelona: Debolsillo.

Goodin, R.E. y Klingemann, H.D. (2001). *Nuevo Manual de Ciencia Política*. Madrid: Ediciones Istmo.

Harris, M. (2003). *El desarrollo de la teoría antropológica*. Madrid: Siglo XXI Ediciones.

España. Constitución Española, del 27 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, 27 de diciembre de 1978.

España. Ley Orgánica de Educación 2/2006, del 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado, 3 de Mayo de 2006.

España. Decreto 74/2007, de 14 de junio. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 14 de junio de 2007.

España. Decreto 76/2007, de 20 de junio. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 20 de junio de 2007.

España. Decreto 249/2007, de 26 de septiembre. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 26 de septiembre de 2007.

España. Decreto 75/2008, de 6 de agosto. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 6 de agosto de 2008.

España. Decreto 26/2011, de 16 de marzo. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 16 de marzo de 2011.

Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organizations*. California: Sage Publications.