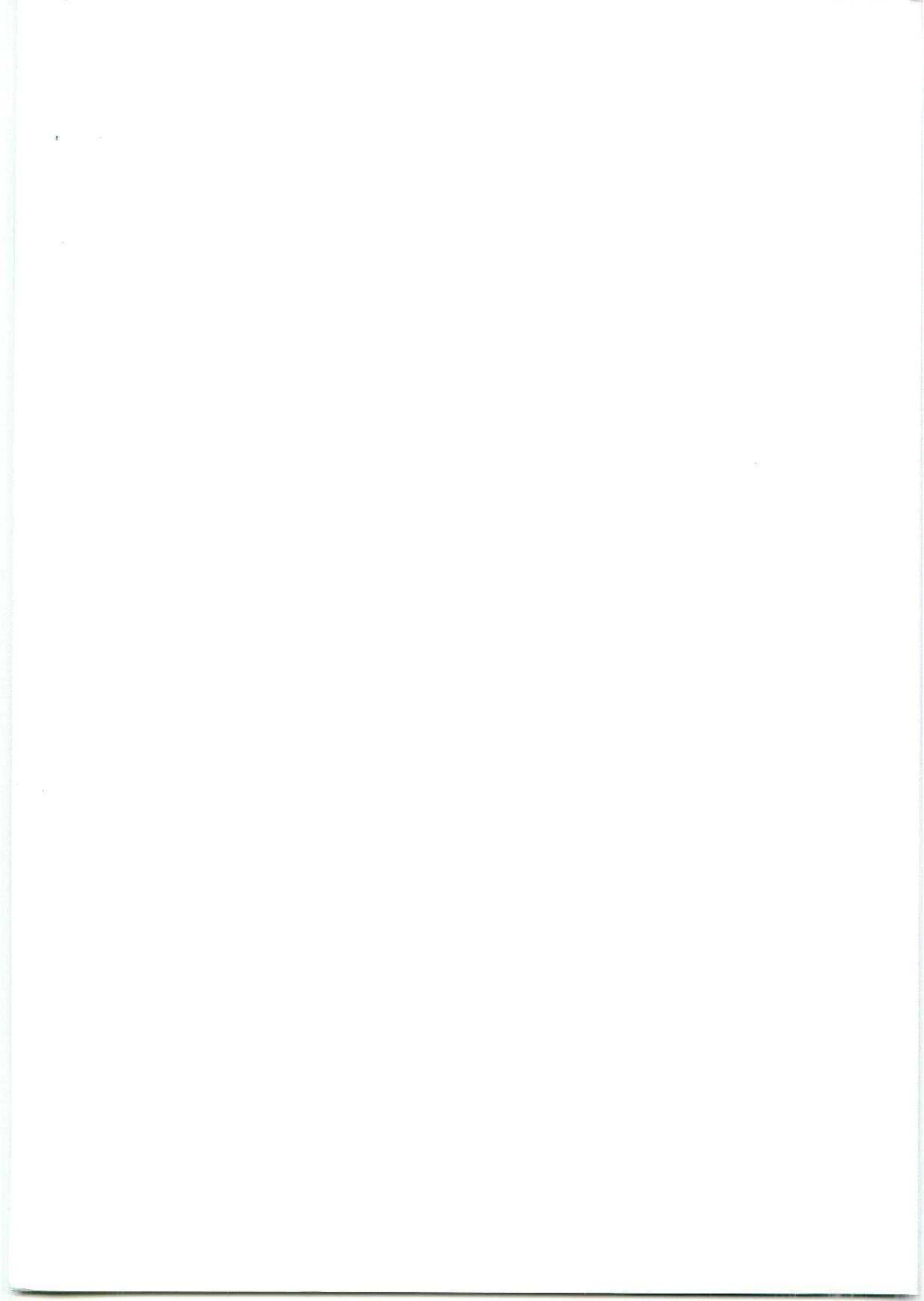


# 4. Funcionamiento de los centros

Diagnóstico del Sistema Educativo  
La escuela secundaria obligatoria  
1997







# Funcionamiento de los centros



# INCE

## Funcionamiento de los centros

### Diagnóstico del Sistema Educativo. 1997

Álvaro Buj Gimeno  
Vicente Barberá Albalat  
Guillem Bou Bauzá  
Gonzalo Fernández Fernández  
Samuel Gento Palacios  
José Antonio González Sainz  
David Isaacs  
Julio Puente Azcutia



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA**  
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN  
Madrid - 1998

Funcionamiento de los centros: diagnóstico general de sistema educativo / informe preparado por Álvaro Buj Gimeno... (et al.).—Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 1998

110 p.— (Estudios e informes; 6)

1. Evaluación 2. Centro de enseñanza secundaria 3. Director del centro 4. Participación 5. Ambiente escolar 6. secundaria primer ciclo I. Buj Gimeno, Álvaro II. INCE (España)  
371.27

Han participado junto con el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) en el diseño, aplicación y elaboración de este estudio:

- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Centros de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.
- Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud del Gobierno de Navarra.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i Política Lingüística de la Consellería de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

En los trabajos de la Comisión también participaron:

- Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

En la aplicación de los Cuestionarios colaboraron:

- Subdirección General de la Inspección de Educación.
- Servicios territoriales de Inspección Técnica de educación del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura, de las Comunidades Autónomas de Galicia, de Navarra y del País Vasco y de la Comunidad Autónoma Valenciana.

En los trabajos de la Comisión y en la elaboración del Informe final colaboraron:

- Ignacio Sánchez Valle
- Carmen Izquierdo Nebreda
- Sonia Castro García-Muñoz

Han asistido a las reuniones de la Comisión:

- José Luján Castro
- José Antonio Moirón García
- Jordi Saura i Valls
- Ildelfonso Damas Hurtado
- Rafael Hernández Bautista



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
SECRETARÍA GRAL. DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)  
Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica  
NIPO: 176-98-063-1  
I.S.B.N.: 84-369-3107-6  
Dep. Legal: M-21.604-1998  
Imprime: Solana e Hijos, Artes Gráficas, S.A.

## Sumario

<b>1. Presentación</b>	<b>7</b>
1. Justificación de la investigación sectorial de la Comisión	7
1.1. Objetivos asignados a la Comisión como parte del “Diagnóstico del sistema educativo”: dónde y en qué condiciones aprenden los alumnos	7
1.2. Fundamentos normativos acerca de la educación, la comunidad educativa y el funcionamiento de los centros	15
1.3. El instrumento de diagnóstico	16
1.4. Población a la que se extiende el diagnóstico y obtención de la muestra	18
1.5. Aplicación del Cuestionario	21
1.6. Análisis de datos obtenidos y alcance científico de la investigación	22
2. Metodología de trabajo	23
<b>2. El director</b>	<b>25</b>
1. Justificación	25
2. Resultados	26
2.1. Procedimiento para designar al director/a	27
2.2. Duración en el cargo	28
2.3. Simultaneidad con la docencia	28
2.4. Conveniencia de que el director sea un profesor del mismo centro	29
2.5. Capacitación profesional específica	29
2.6. Características del director	30
2.7. Grado de eficacia en el funcionamiento del Consejo Escolar	30
<b>3. La función directiva</b>	<b>31</b>
1. Justificación	31
1.1. Selección del objeto de estudio	31
1.2. El marco teórico de los modelos de organización institucional	31
1.3. Reflexión sobre un modelo de organización de centros educativos	33
1.4. Funciones del director de un centro educativo	33
1.5. Bases del diagnóstico efectuado	34
2. Resultados	36
2.1. Valoración general sobre las funciones del director	36
2.1.1. Valoración de todas las funciones	36
2.1.2. Valoración de la dedicación del director al centro y a su mejora	37
2.1.3. Valoración de la atención al personal del centro, alumnos y padres	37
2.1.4. Valoración de las relaciones con organismos de nivel superior	39
2.1.5. Resumen	39
2.2. Diferencias en la valoración que los sectores implicados efectúan de las funciones del director	40
2.2.1. Autovaloración por el director frente a la evaluación por los otros sectores implicados	40

2.2.2.	Autovaloración de las funciones por el director y valoración de las mismas por el total de padres, alumnos y profesores	42
2.2.3.	Diferencias en la valoración según la titularidad del centro	43
2.2.4.	Diferencias en la valoración entre centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria	44
2.2.5.	Diferencias en la valoración según el sexo del director/a	45
2.2.6.	Resumen	46
2.3.	Relaciones entre las valoraciones de las distintas funciones del director del centro	46
2.4.	Agrupación factorial de las valoraciones sobre las funciones directivas	48
2.4.1.	Aparición de la estructura factorial	48
2.4.2.	Valoración de los factores básicos de las funciones directivas por los diferentes sectores	49
2.4.3.	Resumen	52
<b>4.</b>	<b>La participación en los centros educativos</b>	<b>55</b>
1.	Justificación	55
2.	Resultados	57
2.1.	Áreas de participación en el centro	57
2.1.1.	Participación real	57
2.1.2.	Participación deseable	57
2.1.3.	Comparación entre participación real y participación deseable	58
2.1.4.	Resumen	60
2.2.	Diferencias en el grado de participación	60
2.2.1.	Participación de cada colectivo	60
2.2.2.	Participación del director y del profesorado no miembro del Consejo Escolar	61
2.2.3.	Participación del director y del resto de los miembros del Consejo Escolar	63
2.2.4.	Participación en los centros públicos y en los centros privados	63
2.2.5.	Participación en los centros de Educación Primaria y en los centros de Educación Secundaria	67
2.2.6.	Participación en los centros atendiendo a su tamaño	67
2.2.7.	Resumen	69
2.3.	Agrupación de la información sobre la participación en los centros	69
2.3.1.	Participación real	69
2.3.2.	Participación deseable	70
2.3.3.	Diferencias encontradas	71
2.3.4.	Resumen	75
<b>5.</b>	<b>La convivencia en los centros educativos</b>	<b>79</b>
1.	Justificación	79
1.1.	Introducción	79
1.2.	Relaciones en la comunidad educativa (nivel legislativo)	81
1.3.	Relaciones en la comunidad educativa (nivel social)	82

1.4. Convivencia en los centros y clima-ambiente escolar	84
2. Resultados	86
2.1. Relaciones en la comunidad educativa	87
2.1.1. Relaciones entre el profesorado	87
2.1.2. Relaciones entre el alumnado	88
2.1.3. Relaciones en el entorno del centro	89
2.1.4. Resumen	90
2.2. Normas de convivencia	90
2.2.1. Información sobre deberes y derechos de los alumnos	90
2.2.2. Eficacia del Reglamento de Régimen Interior para la convivencia en los centros	91
2.2.3. Existencia y eficacia de las normas de convivencia	91
2.2.4. Resumen	92
2.3. Deterioro de la convivencia	93
2.3.1. Situaciones de indisciplina	93
2.3.2. Situaciones de agresividad	98
2.3.3. Principal medida a adoptar en el centro para prevenir posibles brotes de agresión entre el alumnado	100
2.3.4. Resumen	100
<b>6. Conclusiones</b>	<b>103</b>
1. Dirección y función directiva	103
1.1. Características del director	103
1.2. <i>Funcionamiento del Consejo Escolar del centro</i>	103
1.3. Función directiva	103
2. Participación real y deseable de la comunidad escolar en la administración de los centros	104
3. La convivencia en los centros	105
<b>7. Referencias</b>	<b>107</b>
1. Fuentes bibliográficas	107
2. Fuentes legales	108
3. Cuadros y gráficos	109
3.1. Cuadros	109
3.2. Gráficos	110



# 1 Presentación

## 1. Justificación de la investigación sectorial de la Comisión

Con la finalidad de desarrollar una investigación que permita obtener un “Diagnóstico del sistema educativo”, a la Comisión III se le asignó, por la Dirección del INCE, el objetivo general de descubrir dónde y en qué condiciones aprenden los alumnos que actualmente están escolarizados en el nivel de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Este objetivo general forma parte de un grupo de cinco que constituyen el total de los que permitirán realizar el diagnóstico a que nos hemos referido. Los cuatro restantes se designaron: qué aprenden los alumnos, qué enseñan los profesores, cómo enseñan los profesores y cual es el contexto socio-educativo de nuestros alumnos.

Queremos poner de manifiesto que la Comisión III, teniendo en cuenta la misión que se le encomendó y haciendo uso de la autonomía en la metodología de trabajo, ha tenido en cuenta el enfoque sistémico y global de la investigación, dado que se realiza desde cinco comisiones especializadas y que sus trabajos han de ser coordinados por la Comisión creada para este fin.

### 1.1. OBJETIVOS ASIGNADOS A LA COMISIÓN COMO PARTE DEL “DIAGNÓSTICO DEL SISTEMA EDUCATIVO”: DÓNDE Y EN QUÉ CONDICIONES APRENDEN LOS ALUMNOS

La primera tarea de la Comisión consistió en adecuar la amplitud de la investigación dado que se la deno-

minó Comisión especializada número III, bajo el título: Administración educativa y gestión de los centros.

En la primera reunión de la Comisión, que tuvo lugar el 7 de febrero de 1997, el presidente de la misma propuso el estudio del documento de trabajo que aportaba. En el mismo se presentó la doble opción de estudio del macrosistema y del microsistema educativo, contemplando la administración educativa como organización y como proceso; el repertorio de descriptores para la selección de indicadores de calidad de la administración educativa se agrupó bajo los tópicos de planificación, financiación, recursos humanos, recursos físicos, evaluación de centros, evaluación de la función pública docente, evaluación del desarrollo profesional de los profesores en los centros, formación del profesorado y evaluación de la función directiva. Por otra parte, se consideró la Gestión de los centros educativos, como segunda parte del título que servía para denominar a la Comisión III. También para esta segunda parte, el documento de referencia aportaba los descriptores relativos a: órganos de gobierno de los centros públicos, autonomía pedagógica organizativa y de gestión de recursos, y participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros.

Dicho documento, base de la discusión para la toma de decisiones, ofrece, en síntesis, el contenido siguiente:

*Por lo que hace referencia a la Administración educativa del macrosistema*

#### Administración educativa del macrosistema

La Administración educativa como organización

#### Descriptores para la selección de indicadores de calidad

- \* Distribución territorial de los órganos y atribución de competencias
- \* Centralización - descentralización
- \* área única - departamentalización
- \* departamentalización por funciones
- \* departamentalización según clientela
- \* delegación de competencias
- \* delegación de tareas

La Administración educativa como proceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Relaciones entre Administración educativa y política</li> <li>* Planificación</li> <li>* Organización</li> <li>* Dirección</li> <li>* Control</li> </ul>
<b>Fases de la planificación</b>	
Apoyo estadístico para el diagnóstico de la situación educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Datos de población: total y por edad</li> <li>* Datos de natalidad, mortalidad y migraciones</li> <li>proyecciones demográficas</li> <li>* Estadísticas sobre centros, personal docente y alumnos</li> <li>* Edificios escolares</li> <li>* Coste de la enseñanza</li> </ul>
Estructuras	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Racionalización de tiempos</li> <li>* Ubicación óptima de los centros</li> <li>* Tiempo oportuno de especialización</li> <li>* Fraccionamiento de los Ciclos</li> <li>* Permeabilidad entre vida escolar y extraescolar</li> </ul>
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Racionalización de programas para mejorar el rendimiento</li> <li>* Adaptación de programas como preparación para el empleo</li> </ul>
Instrumentos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Modernización y adaptación instrumental</li> </ul>
Formación y perfeccionamiento del personal docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Modernización del sistema</li> <li>* Innovación, promoción y estímulos a la productividad</li> </ul>
Ámbito temporal de la planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Largo (de 5 a 7 años), medio (de 2 a 5) y corto (un año)</li> </ul>
<b>Financiación</b>	<b>Descriptor</b>
Gastos y eficiencia del sistema	Origen y destino de la financiación
Financiación pública y privada de la educación	Finalidad de la financiación
Interrelaciones de la financiación	Financiación pública y privada de centros y de alumnos
Financiación privada	A centros y a alumnos
Financiación privada de enseñanza pública	Aportaciones de alumnos y de la Comunidad
El quantum de los gastos	Con su origen en la diversidad de entes con responsabilidades educativas
Demanda de educación y gasto	El aumento se produce por la demanda privada de educación como consumo y el aumento de la demanda pública de educación como inversión
<b>Recursos humanos</b>	<b>Descriptor</b>
Coordinación con los órganos encargados de	Administración financiera: retribuciones, política salarial y plantillas
Personal docente	Clases, selección reclutamiento y asignación, sistemas de formación y perfeccionamiento, régimen de empleo

Personal no docente	Id., id., id.
Población estudiantil	Normativa sobre servicios prestados por la Administración y organización concreta de la participación de los estudiantes en ámbitos de acción
Personal de la enseñanza no estatal	Normas sobre: Reclutamiento, habilitación docente, régimen de empleo Interrelación de la Administración estatal y no estatal

Recursos físicos	Descriptor
Superficie para la construcción de edificios	Dimensiones, calidad, emplazamiento y adquisición del terreno
Distribución de espacios en el edificio	De acuerdo con las necesidades del sistema educativo Adaptación a las normas sobre construcción de centros educativos
Planes de construcciones escolares	Coordinación con el sistema educativo <ul style="list-style-type: none"> <li>• proyectos tipo.</li> <li>• programas de renovación y adaptación</li> </ul>
Equipamiento: mobiliarios, material y recursos didácticos	Fijación de mínimos, versatilidad, ergonomía, producción, distribución, uso. Material informático
Organización administrativa de recursos físicos	Definición de competencias, participación y coordinación. Normativa sobre adquisición, distribución y uso

Evaluación	Descriptor
Evaluación de centros. <i>Para adecuar el sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas</i>	Externa e interna
Evaluación de la función pública docente. <i>Para mejorar la calidad educativa y el trabajo de los profesores a través de la Inspección</i>	Según el juicio de órganos unipersonales de gobierno y de la comunidad educativa. Influencia de los resultados obtenidos en las perspectivas profesionales de los profesores.
Del desarrollo profesional de los profesores en los centros Otros elementos de cualificación y estima	Actividades de formación, investigación e innovación Estímulos para la consideración y reconocimiento social de la función docente
De la formación del Profesorado	Cursos de formación permanente, desarrollo de técnicas y estrategias docentes, cursos de organización y dirección de centros, coordinación didáctica y asesoramiento
De la función directiva y de la Inspección	En lo pedagógico y en lo administrativo. Normativa sobre participación, evaluación y gobierno de los centros educativos.

**Gestión de los centros educativos (microsistemas)**

Participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros	Descriptorios
<b>Profesores:</b> * A través del Claustro (a título individual) * A través del Consejo Escolar (a título de representante de los profesores)	Participación de la comunidad escolar en la elección, organización, desarrollo y evaluación de las actividades complementarias dentro del horario escolar y de las actividades extraescolares
<b>Alumnos:</b> * A través del Consejo Escolar (a título representativo)	Id., id., id.
<b>Padres:</b> * A través del Consejo Escolar – a título individual y personal – a título de representante de APAS	Establecimiento de convenios por el C.E. y las Asociaciones de padres, culturales y otras entidades sin ánimo de lucro

<b>Autonomía pedagógica organizativa y de gestión de recursos</b>	<b>Descriptorios</b>
Proyecto educativo: señalamiento de objetivos, prioridades y procedimientos de actuación  Establecimiento de las Administraciones educativas del marco general y la colaboración con los centros  Incorporación por parte de los Centros privados de su carácter propio	A tener en cuenta: – entorno escolar – necesidades de los alumnos – propuestas el claustro – publicación del Proyecto
Autonomía de la gestión económica, si imparten enseñanzas regladas por Ley  Administran y se proveen de fondos públicos	Los centros públicos pueden: adquirir bienes, contratar obras, servicios y suministros
Administran fondos privados, pero no pueden tener su origen en actividades de las APAS o Asociaciones de Alumnos	El C.E. puede aprobar como recursos complementarios los siguientes: – a gastos de funcionamiento – para escolarizar alumnos con necesidades especiales, mediante el apoyo de las Administraciones educativas
Las Administraciones pueden delegar en los Organos Colegiados de los centros públicos las competencias que determinen	En este caso es responsabilidad de los directores la gestión de recursos materiales puestos a disposición

**Consejo escolar del centro**

Actuaciones y competencias

**Claustro**

Actuaciones y competencias

Hecho el oportuno estudio por los miembros de la Comisión, se entró en la toma de decisiones, tras largo debate, en la reunión del 27 de febrero de 1997,

para seleccionar los núcleos de investigación que definitivamente debería abordar la Comisión. Para la discusión se tuvieron en cuenta otros dos factores

importantes: de una parte, el plazo para abordar y concluir la investigación (condicionado a su vez por la investigación del resto de las Comisiones) en función del límite temporal establecido para el informe global del “Diagnóstico del sistema educativo”, y de otra, la afinidad que, dentro de los núcleos de investigación abordados por las otras cuatro Comisiones, se pudiera presentar; dicha afinidad fue considerada en la Comisión de Coordinación con el fin de evitar repeticiones, solapamientos y posibles lagunas.

La afinidad a que nos referimos encontró eco, especialmente, en las categorías de análisis que tuvieron en cuenta las Comisiones II, IV y V. La Comisión II tuvo en consideración el clima del centro, (tono, sentido y funcionalidad de las relaciones del profesor con alumnos, profesores y padres) al ser su ámbito el de los planes y métodos de estudio.

La Comisión IV, encargada de diagnosticar cómo enseñan los profesores, ha tratado algunos aspectos afines al campo del que se ha hecho cargo la Comisión III, tales como la colaboración, el apoyo al profesor por parte de los colectivos de la comunidad educativa, el respecto mutuo y la solidaridad y trato entre profesores y alumnos.

Por lo que respecta a la Comisión V, cuyo campo es el contexto socio-educativo, al redactar el Cuestionario incluyó dos bloques de contenido que tienen alguna afinidad con los establecidos, según veremos, por la Comisión III, nos referimos a los denominados, los padres y la educación de los hijos y relación familia - centro educativo.

Además de las consideraciones precedentes, esta Comisión tomó como fundamento de sus actuaciones la petición, por parte del INCE, de atender “necesidades urgentes” y estableció que el principio de *realismo* presidiese sus actuaciones y trabajos. Desde las primeras reuniones, todos los miembros de la Comisión, tanto los representantes de las Comunidades Autónomas que tienen transferidas competencias en materia de educación como los que representan al ámbito de gestión del MEC, se percataron de que *evaluar la Administración educativa y la gestión de los Centros en toda su amplitud suponía una tarea poco menos que imposible de realizar, toda vez que para proceder y recabar información habría que acudir a cada componente territorial del Sistema Educativo y se podría entrar en una dinámica de continua petición de principio o aporía.*

La diversidad y heterogeneidad de las situaciones que se iban a considerar en la descripción y evaluación de las distintas Administraciones con responsabilidades en la educación, así como la complejidad que ofrece la organización del sistema educa-

tivo, dada su relación y dependencia con la política, administración, planificación y legislación educativas, pusieron en evidencia que el estudio de la Administración educativa constituye de por sí un campo de investigación singular, lejos de abordarlo como un aspecto más de lo que ahora se pretende.

Es a partir de los centros, es decir, de los microsistemas, como podría abordarse la cuestión “dónde y en qué condiciones aprenden los alumnos”.

Hechas todas las consideraciones precedentes y teniendo en cuenta también los ámbitos que tanto la prensa especializada en materia educativa como el resto de los medios de comunicación manejan como grandes tópicos, esta Comisión III tomó la decisión de analizar las tres categorías siguientes: *Dirección, participación y convivencia en los centros*, lo cual incidió en la propuesta que se hizo respecto a la denominación de la Comisión que cambió la de “Administración y gestión de los centros” por la de *Funcionamiento de los centros*.

## 1.2. FUNDAMENTOS NORMATIVOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN, LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y EL FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS

Nuestra Constitución, desde el año 1978, establece una serie de principios en cuanto al derecho a la educación que se recogen en el artículo veintisiete; a partir de dicha norma de máximo rango, el poder ejecutivo propone al legislativo las leyes que regulan la forma de hacer efectivos los derechos, con lo cual se marcan ideológicamente las pautas; en dicho sentido las pautas que actualmente están vigentes son tres Leyes orgánicas, llamadas LODE (1985), LOGSE (1990) y LOPEG (1995), las cuales determinan, respectivamente, el modo en que ha de ser ejercido el derecho a la educación, cómo se ordena el sistema educativo y en qué forma los centros de enseñanza regulan su funcionamiento.

Es importante constatar que esta Comisión III ha tenido en cuenta a lo largo de su actividad todo el cuerpo legal antes citado. Al lado de dichas premisas y por tratarse de una investigación científica, no pueden quedar al margen las líneas de pensamiento que el corpus científico en el campo de la educación ha aportado, y que cuentan con base documental, de forma que política educativa, teoría y técnica de la educación y actividad educativa, se han tomado en su integridad para definir mejor las cuestiones que deben ser objeto de diagnóstico.

### 1.3. EL INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO

La elaboración del instrumento de diagnóstico llevó consigo el análisis de distintas opciones y posibilidades, tomando la decisión de describir y evaluar el objeto de estudio descrito anteriormente mediante un cuestionario.

*Se descartaron, por costosos, otros instrumentos de descripción y evaluación que garantizarían una riqueza de matices más amplia que el procedimiento elegido.*

La elaboración científica del cuestionario, como instrumento de descripción y evaluación, se realiza desde las perspectivas siguientes:

- a) El estado de la cuestión en indicadores, descriptores e ideas directrices, expuestos en el documento base, y que fueron objeto de consideración y discusión por los miembros de la Comisión.
- b) El estado de la cuestión desde la documentación científica sobre el tema que nos ocupa.
- c) La experiencia de especialistas y profesionales en ejercicio.
- d) Los debates internos de la Comisión en sus sesiones y la labor de grupos de trabajo organizados desde el INCE o a iniciativa de los miembros de esta Comisión III.

A partir de estas perspectivas se procede a la creación de un banco de ítems que son ampliamente analizados, discutidos y seleccionados por los miembros de la Comisión, la cual entendió que se aplicaría mejor el criterio de realismo si se partía de una situación empática respecto a las personas que han de cumplimentar el cuestionario, teniendo en cuenta que una parte de ellos son alumnos. En todo momento se sacrificó la erudición y extensión a favor de la claridad y relevancia de los contenidos.

El Cuestionario elaborado ha sido único, incluyendo preguntas relativas a los tres núcleos temáticos citados. También ha sido único en relación con los distintos sectores de la comunidad educativa encuestados, aunque se ha añadido una hoja de preguntas complementarias al director sobre datos cuantitativos de cada Centro relacionados con las preguntas del Cuestionario.

Éste ha sido preparado por varios subgrupos de trabajo constituidos en el seno de la Comisión y fue aprobado por ésta en pleno tras estudiar varias redacciones sucesivas hasta llegar a la versión definitiva. El cuestionario consta de 51 ítems, que se seleccionaron entre los más de doscientos de que se componía inicialmente. La selección se realizó con el fin de que la longitud del cuestionario hiciera más viable su aplicación y su cumplimentación por las

personas que habían de responderlo, aunque se cuidó en todo caso la coherencia global del conjunto de los ítems incluidos; consta de tres partes: la función directiva, la participación y la convivencia en los centros, más la hoja de preguntas complementarias al director.

Con fecha 10 de abril de 1997, en la reunión número cuatro de las celebradas por la Comisión III, se presentó por el grupo de trabajo la versión definitiva del Cuestionario, dado que en la sesión anterior fue objeto de análisis minucioso el conjunto de las cuestiones formuladas a propósito del núcleo tercero que versa sobre la convivencia en los centros, en el cual se consideró el equilibrio entre las cuestiones sobre los aspectos positivos del fomento y cuidado de la convivencia armónica y, por otra parte, las planteadas para conocer las disfunciones o alteraciones de dicha convivencia.

El Cuestionario contiene dos partes introductorias de identificación de los colectivos encuestados y del centro, respectivamente. La identificación del centro se logra mediante la codificación numérica correspondiente, si bien su director debe hacer constar: la titularidad (pública o privada), etapas que imparte, número de alumnos y de alumnas matriculados en la ESO, curso en que se inició en el centro la implantación de la ESO, situación económica predominante entre las familias del alumnado del centro y entorno del centro. En la identificación de las personas que contestan al cuestionario, si bien es anónima, se solicitan: la función que desempeña o la representación que ostenta en el órgano correspondiente, edad, sexo y antigüedad en el centro.

Las preguntas que se plantean en el cuestionario se agrupan en cuatro partes; de ellas, *la primera*, comprensiva de los ítems número uno al seis, trata de conocer la opinión de los encuestados acerca de la función directiva. A este fin se plantea el modo de elección del director, duración en el cargo, actividad docente del mismo, capacitación específica, procedencia o no del director de la plantilla del centro y eficacia del Consejo Escolar.

En el *segundo bloque*, integrado por las preguntas desde la número siete hasta la veintitrés, se pretende una valoración de las *funciones del director*, haciéndolo sobre: la identificación de necesidades del centro, control sobre los proyectos de mejora, formación y actualización profesional del cuerpo docente del centro, promover trabajo en equipo, conocimiento de la eficacia docente del profesorado, intervención para resolver conflictos, escuchar y encauzar sugerencias de los distintos sectores de la comunidad

educativa, promover el clima adecuado de relaciones humanas, garantizar el cumplimiento del Reglamento interior del centro, colaborar con los órganos de la Administración educativa en lo que concierne a la calidad de la educación, ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados, responder a los requerimientos formulados por órganos superiores, promover los procedimientos para que los padres tengan información sobre la situación de sus hijos, agilizar la comunicación con las APA, garantizar el buen uso de medios físicos, garantizar la aplicación y control presupuestarios, promover el máximo aprovechamiento de capacidades, cualidades, experiencia y conocimientos del personal docente y administrativo del Centro.

El tercer bloque se refiere a la participación de los representantes de los diversos sectores de la comunidad educativa en el funcionamiento del centro, para detectar el modo y tipo de participación, de forma que para cada pregunta se le solicita una doble contestación, una sobre la *situación real* y otra sobre la *situación deseable*. Está formado este bloque por las cuestiones que van desde la veinticuatro hasta la treinta y siete, es decir, por catorce preguntas. Los campos de participación que se le plantean son los siguientes: proyecto educativo, calidad de la educación impartida en el centro, organización del centro, formación y perfeccionamiento de los profesores en el centro, resolución a propuestas y sugerencias del alumnado, proyectos de mejora, evaluación del alumnado, problemas de disciplina con los alumnos de carácter grave, creación de grupos de trabajo para estudiar determinados temas, actividades complementarias y extraescolares para el alumnado, actividades con padres y madres de familia, colaboraciones, presupuesto anual del centro y acerca de utilización de espacios y recursos del centro. Cada una de las preguntas es comprensiva de seis opciones entre las que se debe elegir una. Se refieren a la toma de decisiones en grupo, siendo las alternativas: no me dan información sobre las decisiones, me dan información una vez tomada la decisión, me consultan antes de la toma de decisión, participo en la toma de decisión, tomo personalmente las decisiones y no se toman decisiones con respecto a este área en el centro educativo.

El cuarto bloque de cuestiones se refiere a la *convivencia en los centros* y es comprensivo de los ítems que van desde el treinta y ocho hasta el cuarenta y seis, es decir abarca nueve preguntas. Los ámbitos objeto de cuestionario son: relaciones entre el profesorado del centro, nivel de convivencia entre los alumnos, situaciones de indisciplina en el centro (evolución y orden

de importancia), agresiones entre el alumnado tanto en el centro como en sus proximidades (frecuencia y evolución), influencia del entorno en las disfunciones de la convivencia, información sobre derechos y deberes de los alumnos a los diversos sectores de la comunidad educativa, eficacia del Reglamento de Régimen Interior para la convivencia en el centro, en qué medida las normas de convivencia disminuyen los problemas de disciplina y orden y qué medida debería adoptar el centro para prevenir posibles brotes de agresión entre el alumnado.

Finalmente, hay que señalar que el Cuestionario va acompañado de una hoja de preguntas complementarias al director y que la forman las cuestiones desde la cuarenta y siete hasta la cincuenta y una. Las preguntas son de constatación de datos y se refieren a los aspectos siguientes: constancia de agresiones (referidas a los tres últimos años), sanciones impuestas en materia de disciplina de alumnos (en los tres últimos años), actuaciones (amonestaciones y requerimientos) en el curso académico a propósito de disfunciones en la convivencia, destrozos físicos sufridos en instalaciones y material escolar tanto en horario escolar como fuera de él y adopción de medidas correctivas por faltas graves.

Es necesario hacer notar que, por lo que respecta a anomalías en la convivencia, esta Comisión, ante las frecuentes noticias en los medios de comunicación de masas sobre alteraciones y agresiones en los centros, ha entendido que era necesario tener constancia real del nivel de agresividad en nuestras aulas y precisamente en aquellas que están formadas por alumnado de la ESO, correspondiente a la edad más conflictiva y todo esto, a pesar de la existencia de la presunción, entre los miembros de la Comisión III, de que la cuantía y grado de anomalías no alcanzarían cotas alarmantes tal como ocurre en otros países según vienen dando a conocer datos estadísticos y estudios recientes (es de hacer notar que el nº 313, aparecido este año, de la "Revista de Educación", editada por el MEC, es un monográfico sobre "La violencia en las aulas").

En resumen, el Cuestionario permite conocer cómo se desarrolla la vida de los centros escolares de acuerdo con las tres categorías ya citadas, a saber, el modo de Dirección y cuáles deben ser las características de quienes ejercen tal función, de forma que los encuestados, miembros de los órganos de representación de la comunidad escolar, lo pongan de manifiesto; en segundo lugar, conocer los modos de participación de cada uno de los miembros de los órganos colegiados, en qué grado se alcanzan y qué

sería la deseable participación a juicio de los encuestados y, finalmente, conocer especialmente los modos de convivencia centrados en el comportamiento de los alumnos; en esta categoría de análisis se estimó oportuno que se constataren por los directores de los centros encuestados los datos relativos a actuaciones del Consejo Escolar, extraídos de las actas correspondientes, a propósito de los casos de disfuncionalidad en los que se tuviera que actuar sancionando mediante la aplicación del procedimiento administrativo.

#### 1.4. POBLACIÓN A LA QUE SE EXTIENDE EL DIAGNÓSTICO Y OBTENCIÓN DE LA MUESTRA

La población objeto de estudio quedó constituida por el conjunto de todos los centros públicos y centros privados concertados del Estado español en

que se imparte al menos un curso de la Educación Secundaria Obligatoria, población que también someten a diagnóstico las otras cuatro Comisiones especializadas. Los centros públicos y los privados concertados tienen una homogeneidad de organización y funcionamiento que permite el estudio conjunto en ellos de los núcleos temáticos elegidos.

Los datos fueron facilitados por el Ministerio de Educación y Cultura y por cada una de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa.

De acuerdo con dichos datos, la población objeto de estudio por la Comisión especializada número III aparece distribuida según los siguientes indicadores: ámbito territorial, centros públicos, centros privados concertados, centros de Educación Primaria, centros de Educación Secundaria y número total de centros, según presentamos en el cuadro que sigue a continuación:

**Cuadro 1: Centros que constituyen la población total en que se imparte Educación Secundaria Obligatoria**

Ámbito territorial	Centros públicos	Centros concertados	Centros de Primaria	Centros de Secundaria	Número total de centros
Andalucía	0	0	0	0	0
Canarias	415	58	387	86	473
Cataluña	462	490	0	952	952
Galicia	639	158	658	139	797
Navarra	53	34	40	47	87
País Vasco	135	209	72	272	344
C. Valenciana	883	325	1.064	147	1.211
MEC	2.953	1.305	1.978	2.280	4.258
<b>Totales</b>	<b>5.540</b>	<b>2.582</b>	<b>4.199</b>	<b>3.923</b>	<b>8.122</b>

#### El tamaño de la muestra

Para fijar el tamaño de la muestra se tuvo en cuenta que el número de Centros fuese lo suficientemente elevado como para garantizar la representatividad de la muestra en el ámbito nacional, pero que, a su vez, se mantuviera en unos límites razonables que hicieran viables los procesos de aplicación del instrumento de diagnóstico, recogida de la información y posterior tratamiento de datos.

*Se excluyó explícitamente por la Comisión que la muestra fuera representativa en cada una de las Comunidades Au-*

*tónomas, porque se consideró preferible abordar el estudio con carácter general, sin descender a resultados en las Autonomías o a comparaciones entre las Comunidades.*

Con estos criterios se acordó que la muestra estuviera constituida por seiscientos centros en los que se impartiera la Educación Secundaria Obligatoria, lo que equivale al 7'4 % de la población de centros. Este número es suficientemente representativo en el ámbito nacional para llevar a cabo el estudio previsto, al tiempo que hace viables el proceso de aplicación y el posterior análisis de datos.

Considerando el centro educativo como unidad muestral, este tamaño permite obtener intervalos de confianza del 95 % para las estimaciones en centros de porcentajes con un error muestral de  $\pm 3,9$  %.

#### Estratificación de la muestra

Para lograr una representación adecuada de los distintos tipos de centros incluidos en la población objeto de estudio, se decidió estratificar la muestra, considerando relevantes las tres variables siguientes: ámbito territorial, régimen jurídico de centro y nivel educativo.

#### a) **Ámbito territorial**

Los estratos quedaron constituidos por el ámbito de gestión del MEC y por las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa, *excluida Andalucía, que decidió no participar en el estudio*. Dentro de cada ámbito territorial se acordó llevar a cabo una distribución proporcional de la muestra en cada una de las provincias según los respectivos números de centros.

La distribución de la muestra, a partir de este criterio quedó configurada en la forma que puede observarse en el cuadro siguiente:

Ámbito territorial	Número de centros
Andalucía	0
Canarias	35
Cataluña	70
Galicia	59
Navarra	6
País Vasco	25
C. Valenciana	89
MEC	316
<b>Total</b>	<b>600</b>

Una vez elaborados los cuestionarios y las instrucciones de aplicación, la Comunidad Autónoma de *Canarias* decidió retirarse del estudio, por lo que *causaron baja 35 centros* de la muestra elaborada inicialmente. La muestra final quedó distribuida, entonces, de la forma siguiente:

Ámbito territorial	Número de centros
Andalucía	0
Canarias	0
Cataluña	70
Galicia	59
Navarra	6
País Vasco	25
C. Valenciana	89
MEC	316
<b>Total</b>	<b>565</b>

La muestra resultante de 565 centros se consideró suficiente desde el punto de vista técnico para representar el ámbito de estudio: el conjunto del territorio gestionado directamente por el MEC y las Comunidades Autónomas de Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Valencia. *La población objeto de estudio se había reducido, tras la retirada de la Comunidad Autónoma de Canarias, a 7.649 centros*. Para intervalos con un nivel de confianza del 95,5 % considerando el centro como la unidad muestral, el nuevo tamaño de la muestra llevaba a unos errores muestrales de  $\pm 4,0$  % en los porcentajes.

También con posterioridad al diseño de la muestra y a la elaboración de los cuestionarios, la *Comunidad Autónoma de Cataluña* decidió participar sólo en los aspectos relativos a la función directiva y la participación, pero *se retiró de los estudios relacionados con la convivencia en los centros* alegando que podían interferir con los estudios sobre clima escolar que estaba desarrollando el Instituto de Evaluación de Cataluña. En consecuencia, la muestra quedó reducida para el estudio de la convivencia a 495 centros del territorio gestionado directamente por el MEC y las Comunidades Autónomas de Galicia, Navarra, País Vasco y Valencia.

Como resultado de todo ello, la muestra de centros a los que se aplicaron, finalmente, los cuestionarios fue la del cuadro siguiente:

**Cuadro 2: Muestra prevista de centros**

Ámbito territorial	Número de centros	
	Función directiva y participación	Convivencia en los centros
Andalucía	0	0
Canarias	0	0
Cataluña	70	0
Galicia	59	59
Navarra	6	6
País Vasco	25	25
C. Valenciana	89	89
MEC	316	316
<b>Total</b>	<b>565</b>	<b>495</b>

Para el estudio de la tercera parte del cuestionario, *la convivencia en los centros*, la población quedó definitivamente reducida a **6.697** centros y el tamaño de la muestra, a **495** centros. Ello implica que, considerando siempre el centro como unidad muestral, para intervalos con un nivel de confianza del 95,5 % los errores muestrales son, para los porcentajes sobre la convivencia en los centros, de  $\pm 4,3$  %.

**b) Régimen jurídico o titularidad**

Dadas las diferentes características de los centros públicos y de los centros concertados, en lo relativo al ejercicio de la función directiva, las modalidades de participación y la reglamentación de la convivencia escolar, se acordó tener presente en la desagregación de la muestra la titularidad de los centros, distinguiendo entre centros públicos y centros concertados.

En consecuencia se asignó en la muestra un número de centros públicos y concertados, en cada ámbito territorial, proporcional al número total de centros de cada categoría en dicho ámbito.

La estratificación resultante al aplicar este criterio fue la que muestra el cuadro siguiente, sin incluir los centros correspondientes a la Comunidad Autónoma de Canarias.

**c) Nivel educativo**

Los centros de Educación Primaria y los centros de Educación Secundaria tienen también características específicas en su organización y funcionamiento que aconsejan asegurar una re-presentación suficiente de cada uno de ellos en el estudio de la función directiva, la participación y la convivencia en los centros. Por ello, la muestra se estratificó en cada ámbito territorial proporcionalmente al número total de centros de cada nivel educativo.

**Cuadro 3: Muestra de centros por Comunidad Autónoma y titularidad**

Ámbito territorial	Número de centros		Total
	Públicos	Concertados	
Andalucía	0	0	0
Canarias	0	0	0
Cataluña	34	36	70
Galicia	48	11	59
Navarra	4	2	6
País Vasco	10	15	25
C. Valenciana	65	24	89
MEC	219	97	316
<b>Total</b>	<b>380</b>	<b>185</b>	<b>565</b>

La oportunidad de este criterio para estratificar la muestra venía avalada por el hecho de la diferente implantación de la Educación Secundaria Obligatoria en los diferentes ámbitos territoriales. Así, mientras que en Cataluña no había centros de Educación Primaria que impartieran la ESO, en Galicia y en la Comunidad Valenciana la mayoría de los centros que impartían estas enseñanzas eran centros de Educación Primaria, durante el curso 1996-1997.

La estratificación resultante al aplicar este criterio fue la contenida en el cuadro siguiente.

**Cuadro 4: Muestra de centros por Comunidad Autónoma y nivel**

Ámbito territorial	Número de centros		Total
	Centros de Primaria	Centros de Secundaria	
Andalucía	0	0	0
Canarias	0	0	0
Cataluña	0	70	70
Galicia	49	10	59
Navarra	3	3	6
País Vasco	5	20	25
C. Valenciana	79	10	89
MEC	147	169	316
<b>Total</b>	<b>283</b>	<b>282</b>	<b>565</b>

#### d) Otros criterios

Se descartaron otros criterios para estratificar la muestra porque el tamaño de la misma conllevaría descender a estratos excesivamente reducidos e incluso, en algunos casos, con dimensiones inferiores a la unidad muestral. No obstante, estos criterios se incorporaron a los cuestionarios como información sobre las características de los centros que permitirían posteriormente las comparaciones oportunas si se considerara conveniente. Los criterios seleccionados para esta finalidad fueron los siguientes: etapas del sistema educativo que imparte el centro, número de alumnos y alumnas (tamaño del centro), número de alumnos y alumnas matriculados en la ESO, situación económica predominante entre las familias del alumnado y entorno del centro (urbano, suburbano y rural).

#### Aleatoriedad de la muestra

Determinado el número de centros correspondientes a cada estrato en los diferentes ámbitos territoriales, la selección se llevó a cabo por un procedimiento aleatorio entre los centros que cumplían las categorías específicas de cada estrato.

### 1.5. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Se decidió que en cada centro se aplicaría el Cuestionario a diez personas pertenecientes a todos los sectores de la comunidad educativa. Este número

permitía conocer la opinión de todos los sectores representados en el Consejo Escolar y además la de los profesores que no fueran miembros del Consejo con objeto de contrastar los diferentes puntos de vista sobre los temas de estudio.

La Comisión acordó que la distribución de las personas a las que se les pasarían los cuestionarios en cada centro de la muestra sería, teniendo en cuenta la diferente composición del Consejo Escolar, la siguiente:

- Centros públicos: director, jefe de estudios, un representante de los profesores en el Consejo Escolar, el representante del Ayuntamiento en el Consejo Escolar, dos representantes de los padres en el CE, dos representantes de los alumnos en el CE, el representante del PAS en el CE y un profesor no miembro del CE.
- Centros privados: el director, un representante del titular del centro en el CE, el jefe de estudios o persona que ejerza función equivalente, un representante de los profesores en el CE, dos representantes de los padres en el CE, dos representantes de los alumnos en el CE, el representante del PAS en el CE y un profesor no miembro del CE.

Las personas que contestaron los cuestionarios en cada centro fueron elegidas por un procedimiento aleatorio en los casos en que el número de posibles encuestados de cada sector de la comunidad educativa así lo requería.

Respecto al procedimiento para pasar las encuestas, estuvo a cargo del Servicio de Inspección en el ámbito de gestión del MEC y también en las Comunidades Autónomas a excepción de Cataluña en que se hizo por correo.

La Comisión elaboró las instrucciones para la aplicación de los cuestionarios, que fueron remitidas a todas las personas encargadas de aplicarlos. Se hicieron versiones del cuestionario en las correspondientes lenguas por parte las CC AA de Galicia, País Vasco, Navarra, Cataluña y Valencia. El plazo límite de aplicación de los cuestionarios fue el 20 de junio de 1997 y el de envío al INCE, el 30 de junio.

En general, el proceso de aplicación de los cuestionarios se desarrolló sin problemas dignos de mención, y las tasas de respuesta fueron elevadas. El cuadro 5 recoge el número de centros que han respondido a los cuestionarios.

De los 5.650 cuestionarios aplicados se contestaron **4.661**, lo que supone una tasa global de respuestas del 80 %.

**Cuadro 5: Tasa de respuesta**

	Muestra prevista	Muestra definitiva	Centros que responden	
MEC	316	316	300	(95%)
Andalucía	0	0	0	0
Canarias	35	0	0	0
Cataluña	70	70	56	(80%)
Galicia	59	59	58	(98%)
Navarra	25	25	25	(100%)
País Vasco	6	6	6	(100%)
C. Valenciana	89	89	89	(100%)
<b>Total</b>	<b>600</b>	<b>565</b>	<b>534</b>	<b>(95%)</b>

### 1.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS Y ALCANCE CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis de los datos obtenidos no puede desvincularse del objetivo operacional formulado en el documento de trabajo del INCE, a saber, “indagar la situación en que se encuentra el sistema educativo español y su grado de eficiencia real, en el momento en que las competencias educativas van a ser transferidas a todas la CCAA”.

Por lo que respecta a la Comisión III, tiene la finalidad de describir cómo es el funcionamiento de los centros en que se imparte la ESO. La muestra productora de datos se ha configurado a través del mapa territorial administrativo español, a excepción de Andalucía y Canarias. La generalización de resultados no puede extenderse más allá de esta población. *El análisis de los datos se dirige fundamentalmente a describir una situación y realizar determinadas inferencias dentro del marco científico propio de las investigaciones de tipo descriptivo y descriptivo - correlacional.*

Al analizar los datos, hay que tener en cuenta que no se han formulado hipótesis científicas derivadas de la identificación de problemas de investigación concretos y, por consiguiente, *no se pretende con los datos verificar o confirmar hipótesis en el marco del método hipotético deductivo.* Los datos del cuestionario no permiten cualquier tipo de generalización y menos dar cauce a generalizaciones deterministas de tipo relacional causa-efecto. Se pretenden lograr descripciones reales sobre la función directiva, la participación y la convivencia en los centros.

Otra consideración que es preciso tener en cuenta es que el trabajo de investigación no se lleva a cabo desde una perspectiva científico-comparativa. La Comisión III entiende que se le han solicitado descripciones de situaciones reales, en contextos de cotidianidad. Alejados de planteamientos reduccionistas y analíticos, se analizarán los resultados del cuestionario *desde la perspectiva global que da el ámbito territorial sobre el que se ha basado la investigación y teniendo en cuenta que la muestra con que trabajamos es representativa de la población.*

*La metodología prevista es predominantemente cualitativa basada en informaciones y análisis, aunque sin renunciar a técnicas estadísticas, sociométricas, docimológicas, etc.* La finalidad del trabajo consiste en “una primera aproximación de necesidades urgentes”. Es evidente que este trabajo concluye donde otros deben de comenzar y que esbozaremos en las conclusiones de este informe.

El *análisis descriptivo general* ha ido precedido de la grabación de los cuestionarios en soporte informático y se han preparado los ficheros de datos correspondientes para su posterior análisis, previo proceso de depuración de los datos iniciales. A este fin se acordó dividir el cuestionario en cuatro partes: características de base del director, la función directiva, la participación y la convivencia en los centros; para cada una de estas partes se acordaron los estadísticos pertinentes. Además, se acordó el cruce entre los datos del Cuestionario y los de la hoja de preguntas al director. Los criterios de análisis acordados fueron los siguientes:

- División del Cuestionario en cuatro bloques.
- Análisis de los resultados del primer bloque, mediante: tablas de contingencia y en su caso, medias; diferencias según la variable titularidad, análisis de cluster.
- Análisis de resultados del segundo bloque: tablas de contingencia, correlaciones, análisis de cluster, perfiles de director visto desde los directores y desde los no-directores, diferencias según la variable titularidad, diferencias según la variable tamaño de los centros, diferencias entre el director y el sector de los profesores/padres/alumnos, diferencias según la variable sexo del director, ordenación de los ítems por discrepancias.
- Análisis de los resultados del tercer bloque: tablas de contingencia y en su caso medias, correlaciones entre “situación real” y «situación deseable”, ordenación de los ítems por discrepancias entre “situación real” y “situación de-

seable”, diferencias entre el director y el profesor no miembro del CE, tanto en “situación real” como en “situación deseable”, diferencias entre el director y el resto de miembros del CE, diferencias según la variable titularidad, diferencias según la variable tamaño del centro, diferencias según la variable nivel ( centros de primaria/centros de secundaria), análisis de varianza de las diferencias por tamaño y nivel educativo.

- Análisis de los resultados del cuarto bloque: tablas de contingencia y en su caso medias, diferencias en la conflictividad según las variables tamaño, entorno, nivel y sexo del alumnado, tablas de contingencia por sectores de los ítems 40.a y 40 b1.
- Análisis de los resultados de la hoja de preguntas complementarias al director: tabla de frecuencias y en su caso, medias.
- Cruce de los datos de la hoja de preguntas complementarias al director con el cuarto bloque del Cuestionario.

## 2. Metodología de trabajo

La Comisión III ha desarrollado su trabajo a través de nueve reuniones plenarios, en las que se ha proporcionado información sobre los temas a tratar por cada uno de sus componentes y se han tomado las decisiones pertinentes para desarrollar la tarea específica. Las tareas especializadas se han llevado a cabo a través de ponencias y grupos en las que la Comisión estimó había que delegar, concretamente las correspondientes a la preparación del Cuestionario, su redacción definitiva teniendo en cuenta los tres núcleos que se abordaron para hacer mejor el diagnóstico y también para redactar las instrucciones de aplicación del Cuestionario. El proceso más largo y complejo fue el de preparación del banco de ítems y las sucesivas depuraciones que se hicieron de él. Tras la redacción la prueba piloto fue sustituida por la lectura, hecha por expertos en cada uno de los territorios del Estado (responsabilidad asumida por los miembros de la Comisión), con el fin de garantizar la comprensión de las cuestiones planteadas y su ade-

cuación a la finalidad de conocer el *funcionamiento de los centros*. Este procedimiento garantizó que las preguntas pudieran recoger los matices más significativos teniendo en cuenta la casuística que ofrecen las distintas situaciones que se producen en los centros. Se ha seguido la tónica de intercambiar información.

La Comisión ha estado integrada por representantes tanto del territorio gestionado por el MEC, como por todas y cada una de las CCAA con competencias en materia educativa, concretamente, Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Valencia y MEC, aportando un representante por cada territorio; además, han integrado la Comisión un representante del INCE y un Presidente; en total, nueve miembros. La Comisión ha contado, además con un Grupo de trabajo, formado por tres especialistas y dos observadores, uno de Andalucía (que dejó de formar parte de la Comisión para pasar a la función de observador) y otro de Cataluña. En la labor de procesamiento de datos se han integrado también Carmen Izquierdo Nebreda, asesora técnico-docente del INCE y Sonia Castro García-Muñoz, becaria adscrita a este mismo organismo; una y otra han prestado una inestimable colaboración.

Una de las tomas de decisión llevadas a cabo con mayor dedicación y laboriosidad fue la de reducir el número de ítems de la primera redacción del Cuestionario a aquéllos que permitieran garantizar la sinceridad y el interés de los encuestados (de muy heterogénea formación y distintos entornos) en responder, para hacer factible la contestación y ello sin dejar lagunas en el ámbito del diagnóstico. Todo esto fue viable gracias al espíritu de cooperación de los componentes de la Comisión III, siempre respetuosos con las distintas intervenciones y dispuestos a potenciar las diversas aportaciones. La diversa entidad profesional y actividad desarrollada por los miembros (profesores, inspectores, expertos en organización educativa, metodología de investigación, etc.) ha garantizado y favorecido el modo de trabajo, que se puede calificar de auténtico trabajo en equipo.

A las reuniones plenarios han asistido tanto los miembros de la Comisión, como el grupo de trabajo y observadores.



# 2 El director

## 1. Justificación

Siempre se ha considerado al director escolar como la pieza clave para la organización, funcionamiento y eficacia del centro educativo. Debe saber distinguir entre hechos e interpretaciones, debe ser capaz de interpretar las actitudes y encontrar procedimientos de motivación. Debe reunir ciertas capacidades personales y otras de tipo profesional: cualquier persona no puede ser director de un centro docente. Pero tampoco pueden ser varias, para evitar que *la orquesta suene desafinadamente*.

A partir de la numerosa bibliografía que se ha publicado al respecto, y aunque no exista un modelo conceptual, se pueden resumir en pocos apartados las características fundamentales que debe reunir un director eficaz. Teniendo en cuenta las distintas concepciones de la acción directiva –jerárquica, colegiada, participativa, etc.– así como las teorías más conocidas sobre organización (Taylor, Fayol, Weber, Gulick, Mayo, Owens, McGregor, Maslow, etc.) y eficacia de la función directiva escolar, las características de base del director de un centro educativo se pueden centrar en torno a las siguientes:

1. Liderazgo (creativo, animador, *creador de clima adecuado*)
2. Saber delegar funciones y responsabilidades
3. Capacidad para organizar y gestionar recursos humanos, administrativos, funcionales, económicos, etc., y evaluarlos con rigor
4. Competencia y profesionalidad (adecuado nivel de preparación)
5. Saber escuchar y negociar, así como prudencia en el sentido de acertar en la solución oportuna a los problemas planteados
6. Objetividad, justicia y serenidad en las decisiones
7. Espíritu investigador y apertura permanente a la innovación
8. Dominio de técnicas de interacción personal, de comunicación y de participación
9. Motivación y capacidad de autoestima y autoevaluación

10. Pregnancia ante los problemas personales y capacidad para relacionarse con las instituciones y adaptarse a las necesidades espacio temporales

Y todo ello en torno a las funciones básicas de Gulick y Urwick (1937): planificar, organizar, seleccionar, dirigir, coordinar, informar, presupuestar. La evaluación del desarrollo de estas funciones daría las pautas para mejorar la eficacia y buscar la eficiencia.

La Comisión III se ha centrado en el estudio de algunas características del director de un centro escolar: la forma de designación, la duración en el cargo, la simultaneidad con la docencia, la capacitación profesional y el centro escolar de procedencia.

La aparición de la LODE (1985) no da cabida a un director por oposición perteneciente a un Cuerpo de la Administración, al determinar, en el artículo 37.1, que será elegido por el Consejo Escolar, entre los profesores del centro, y nombrado por la Administración educativa competente. Este sistema encontró muy pronto dificultades al escasear los candidatos y al verse éstos en una situación bastante indefinida entre la propia Administración y los administrados, sin que fuera suficiente compartir la responsabilidad con los Consejos Escolares y el propio Equipo Directivo, ni los incrementos retributivos.

En la LOGSE (1990), artículo 58, apartado 3, se especifica que *Las administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros*. Finalmente, aparece la LOPEG (1995), que en su exposición de motivos dice: *La elección de Director debe ser resultado de un procedimiento que garantice al máximo el acierto de la comunidad, de modo que sean seleccionados para desempeñar la dirección, los profesores más adecuados y mejor preparados para realizar la tarea de la dirección, al tiempo que se asegura el funcionamiento óptimo de los equipos directivos y el ejercicio eficiente de las competencias que tienen asignadas*.

La Administración se encarga, pues, de garantizar unos mínimos de experiencia y surge la acreditación como condición *sine qua non* para presentar la candidatura ante el Consejo Escolar. Se presentaba el aliciente, entre otros, de que los directores nombrados por este procedimiento consolidan parte del complemento económico y su nombramiento pasa a ser de 3 a 4 años.

El sistema iniciado en la LODE y consolidado en la LOGSE no ha satisfecho completamente las aspiraciones ni los intereses del profesorado. Queda por ver si las enmiendas de la LOPEG van a mejorar la situación. A finales de los 90, los directores elegidos por el Consejo Escolar no llegaban al 50%, cifra en torno a la cual se ha mantenido su nombramiento. Entre las causas más frecuentes por las que los profesores no quieren ser directores, tenemos las siguientes: exceso de responsabilidad y burocracia, complejidad del cargo (a la vez técnico y político), falta de apoyo por parte de la Administración, falta de autoridad para resolver problemas cotidianos, quedarse en el centro con los mismos profesores a los que dirigir, falta de formación previa (primero habría que asegurar la cualificación y luego la formación), insuficiente compensación económica y carácter temporal del nombramiento.

Estas causas producen una insatisfacción personal quedándose muchas veces solos ante las funciones reales, conflictivas, o eludiéndolas dedicándose a cuestiones burocráticas.

Parece incuestionable que un modelo de director, como de cualquier responsable de una institución, haya de centrarse en estas premisas fundamentales:

- Profesionalización, que exige el dominio de los sectores administrativos, académicos, económicos, humanos y de gestión.
- Duración adecuada en el cargo, para desarrollar y consolidar un proyecto propio de dirección.
- Estatus adecuado al nivel de sus responsabilidades, que de la consideración estrictamente económica pasa a la curricular y de promoción educativa.

Es cuestionable que una votación pueda dar la especialización para la tarea directiva. En el campo de la medicina o de la empresa, por ejemplo, estas cuestiones no serían ni planteadas. Uno de los problemas que afecta al ejercicio de la dirección es la errónea presunción de que la práctica es suficiente para capacitar en el ejercicio de la función directiva. La dirección de personal, la gestión, la organización del centro y la evaluación de la eficacia docente requieren el dominio de técnicas que exigen cierta capacidad y preparación previa.

En la mayoría de países del área anglosajona (Alemania, Inglaterra, Irlanda y Suecia), se accede a la dirección tras superar un perfil profesional propio del centro de destino, después de una entrevista y el estudio del curriculum vitae del candidato. En Francia, Italia (EEMM), Bélgica y Grecia, se accede por oposición, mientras en otros casos el acceso viene condicionado por la superación de cursos de formación específica después del nombramiento. En todas las circunstancias, aunque de muy distintas maneras, se intensifican las propuestas de formación para facilitar la eficacia en los puestos.

Una dirección con un periodo de duración muy breve en el cargo no es capaz de consolidar un proyecto ni de crear un estilo de cultura educativa diferenciador. Por otra parte, la falta de objetivos o el continuo cambio en los mismos desorienta a la comunidad educativa del centro.

En una concepción moderna de la dirección y observando los modelos imperantes en la Comunidad Europea, no cabe concebir la dirección alejada de una fuerte carga cultural de profesionalización. Bien partiendo de modelos centralizados en el poder del Estado o desde la autonomía de los propios centros, a nadie se le escapa que la eficacia de una institución pasa por la preparación técnica y profesional de los directivos. En este sentido, se constata que la profesionalidad del cargo de director, mediante una formación inicial y continuada con un aumento de responsabilidad acorde con sus funciones, estaría dentro de los parámetros exigibles a cualquier directivo escolar. Nadie nace enseñado para ser director aunque hay cualidades personales que pueden facilitar la tarea directiva. No se puede concebir una calidad educativa al margen de la cualificación profesional del director.

El ejercicio de la función docente no capacita para el ejercicio de la dirección. Se precisa una formación previa o inicial adquirida en las universidades o en centros específicos de formación y una formación permanente específica en el ejercicio de su función para la actualización profesional.

## 2. Resultados

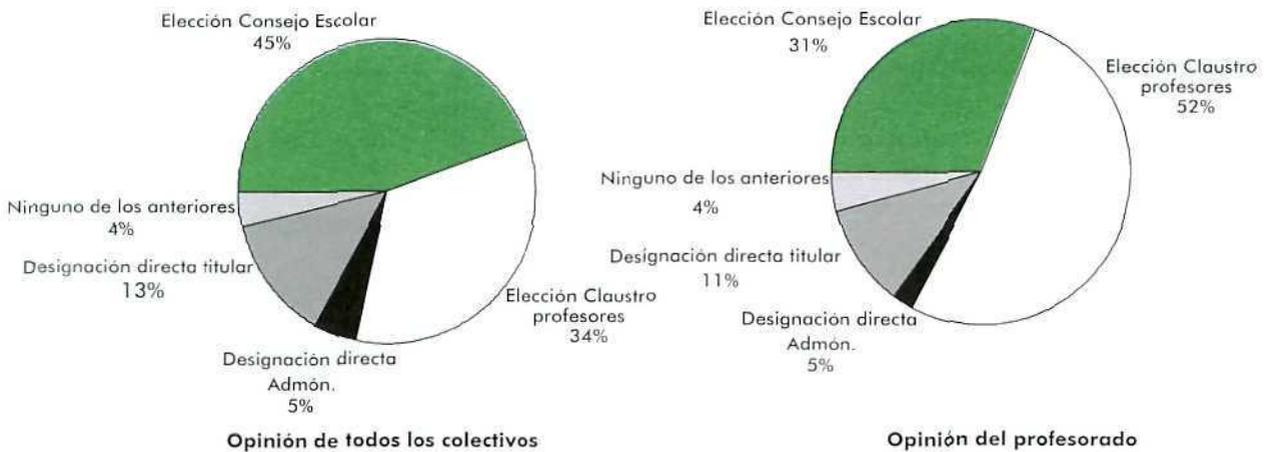
Se preguntó a los colectivos encuestados su opinión acerca de los siguientes temas relativos a las características del director: el procedimiento para designarlo, la duración en el cargo, la simultaneidad con la docencia, la conveniencia de que sea un profesor del claustro y la capacitación profesional específica. Los datos obtenidos se comentan a continuación.

**2.1. PROCEDIMIENTO PARA DESIGNAR AL DIRECTOR/A**

La mayoría de los miembros que responden opinan que el director debe ser elegido por el Consejo Escolar (un 45%) o por el claustro de profesores (un

34%). También hay un 13% que opina debe ser nombrado por el titular del centro y que lógicamente proceden de los centros privados. Son muy pocos los que se inclinan por una designación directa por la Administración educativa.

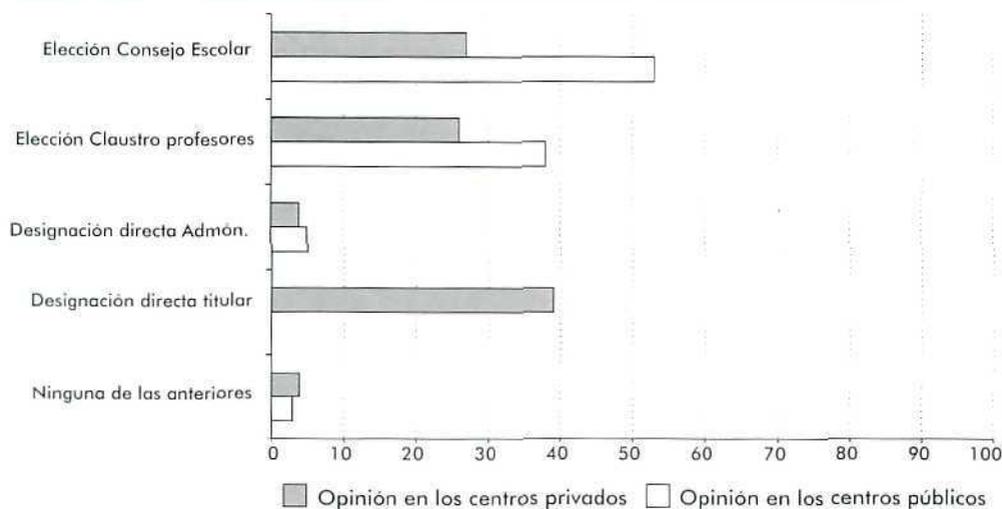
**Gráfico 1: ¿Cuál cree que debe ser el procedimiento para designar al director?**



Los profesores manifiestan en mayor porcentaje que los restantes sectores que el director debe ser elegido por el Claustro (52% de los profesores). (Ver gráfico 1). En cambio, los mayores porcentajes de los partidarios de la elección por el Consejo Escolar se dan en los representantes del

Ayuntamiento y de los padres y en los directores (60%, 54% y 53% respectivamente). Un significativo 68% de los representantes del titular del centro en el Consejo Escolar son partidarios de que el director sea designado directamente por el titular del centro.

**Gráfico 2: Opinión sobre la designación del director según titularidad**



Por otra parte, hay diferencias significativas entre las respuestas de los colectivos de los centros públicos y de los centros privados. Es mayor el porcentaje en los centros públicos de los que se manifiestan a favor de la elección del director, bien por el Consejo Escolar (53% frente a 27%), bien por el Claustro (38% frente a 26%). Naturalmente, todas las respuestas partidarias de que el director sea designado por el titular del centro proceden de los centros privados (39%). (Gráfico 2).

En cuanto al nivel de estudios que imparte el centro, es mayor el porcentaje de los que se muestran partidarios de que el director sea elegido por el Claustro de profesores en centros de Primaria que en centros de Secundaria (40% frente a 28%). En cambio, los porcentajes se invierten en la opinión de que el director deba ser designado por el titular del centro (5% en Primaria frente a 21% en Secundaria).

### 2.2. DURACIÓN EN EL CARGO

Se opina mayoritariamente (78%) que la duración en el cargo establecida para el director o directora es adecuada. En esta afirmación, es mayor el porcentaje correspondiente a los centros privados que a los centros públicos (84% frente a 76%). Sólo un 3% de las personas encuestadas se inclina por la duración per-

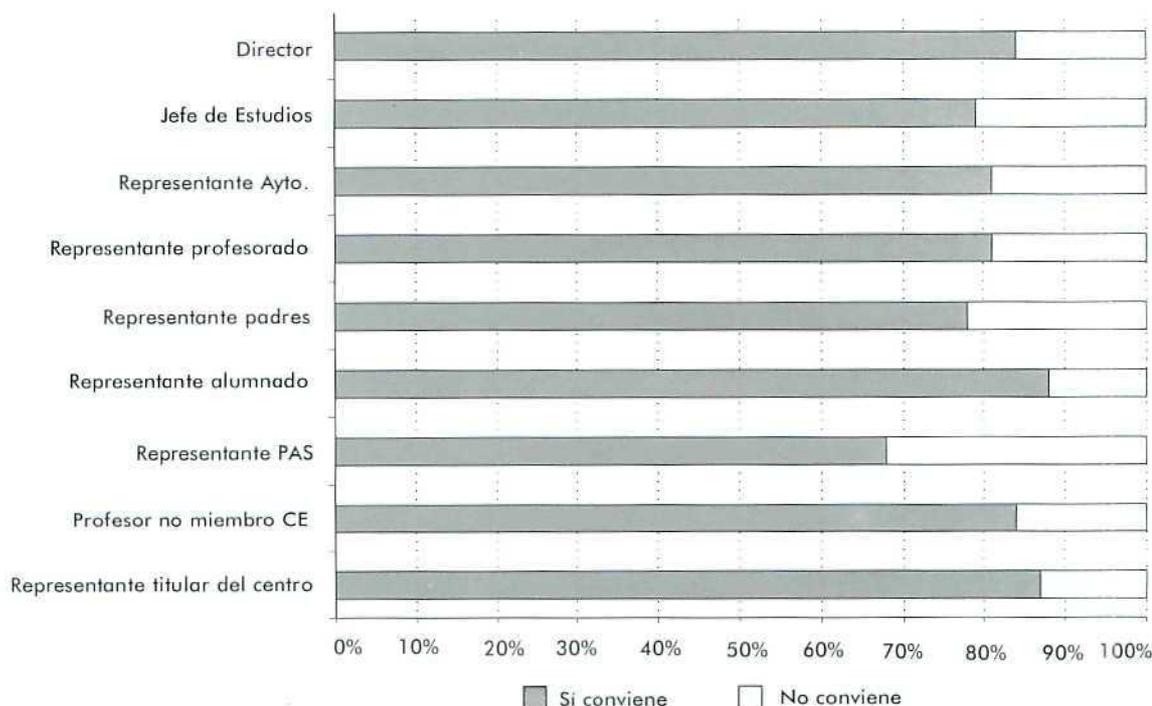
manente del cargo de director, sin que en esto haya diferencias entre ambos tipos de centros según la titularidad de los mismos.

Las otras opciones (debería ser de menor duración/debería ser de mayor duración) tienen porcentajes de respuesta en torno al 10% cada una de ellas. El porcentaje de los partidarios de que la duración debería ser menor es más alto en los centros públicos (15%) que en los centros privados (4%). Las diferencias de porcentajes de respuestas dadas por colectivos de los centros de educación Primaria y Secundaria son pequeñas aunque estos últimos son algo más partidarios de que la duración establecida es la adecuada (77% frente a 80%).

### 2.3. SIMULTANEIDAD CON LA DOCENCIA

Solamente un 19% de las personas encuestadas se muestran partidarias de que el director no deba impartir clase. El resto opina que el director debe dedicar parte de su jornada a impartir clases, bien igual que los demás profesores (6%), bien algo menos (40%), bien muy poco tiempo (35%). Es decir, la mayoría (75%) considera que el director debe dedicar parte de su jornada a impartir clases, pero durante menos tiempo que los demás profesores.

Gráfico 3: ¿Conviene que el director/a dedique parte de su jornada a impartir clases?



Las diferencias entre los distintos sectores pueden verse en el gráfico 3. Los jefes de estudio, los directores y los representantes del titular del centro son los que se muestran más partidarios de que el director imparta clases, pero muy poco tiempo (57%, 56% y 56% respectivamente).

Hay una tendencia algo mayor en los centros públicos que en los privados a considerar que el director no debe impartir clase (20% frente a 15%); en el resto de las opciones las diferencias son pequeñas entre ambos tipos de centros. Las diferencias encontradas entre los centros de Educación Primaria y los centros de Educación Secundaria están en las respuestas relativas a que el director debería impartir clase, pero menos que los demás profesores (43% frente a 36%), y a que debería impartir clase, pero muy poco tiempo (31% en Primaria y 40% en Secundaria).

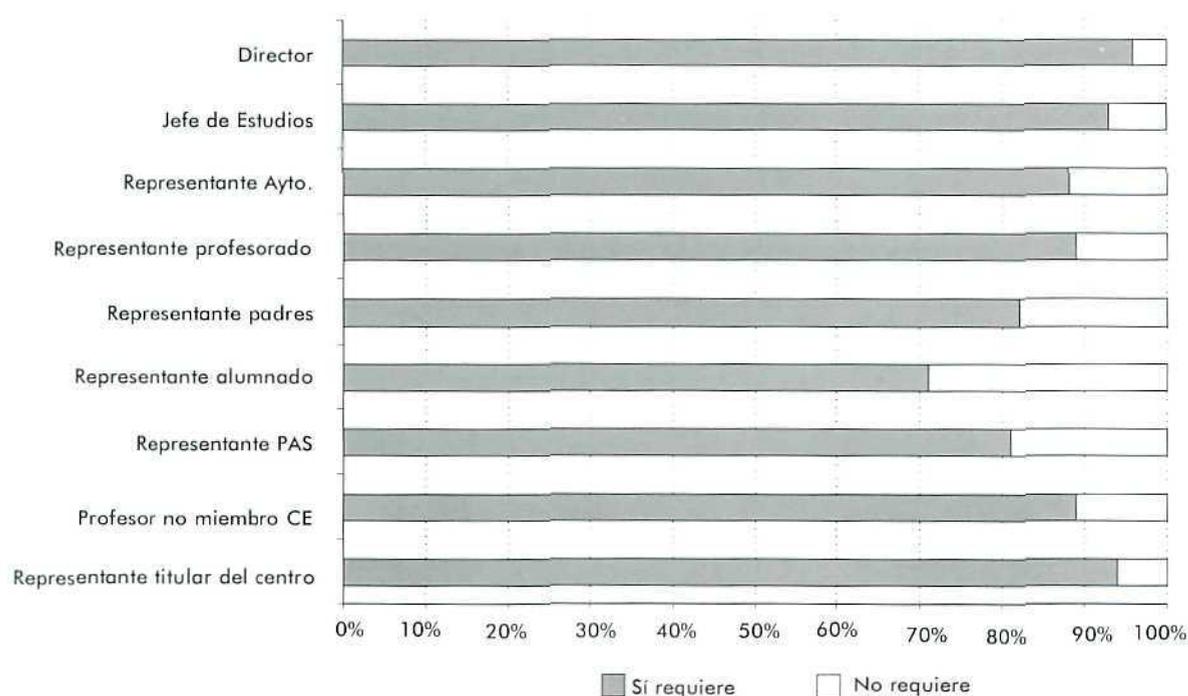
## 2.4. CONVENIENCIA DE QUE EL DIRECTOR SEA UN PROFESOR DEL MISMO CENTRO

Mayoritariamente se opina que el director debe ser un profesor del mismo centro (un 92% de las personas encuestadas lo afirma). En esta afirmación hay un porcentaje algo mayor de los miembros de los centros públicos que de los centros privados, 93% frente a 90%. No aparecen diferencias entre las respuestas de los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria.

## 2.5. CAPACITACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA

Un 87% de las respuestas manifiesta que el director debe recibir una capacitación profesional específica, a través de actividades de más o menos extensión; se dan pequeñas diferencias entre colectivos, como puede verse en el gráfico 4.

**Gráfico 4: ¿Debe recibir el director una capacitación profesional?**



La capacitación del director debe ser adquirida en un curso específico, para el 61% de los encuestados. Sólo un 14% considera conveniente alguna actividad de capacitación extensa, con una duración de 200 horas o más. La tendencia a preferir una formación corta para el director más que una formación

extensa es aún mayor en los centros privados (64%) que en los públicos (59%).

Destaca que los mayores porcentajes de partidarios de una capacitación profesional breve se den en el profesorado (65%) y en los representantes de titular del centro (70%), pero que el porcentaje más alto

de los que consideran necesaria una capacitación mediante una actividad extensa de más de 200 horas se dé entre los directores. Por el contrario, los alumnos en mayor proporción que los demás colectivos (29%) afirman que el director no debe recibir capacitación profesional.

### 2.6. CARACTERÍSTICAS DEL DIRECTOR

En resumen, las características del director que se prefieren de forma mayoritaria son: director elegido entre los profesores del centro, con una duración en el cargo similar a la actual, que imparta clases pero menos que los demás profesores y que haya sido capacitado para el cargo mediante algún curso específico no muy extenso.

En este perfil del director no hay notables diferencias entre los distintos tipos de centro, salvo que en los centros privados pesa menos el carácter electivo del director.

### 2.7. GRADO DE EFICACIA EN EL FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO ESCOLAR

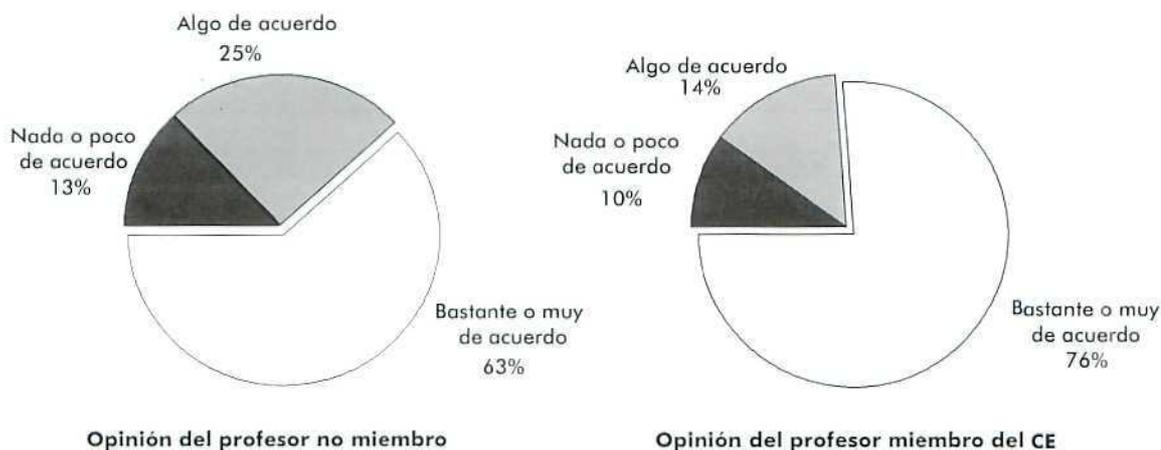
En el cuestionario se incluyó una pregunta sobre el grado de eficacia del funcionamiento del Consejo Escolar. Un 80% de las personas encuestadas están bastante o muy de acuerdo con la afirmación *El Consejo*

*Escolar de este centro funciona eficazmente*. Solamente un 3% no está nada de acuerdo con la misma. En conjunto, el funcionamiento de los Consejos Escolares recibe una puntuación media de 3,98 en una escala de 0 (nada de acuerdo) a 5 (muy de acuerdo).

Los representantes del titular del centro, seguidos del personal de Administración y servicios, son los colectivos que se manifiestan globalmente más de acuerdo con el eficaz funcionamiento del Consejo Escolar; en cambio, los profesores no miembros del Consejo tienen la media de opinión más baja, presentando diferencias significativas con el resto de colectivos, aunque la mayoría de ellos (63%) está muy o bastante de acuerdo con el funcionamiento del Consejo Escolar. (Ver gráfico 5).

Considerando la titularidad de los centros, se encuentran significativamente más de acuerdo con el funcionamiento eficaz de sus Consejos Escolares los centros privados (media 4,13) que los centros públicos (media 3,90) y los centros de Educación Secundaria (media 4,06) que los centros de Educación Primaria (media 3,90). Asimismo, los centros pequeños (menos de 380 alumnos) y los centros grandes (más de 650 alumnos) están más de acuerdo con el funcionamiento eficaz de sus Consejos Escolares que los centros medianos (entre 380 y 650 alumnos).

**Gráfico 5: ¿Está usted de acuerdo con la siguiente afirmación: "El Consejo Escolar de este centro funciona eficazmente"?**



# La función directiva

# 3

## 1. Justificación

El estudio sobre la función directiva constituye una de las partes del diagnóstico general del sistema educativo llevado a cabo por el INCE quien, a tal efecto, acudió a la colaboración de expertos y de representantes de las Administraciones educativas del Estado español. En esta parte, presentamos el diagnóstico efectuado sobre la función directiva en cuanto a ejercicio de la misma se refiere. Pero, como ocurre en trabajos de estudio o investigación, ha sido necesario delimitar el objeto de análisis: al efectuar el diagnóstico del sistema educativo en cuanto a la función directiva, ha sido preciso acotar el ámbito específico de estudio de la realidad en este tema en la forma que describimos seguidamente.

### 1.1. SELECCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El diagnóstico del funcionamiento de los centros educativos puede realizarse atendiendo a diferentes criterios. Así, por ejemplo, podría indagarse el grado en que los directores cumplen con las funciones que les atribuye la normativa legal; también podría estimarse en qué medida los diferentes cargos directivos (director del centro, jefe de estudios, directores de departamentos didácticos o de equipos de alumnos, etc.) asumen las respectivas responsabilidades en relación con el quehacer educativo; y podría, además, pensarse en otros criterios de análisis del ejercicio de la función directiva.

Pero, teniendo en cuenta que el estudio cuyo informe ahora se presenta constituye un trabajo de diagnóstico de una realidad, con recursos y tiempo limitados y que probablemente deberá continuarse, parecía conveniente concentrar la atención en *el profesional que asume la máxima responsabilidad directiva en el centro educativo*: es decir, en el director/a como cargo unipersonal. Por supuesto que este planteamiento no agota, ni con mucho, el ejercicio de la función directiva en una institución educativa, cuya amplitud y complejidad se ha incrementado en los últimos años en España.

Sin embargo, y dado que, por razones metodológicas y por imperativo del tiempo disponible, era preciso limitar el ámbito de análisis, se optó por centrar el diagnóstico en la persona del director/a, por entender que el funcionamiento de un centro educativo de cualquier etapa que se considere depende en gran medida, aunque no sólo, del adecuado ejercicio de sus funciones por el director/a de dicha institución.

### 1.2. EL MARCO TEÓRICO DE LOS MODELOS DE ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

Una vez seleccionado el cargo unipersonal del director/a para el estudio que aquí se presenta, se trataba de considerar qué interesaba saber respecto del mismo. La reflexión y el debate sobre la utilidad del diagnóstico condujo a la decisión de que parecía conveniente indagar sobre la propia *acción directiva*, por entender que es lo que más influye sobre el conjunto de factores de que está compuesta una institución educativa considerada como el lugar en el que sus miembros (particularmente alumnos y profesores) trabajan, conviven, aprenden y se desarrollan como seres inteligentes.

Sin embargo, existen planteamientos múltiples y no siempre coincidentes sobre qué acciones ha de realizar un director/a de un centro educativo, así como sobre la forma más conveniente de agrupar las funciones y tareas de este profesional. Los diferentes planteamientos dependen, en primer lugar, de cómo se entienda la organización de una institución y, de una manera más específica, de la idea que se tenga de una organización de carácter educativo. En segundo lugar, dichos planteamientos dependen de los requisitos que se consideren imprescindibles o convenientes para que este tipo de institución funcione con una orientación hacia la mejora permanente de su calidad institucional. Y, en tercer lugar, dichos planteamientos dependen de cuáles sean las competencias que se prevén para el director en una institución educativa así considerada.

En España, el marco regulador del ejercicio de la función directiva de un centro escolar parece mostrar una influencia importante del *modelo de organización "burocrático"*, diseñado inicialmente por el sociólogo Max Weber (1922). Este modelo exige, entre otras cosas: un sistema de jerarquía bien definido, con una cadena de mando en la que el superior es siempre responsable del control de los inferiores; una reglamentación escrita y estricta que recoja los derechos y responsabilidades de cada uno y los procedimientos minuciosamente detallados, y una selección y promoción de los trabajadores o empleados basada en la competencia técnica, cuyos criterios son siempre definidos y aplicados por la autoridad superior.

Este modelo se traduce, en el ámbito educativo, en afirmaciones del tipo siguiente: "Un colegio bien dirigido es aquél en que existe una utilización eficaz de los recursos materiales y un conjunto de comportamientos administrativos bien ordenados" (Drignan & Macpherson 1993). La influencia de este modelo se nota en las funciones recogidas para el director en el artículo 38 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), donde ocho de las nueve funciones atribuidas se refieren a tareas representativas, burocráticas o ejecutivas, si bien el apartado c) de dicho artículo da entrada al Consejo Escolar, al señalar que la función de "dirigir y coordinar todas las actividades del centro se llevará a cabo de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias del consejo escolar del centro".

Aunque la norma mencionada ha sido posteriormente derogada por la Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) en su disposición derogatoria única, párrafo 1.º, la regulación que esta última disposición de carácter orgánico establece sobre las funciones del director de un centro educativo reproduce casi literalmente el marco jurídico que deroga: en este sentido, ocho de las diez funciones que esta ley vigente fija para el director, en su artículo 21, se inscriben dentro del modelo de gestión burocrático, aunque aparece la alusión a las competencias del Consejo Escolar y Claustro (art. 21.a), a la colaboración con la Administración educativa en el logro de objetivos educativos del centro (art. 21.d), y al favorecimiento de la convivencia en el centro (art. 21.g).

Aunque en el enfoque teórico de relaciones humanas en la organización se sigue insistiendo en la productividad, en la eficacia mecánica y en la planificación, dicho enfoque destaca la importancia de las personas en el proceso: se distinguen los recursos

humanos de los materiales y se otorga a los primeros una especial importancia. Las aportaciones a este enfoque provenientes del "*modelo de cooperación*", especialmente analizado por el psicólogo australiano Elton Mayo, son de gran interés (Mayo 1933), especialmente su propuesta de utilizar las "relaciones humanas" como elemento de partida de cualquier organización.

Por esto, en el proceso de planificación hace falta cuidar de las metas personales de los colaboradores, considerar a cada persona como miembro de un grupo, distinguir entre la estructura formal y las posibles estructuras informales y asegurar el cumplimiento de tareas por la vía de la coordinación y del control realizado por mandos intermedios. En este contexto ideológico cabe situar la medrosa mención de la función de "favorecer la convivencia en el centro" que la LOPEG atribuye al director; no deja de ser paradójico, sin embargo, que, junto a esta función, dicho texto legal coloque seguidamente la de «imponer las correcciones que correspondan» (Ley O. 9/1995 de 20 de Noviembre, art. 21.g).

En el *modelo sistémico* se considera que el centro escolar, en cuanto que sistema, "tiene un sentido específico al cual todos los componentes contribuyen a través de sus interrelaciones"; si un sistema es complejo en el sentido de que los cambios en cualquiera de las partes afectan al resto de los componentes; y si "cada sistema es parte de un sistema mayor" (Johnson & Kastrozenweig 1970), otra vez la planificación es la función primordial para lograr su eficaz funcionamiento, ya que todo o casi todo es previsible. Sin embargo, ha habido una reacción en contra de la conveniencia de considerar a un centro educativo como sistema con una dinámica determinista, ya que se entiende que los distintos elementos no se influyen mutuamente o, por lo menos, existe bastante autonomía de movimiento de cada persona o elemento, sin que necesariamente queden modificados los demás con la transformación de uno de ellos.

Por ello, se introdujo en la Organización Escolar el término de "emparejamiento débilmente articulado" (*loosely linked coupling*) para representar un sistema en el que los elementos están interrelacionados de una manera suelta (Weick 1982) o, incluso, se llega a hablar de los centros educativos bajo el prisma de la metáfora "cubo de la basura" (*garbage can*), donde existe sobre todo anarquía. Por otra parte, las corrientes actuales de organización en el terreno pedagógico subrayan la necesidad de abrir las instituciones educativas a su entorno, "lo que exige procesos constantes de readaptación, y la realización de funciones y actividades acaso distintas de las regularmente asumidas

ante un medio que cambia” (García Hoz & Medina 1987, pp. 56).

### 1.3. REFLEXIÓN SOBRE UN MODELO DE ORGANIZACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS

Las consideraciones anteriores han producido en los especialistas serias dudas sobre la conveniencia de adaptar la realidad de los centros educativos a alguno de estos modelos de organización. Muchos, también, dudan de que sean tales modelos las bases más adecuadas para comprender una institución educativa. Alguno, incluso, llega a plantear la conveniencia de considerar los centros educativos más como “comunidades” que como organizaciones.

En este sentido se pronuncia Sergiovani (1994), al afirmar que “en las comunidades la relación entre personas y propósitos y las relaciones entre las personas no están basadas en contratos, sino en compromisos. Las comunidades se definen en función de sus valores, sus sentimientos y sus creencias, aspectos que proporcionan las condiciones necesarias para crear un sentido de *nosotros*, superando un conglomerado de *yos*”. *Las comunidades, por tanto, se entienden como conjuntos de personas que están unidas por una voluntad natural y que, como grupo, están conectadas con una serie de ideas e ideales compartidos.*

Isaacs (1995) propone considerar el centro educativo como “empresa de servicios de mejora integral”, señalando que, de la misma manera que “la esencia de la empresa mercantil es la realización económica, la de la empresa educativa es la realización cultural” (Isaacs & Fernández Otero 1970). Pero esta empresa, con aspiraciones a orientarse hacia la “realización integral”, requiere: un proceso de desarrollo continuo en los profesores para que ellos vayan alcanzando una mayor madurez profesional y personal; unas bases comunes para asegurar que el proceso de desarrollo personal de cada uno se viva de una manera complementaria, y una oportunidad otorgada a los alumnos para que puedan mejorar también en relación con los valores institucionales. Esto requiere, a su vez, el establecimiento de unas tareas que aseguren una relación entre lo que se está haciendo y lo que se busca con referencia a los objetivos institucionales.

Asentado en planteamientos radicalmente pedagógicos, Gento (1994a, p. 87) señala que “la unidad de gestión que resulta de la unión de los sectores implicados que coinciden en el objetivo fundamental de lograr la mejor educación de los alumnos, en las condiciones más favorables posibles, da origen a lo que

venimos denominando *centro escolar*”. La idea de la unidad de la misión pedagógica esencial es fundamental para la aparición de un auténtico centro educativo. Pero, para la clarificación y operativización de esta idea orientadora, se hace necesaria la presencia de un auténtico director/a de centro que, actuando como auténtico líder pedagógico, sea “capaz de liberar la energía interior de otros seres humanos para que éstos voluntariamente se esfuercen hasta alcanzar sus propias metas del modo más eficaz y confortable posible” (Gento 1994b, p. 4).

### 1.4. FUNCIONES DEL DIRECTOR DE UN CENTRO EDUCATIVO

La práctica de la dirección de un centro educativo pone de manifiesto que la actuación profesional del director puede inspirarse en tendencias diferentes. En algunos casos, puede aflorar una excesiva preocupación por el exagerado control; en otros, puede aparecer una búsqueda de la promoción del trabajo en equipo y de la participación de todos los miembros; en determinados casos, tal vez se manifieste la intensificación de la pura gerencia burocrática. Pero la realidad más frecuente suele ofrecer una situación en la que concurren diversas concepciones, teorías y modos de actuación, aunque la proporción o intensidad que se otorgue a unas y a otras puede variar.

Por este motivo, y porque la preocupación de este estudio diagnóstico es la detección de una realidad sin sometimiento previo a paradigmas o concepciones apriorísticas, el análisis de la situación en cuanto a funciones y tareas del director/a de centros educativos no se hace en base a un modelo específico de organización o de dirección. Sin embargo, sí se han tenido en cuenta como premisas para la detección empírica los requisitos de que un director/a de un centro escolar:

- Debe preocuparse de lograr mejoras en relación con los objetivos institucionales.
- Necesita atender a sus colaboradores, para asegurar una concordancia entre el trabajo de éstos y tales objetivos.
- Está situado en una estructura formal determinada que ha de atenerse a exigencias legales específicas.
- Tiene la responsabilidad de asegurar la utilización eficaz de los recursos materiales.
- Ha de garantizar que el personal del centro cumpla con las tareas y las acciones precisas para cada momento.

En cuanto a las funciones que se atribuyen al director/a, es evidente que la idea que se tenga de la organización educativa influirá en gran medida. A su vez, la manera de agrupar estas funciones dependerá del motivo que se tiene para hacerlo. Esta idea es fundamental para considerar las funciones directivas, ya que, si el objeto es legislar, se indicarán las funciones de una manera diferente que si el objeto es distribuir las tareas del director en el tiempo. De manera similar, si el objeto es preparar un escrito teórico / científico, seguramente se plantearán las funciones del director de una manera diferente que si se quiere conocer el grado en que algunos directores concretos cumplen determinadas tareas en la realidad.

La mayoría de las clasificaciones sobre funciones de un director/a de centro educativo se basan en teorías o modelos y tienen en cuenta la realidad conocida. En general, suelen pretender: relacionar la acción con la teoría sin concretar acciones específicas; ser una ayuda al director en ejercicio o en formación; servir como base para indagar sistemáticamente sobre la realidad. Como ejemplo del primero podemos citar la clasificación de Sergiovani (1984) en cuanto a tipos de liderazgo, quien propone cinco, a saber: técnico, humano, educativo, simbólico y cultural. Esta tipificación le lleva a plantear diferentes prioridades en los directores respecto a su manera habitual de actuar.

En esta línea de preocupación por el ejercicio activo del director de un centro educativo, Gento (1996, p. 197) manifiesta que “será misión fundamental del director como tal la promoción de la calidad de la educación a través de cuantas posibilidades se deriven de un ejercicio profesional impregnado de tal preocupación”. A partir de esta consideración, este autor establece como dimensiones básicas del liderazgo pedagógico del director de un centro educativo las siguientes: carismática (o de atracción personal), afectiva (o emocional), anticipadora (o de visión de futuro), profesional (de aspiración a la calidad del centro), participativa, cultural, formativa y de gestión.

Por su parte, Villa & Gairín (1996) sintetizan las funciones organizativas fijadas por Salvador (1993) de la siguiente forma: planificar (diagnóstico de necesidades, definición de objetivos, selección de medios y estrategias de actuación); organización (distribución del trabajo entre los miembros de la comunidad educativa, definiendo tareas y asignando responsabilidades); coordinación (armonización y sincronización de la actividad de las distintas personas con los planes previos y los recursos adecuados); ejecución - dirección (toma de decisiones, impartición de instrucciones, realización de tareas, aplica-

ción de recursos disponibles, solución de problemas imprevistos); control (evaluación de la eficacia del proceso, consecución de los objetivos y adopción de nuevas decisiones —si fuera necesario—).

Otra aportación sobre el tema es la clasificación de Ruli Gargallo (1990), que agrupa las funciones directivas en torno a: coordinación-gestión; enseñanza-aprendizaje; gestión curricular o docente; gestión económico-administrativa; servicios escolares; entorno familiar; relaciones con el entorno (diferenciando entorno mediato e inmediato). En el estudio realizado sobre el Plan EVA, de Evaluación de Centros Educativos, en relación con la actuación de los directivos Luján & Puente (1996) centran su atención en los documentos del centro y en la legislación, aunque incluyen, también, acciones directivas que se refieren al proceso de toma de decisiones, coordinación, control, etc. Gorochotegui (1997) se refiere a los ámbitos o facetas en las que se desenvuelve la dimensión de liderazgo: el esfuerzo personal y las virtudes; los valores que sustentan la organización; el proceso decisorio en los centros educativos; el conocimiento de lo que es en esencia un centro educativo; la formación del profesorado y del personal de apoyo; la visión de mejora sobre el centro educativo; la autoridad y prestigio, y la comunicación de la visión de mejora sobre el centro educativo.

### 1.5. BASES DEL DIAGNÓSTICO EFECTUADO

Con esta somera descripción de estudios e investigaciones sobre el tema del ejercicio profesional de la dirección de centros educativos —en la que en modo alguno se agotan las aportaciones existentes—, puede encontrarse una justificación a los contenidos que sobre esta temática se ha tratado de conocer en la realidad. Pero, además de estas fuentes, se ha tenido también en cuenta: el marco normativo aplicable y vigente, la detección de la realidad a través de sondeos previos a los implicados y a expertos, los estados de opinión reflejados en medios de comunicación y la preocupación expresada por quienes asumen responsabilidades sobre este campo.

No se ha seguido un único enfoque o modelo de organización educativa ni de dirección de centros. Pero, si no parecía conveniente adoptar ninguna clasificación apriorística determinada, tampoco resultaba suficiente un simple análisis de las disposiciones legales sobre el tema. La exigencia de exactitud en el análisis de la realidad en situaciones de autenticidad parece, más bien, inducir a la conveniencia de indagar sobre las funciones directivas de acuerdo con el objeto de la acción correspondiente.

Descendiendo al terreno de la realidad auténtica, parece que las funciones más relacionadas con el ejercicio profesional de la dirección de un centro educativo son las que se refieren a: el conocimiento de la situación; la organización de los elementos para asegurar una relación entre ellos y los objetivos institucionales; la promoción de mejoras, y la ponderación de resultados. En este sentido, la comisión responsable de este estudio llegó a la conclusión de que el director de un centro educativo debe llevar a cabo actuaciones en relación con: *el centro educativo como tal y la mejora del mismo; los profesores, el personal no docente y los alumnos; los padres de los alumnos, y los organismos implicados de nivel superior*.

Sobre los supuestos anteriores, se detectaron las acciones concretas que competen al profesional a que nos referimos en relación directa con sus zonas directas de responsabilidad (aunque no siempre implican contactos inmediatos con otras personas). Así aparecen categorías de acciones como: analizar situaciones o identificar necesidades; tomar decisiones; redactar informes; planificar; confeccionar horarios tipo; controlar presupuestos; asegurar el buen uso de los recursos; informarse. Estas funciones básicas fueron tenidas en cuenta en la elaboración de un cuestionario-escala que se aplicó para el diagnóstico de la situación sobre el ejercicio de la función directiva. Sobre el primer tipo de actuaciones relacionadas con *el centro educativo como tal y la mejora del mismo*, el cuestionario incluye cuatro cuestiones referidas a:

- Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados que sean de su responsabilidad (pregunta 17).
- Impulsar la identificación de las necesidades del centro y tomar medidas para atenderlas (pregunta 7).
- Controlar la ejecución de los proyectos de mejora acordados por el propio centro (pregunta 8).
- Asegurar el buen uso de las instalaciones, mobiliario y materiales didácticos (pregunta 21).
- Garantizar la aplicación del presupuesto y realizar un control presupuestario riguroso (pregunta 22).

En relación con el segundo tipo de actuaciones, relacionadas con *los profesores, el personal no docente y los alumnos*, los verbos que habitualmente reflejan las acciones son, entre otros: informar e informarse, escuchar, recoger iniciativas, orientar, formar, controlar, motivar o impulsar. En esta categoría, el instrumento de análisis incluye ocho cuestiones en relación con:

- Generar procedimientos para la formación y la actualización de los profesores/as en el centro educativo (pregunta 9).
- Promover trabajos en equipo (pregunta 10).
- Informarse con respecto a la eficacia docente y orientadora de los profesores y profesoras directamente o por vía de los departamentos (pregunta 11).
- Intervenir, cuando sea necesario, con el fin de resolver conflictos (pregunta 12).
- Estar disponible para recibir a profesores, a personal administrativo, a padres y a alumnos, escucharles y encauzar sus sugerencias o reclamaciones (pregunta 13).
- Promover un buen clima de relaciones humanas en el centro educativo (pregunta 14).
- Garantizar el reglamento de régimen interior del centro (pregunta 15).
- Promover el máximo aprovechamiento de las capacidades, cualidades, experiencia y conocimiento del profesorado y del personal administrativo y de servicios del centro (pregunta 23).

En relación con las actuaciones referidas a *los padres de alumnos*, los verbos que reflejan tareas habituales son: informar, informarse, colaborar, promover o comunicar. En esta categoría se incluyen dos preguntas sobre:

- Promover procedimientos para que los padres puedan informarse adecuadamente sobre la situación de sus hijos e hijas (pregunta 19).
- Mantener un clima ágil de comunicación con las asociaciones de padres con el fin de lograr una colaboración eficaz (pregunta 20).

Finalmente, en relación con el cuarto tipo de actuaciones, relacionadas con *los organismos a nivel superior*, los verbos que expresan las acciones más frecuentes son: proponer, informar, ejecutar, colaborar, etc. El Cuestionario incluye tres preguntas sobre esta categoría, en las que se pide opinión valorativa sobre:

- Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo que se refiere a cuestiones de calidad de la educación (pregunta 16).
- Responder con puntualidad a los requerimientos formulados por órganos de un nivel superior (pregunta 18).

De las acciones o tareas propuestas se trataba de recoger la opinión de miembros del Consejo Escolar y la de un profesor (elegido al azar) no miembro de dicho consejo, quienes se pronunciarían sobre el grado en que cada uno de ellos pensaba que el director del centro se ocupa de la acción o tarea señalada.

De modo semejante, se recogió la opinión de los propios directores sobre su actuación en las mencionadas tareas o acciones. Para recoger su estimación, se utilizó una sencilla escala evaluativa con las categorías de: mucho (5); bastante (4); regular (3); poco (2); nada (1); no sé (0). El cuestionario se aplicó a directores, a jefes de estudios y a representantes de todos los restantes sectores que constituyen el Consejo Escolar de los centros educativos. El tamaño y distribución de la muestra se describe en la presentación del informe de esta Comisión.

## 2. Resultados

### 2.1. VALORACIÓN GENERAL SOBRE FUNCIONES DEL DIRECTOR

Un primer análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación del Cuestionario ofrece una visión general

sobre cómo valoran la actuación del director/a los sectores implicados en los centros educativos. Recogemos seguidamente la evaluación de todas las funciones y, a continuación, aparecen éstas agrupadas según los tipos de actuación.

#### 2.1.1. VALORACIÓN DE TODAS LAS FUNCIONES

Teniendo en cuenta las respuestas dadas por todos los miembros encuestados, se observa que, en conjunto, valoran positivamente todas las funciones del director por las que se pregunta. Ello se deduce de las medias aritméticas sobre la opinión en cada una de las cuestiones y de los porcentajes de respuesta a las dos categorías más altas de la escala con la que se midieron (que corresponden a “mucho” o “bastante” dedicación del director en cada una de las cuestiones por las que se pregunta). (Cuadro 6 y gráfico 6).

**Cuadro 6: Valoraciones de todas las funciones directivas**

Funciones directivas	Media de opinión	Respuestas a “mucho o bastante”
Disponibilidad para recibir y escuchar sugerencias	4,60	95%
Responder a órganos de nivel superior	4,51	96%
Ejecutar acuerdos de los órganos colegiados	4,50	94%
Aplicación y control del presupuesto del centro	4,44	92%
Intervención para resolver conflictos	4,43	91%
Colaborar con la Administración en la calidad de la enseñanza	4,42	93%
Promover buen clima de relaciones	4,40	90%
Identificación de las necesidades del centro	4,38	92%
Comunicación con Asociaciones de padres	4,38	91%
Información a los padres	4,37	90%
Garantizar el cumplimiento del R.R.I.	4,36	91%
Control de proyectos de mejora	4,34	92%
Asegurar el buen uso de instalaciones y recursos	4,32	90%
Promover el aprovechamiento de capacidades del profesor y personal administrativo	4,17	85%
Información de la eficacia docente y orientadora	4,07	82%
Promover trabajos en equipo	3,99	77%
Promover procedimientos de formación de los profesores en el centro	3,92	74%

En el cuadro anterior puede verse que las medias de opinión oscilan entre 3,92 y 4,60 en la escala de cinco grados ya citada, y que los porcentajes obtenidos de la suma de respuestas en las categorías más altas de la escala (“mucho” o “bastante”) son en su

mayoría superiores al 90%. Por tanto, se puede concluir que existe la opinión de que el director o directora se ocupa, en general, *bastante o mucho* de realizar las funciones propias de la dirección del centro.

Gráfico 6: Valoraciones de todas las funciones directivas



### 2.1.2. VALORACIÓN DE LA DEDICACIÓN DEL DIRECTOR AL CENTRO Y A SU MEJORA

Si se agrupan las funciones del director/a por su contenido, vemos que los aspectos relativos al *centro educativo en general, su gestión y su mejora* (como son: el ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados; la aplicación y el control del presupuesto; la identificación de las necesidades del centro; el control de los proyectos de mejora, y el asegurar el buen uso de instalaciones y recursos), la valoración que se hace de la dedicación del director es alta, ya que se obtienen unas medias de opinión entre 4,50 y 4,32 y unos porcentajes de respuesta superiores al 90% en las dos categorías más altas de la escala (cuadro 7). Las opiniones sobre este aspecto se manifiestan en el sentido de que el director/a suele prestar mucha dedicación a estos temas.

### 2.1.3. VALORACIÓN DE LA ATENCIÓN AL PERSONAL DEL CENTRO, ALUMNOS Y PADRES

Las funciones del director que hacen referencia a la *convivencia o al clima de relaciones* que se dan en el centro son: la intervención en conflictos cuando sea necesario; la disponibilidad para recibir, escuchar y encauzar sugerencias de los diferentes miembros de la comunidad escolar; la promoción de un buen clima de relaciones, y la garantía del cumplimiento del reglamento de régimen interior. Las opiniones sobre estas funciones ofrecen una media aritmética entre 4,60 y 4,36, y unos porcentajes de respuesta en las dos categorías altas de la escala también superiores al 90% (cuadro 8). Por todo ello, podemos deducir que, en general, los encuestados opinan que el director se ocupa entre bastante y mucho de promover un buen clima de centro.

**Cuadro 7: Valoración de las funciones del director sobre el "Centro educativo"**

Dedicación del director/a al centro y a su mejora	Media de opinión	Respuestas a "mucho o bastante"
Ejecutar acuerdos de los órganos colegiados	4,50	94%
Aplicación y control del presupuesto del centro	4,44	92%
Identificación de las necesidades del centro	4,38	92%
Control de proyectos de mejora	4,34	92%
Asegurar el buen uso de instalaciones y recursos	4,32	90%

**Cuadro 8: Valoración de las funciones del director en relación con la convivencia**

Promoción por el director /a de un buen clima de centro	Media de opinión	Respuestas a "mucho o bastante"
Disponibilidad para recibir y escuchar sugerencias	4,60	95%
Intervención para resolver conflictos	4,43	91%
Promover buen clima de relaciones	4,40	90%
Garantizar el cumplimiento del R.R.I.	4,36	91%

Por lo que respecta a las funciones del director más directamente *relacionadas con el profesorado*, se pidió opinión valorativa sobre las siguientes: la promoción del aprovechamiento de las capacidades del profesor; la información sobre la eficacia docente y orientadora del mismo; el impulso a los trabajos en equipo; la dinamización de procedimientos de formación de los profesores en el centro. A través de las opiniones recogidas se obtienen las medias más bajas de todas las funciones del director (aunque dentro de una tendencia de valoración alta en general) que, por

supuesto, son inferiores a las del grupo anterior: la opinión manifestada sobre estas funciones relacionadas con el profesorado señala que los directores prestan menos atención a éstas que a las relacionadas con su preocupación por la convivencia o clima de relaciones. Las medias se sitúan aquí entre 4,17 y 3,92. Los porcentajes de respuesta a los grados altos de la escala (mucho o bastante) se encuentran entre el 74% y el 85% (cuadro 9). Ello, no obstante, significa bastante dedicación del director a estas cuestiones en opinión de los miembros encuestados.

**Cuadro 9: Valoración de las funciones del director en relación con el profesorado**

Acción por el director/a al profesorado	Media de opinión	Respuestas a "mucho o bastante"
Promover el aprovechamiento de capacidades del profesor y personal administrativo	4,17	85%
Información de la eficacia docente y orientadora	4,07	82%
Promover trabajos en equipo	3,99	77%
Procedimientos de formación de los profesores en el centro	3,92	74%

En cuanto a la dedicación del director a las *relaciones con las familias*, la opinión recogida se hizo a través de dos cuestiones que hacían referencia a los procedimientos promovidos para que los pa-

dres puedan informarse sobre la situación de sus hijos e hijas y al clima de relaciones mantenido con las asociaciones de padres, con el fin de lograr una colaboración eficaz. En ambas se obtiene medias de opi-

nión muy parecidas (4,38 y 4,37) y unos porcentajes de respuesta a las dos categorías más altas de la escala similares (cuadro 10), lo que nos indica bastante

dedicación del director a la relación con las familias de los alumnos.

**Cuadro 10: Valoración de las funciones del director relacionadas con las familias**

Relaciones del director/a con las familias	Medio de opinión	Respuestas a "mucho o bastante"
Comunicación con asociaciones de padres	4,38	91%
Información a los padres	4,37	90%

#### 2.1.4. VALORACIÓN DE LAS RELACIONES CON ORGANISMOS DE NIVEL SUPERIOR

Por lo que respecta a temas relacionados con la *Administración educativa*, la opinión recogida se centró en otros dos aspectos: la ocupación del director/a para colaborar con los órganos de la Administración en lo que se refiere a cuestiones de calidad de educa-

ción y para responder con puntualidad a los requerimientos formulados por órganos de nivel superior. Las dos medias de opinión obtenidas son altas (4,51 y 4,42), así como los porcentajes de respuesta a las dos categorías más altas de la escala (cuadro 11), lo que indica que los directores atienden bien a estos aspectos.

**Cuadro 11: Valoración de las funciones del director relacionadas con la Administración educativa**

Funciones del director relacionadas con la Administración educativa	Media de opinión	Respuestas a "mucho o bastante"
Responder a órganos de nivel superior	4,51	96%
Colaborar con la Administración en la calidad de la enseñanza	4,42	93%

#### 2.1.5. RESUMEN

Todos los miembros encuestados valoran positivamente la dedicación del director a las funciones sometidas a evaluación. Las medias aritméticas de opinión oscilan entre 3,92 y 4,60 en una escala de cinco grados. Agrupando las respuestas en las categorías más altas ("mucho", «bastante»), en este bloque se sitúan entre un 74% y un 96% de las estimaciones. Cabe, por tanto, deducir que la evaluación de la dedicación del director a las funciones señaladas es positiva. Dentro de esta valoración, la media más baja corresponde a la dedicación para "promover procedimientos de formación de los profesores en el centro" y la más alta, a la «disponibilidad para escuchar sugerencias" de los miembros de la comunidad escolar.

Los bloques de funciones del director quedan ordenados de esta forma de mayor a menor dedicación, según las opiniones de todos los miembros encuestados y siempre con escasas diferencias entre las medias globales.

- Funciones relacionadas con los organismos a nivel superior (media: 4,44)
- Funciones relacionadas con la convivencia en el centro (media: 4,44)
- Administración, gestión y mejora del centro (media: 4,38)
- Relaciones con las familias de los alumnos (media: 4,37)
- Funciones relacionadas con el profesorado (media: 4,02).

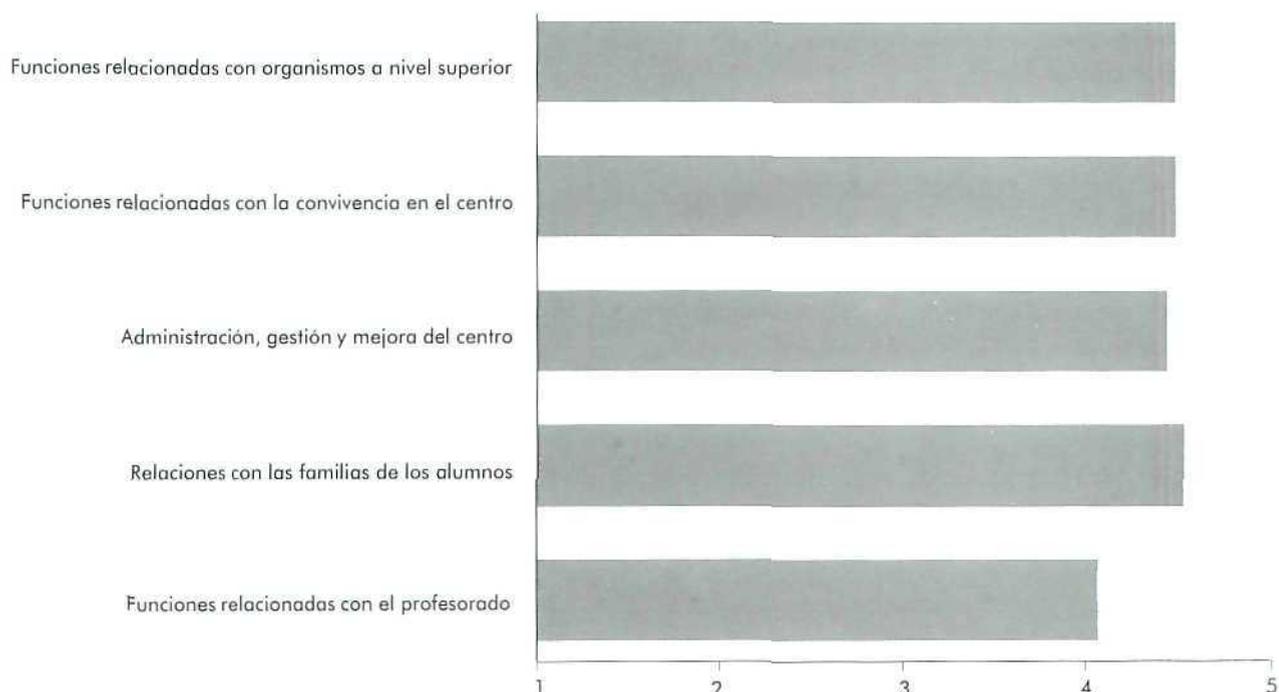
Asimismo, se observa que la dedicación más intensa del director parece centrarse en las funciones relacionadas con los organismos de nivel superior y las relacionadas con la convivencia en los centros. Con menor intensidad (aunque no a mucha distancia) aparecen las funciones de administración, gestión y mejora del centro, y las que promueven la relación con las familias. (Ver gráfico 7).

Es de destacar que las funciones del director relacionadas con el profesorado tienen la puntuación media más baja, aunque en sí misma es una puntuación relativamente alta (con un valor de 4,02, en una

escala de 1 a 5); se incluyen en este bloque funciones como la promoción del aprovechamiento de las capacidades del profesor, la información sobre la eficacia

docente y orientadora del mismo, la promoción de trabajos en equipo y la generación de procedimientos de formación de los profesores en el centro.

**Gráfico 7: Representación de la valoración de las funciones directivas**



## 2.2. DIFERENCIAS EN LA VALORACIÓN QUE LOS SECTORES IMPLICADOS EFECTÚAN DE LAS FUNCIONES DEL DIRECTOR

Tal como se ha descrito anteriormente, las valoraciones que sobre las funciones del director han efectuado todos los encuestados llevan a concluir que, en general, las estimaciones son bastante elevadas en prácticamente todas las funciones sobre las que se pidió opinión, si bien existen diferencias entre unas y otras. Pero, además de estos datos generales, parece oportuno referirse a las estimaciones que sobre tales funciones han emitido los diversos sectores consultados. Con el fin de ofrecer esta visión sectorial, las diferencias de valoración en las distintas funciones directivas se han visto entre los siguientes pares de colectivos:

- Valoración del director (autovaloración), frente a la del resto de miembros encuestados (heterovaloración).

- Valoración del director, frente a la de alumnos, profesores y padres conjuntamente.
- Valoración de la función directiva en los centros públicos, frente a la de los centros privados concertados.
- Valoración de la función directiva en los centros de educación Primaria, frente a la de los centros de Educación Secundaria.
- Valoración de la función directiva en los centros con directora, frente a la de los centros con director.

### 2.2.1. AUTOVALORACIÓN POR EL DIRECTOR, FRENTE A LA EVALUACIÓN POR LOS OTROS SECTORES IMPLICADOS

La autovaloración de la función directiva se analiza a través de las respuestas dadas por 518 directores de los centros de la muestra; la heterovaloración efectuada por los otros sectores, a través de las 4.109 respuestas del resto de miembros encuestados (cuadro 12).

Cuadro 12: Diferencias de valoración de las funciones directivas

Funciones directivas	VALORACIÓN		DIRECTOR Y OTROS		TITULARIDAD		NIVEL		SEXO	
	Auto.	Hetero.	Director	Alumnos, padres, profesores	Centros públicos	Centros privados	Centros de E. Primaria	Centros de E. Secundaria	Directora	Director
Identificación de las necesidades del centro	*		*			*		*	*	*
Control de los proyectos de mejora	-	-	-	-		*		*	*	*
Ejecución de los acuerdos de los órganos colegiados	*		*			*	-	-	*	*
Asegurar el buen uso de instalaciones y recursos	-	-	-	-		*	-	-	*	*
Aplicación y control del presupuesto		*		*	*		-	-	-	-
Intervención en conflicto	*		*		-	-	-	-	-	-
Disponibilidad para recibir y escuchar sugerencias	*		*		-	-	-	-	-	-
Promover buen clima de relaciones	*		*			*	-	-	*	*
Garantizar el cumplimiento del RRI	-	-	-	-		*		*	*	*
Procedimientos de formación de los profesores en el centro		*		*		*	-	-	*	*
Promover trabajos en equipo	-	-	-	-		*	-	-	*	*
Información de la eficacia docente y orientadora de los profesores						*		*	*	*
Promover el aprovechamiento de capacidades del profesor y personal administrativo		*				*	-	-	*	*
Promover procedimientos de información a los padres	-	-	*			*	-	-	*	*
Comunicación con Asociaciones de padres	-	-	-	-	-	-	*			
Colaboración con la Administración en la calidad de la educación		*	-	-		*	-	-	*	*
Responder a órganos de nivel superior	-	-	-	-		*	-	-	*	*

\* Diferencias de valoración significativas a favor del colectivo donde figura el punto.  
 - No hay diferencias significativas entre los colectivos.

En el conjunto de las diecisiete funciones del director, no se han encontrado diferencias significativas entre la autovaloración que de ellas hace el director y la que hacen el resto de los miembros en lo que se refiere a: asegurar el buen uso de instalaciones y recursos; controlar los proyectos de mejora; garantizar el cumplimiento del reglamento de régimen interior; responder a órganos de nivel superior; informarse de la eficacia docente y orientadora de los profesores; promover trabajos en equipo, y generar procedimientos de información a los padres y de comunicación con asociaciones de padres.

Sí se han encontrado diferencias significativas (a un nivel de confianza del 1%, lo que supone una probabilidad científica de acierto del 99%) en (por orden de mayor a menor diferencia): ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados; estar disponible para recibir y escuchar sugerencias; promover un buen clima de relaciones en el centro; identificar las necesidades del centro; e intervenir en conflictos cuando sea necesario. En estas funciones la autovaloración del director es significativamente mayor que la valoración que han efectuado los restantes miembros.

También hay diferencias significativas entre ambas valoraciones en las siguientes funciones: generar procedimientos de formación de los profesores en el centro; aplicar y controlar el presupuesto; colaborar

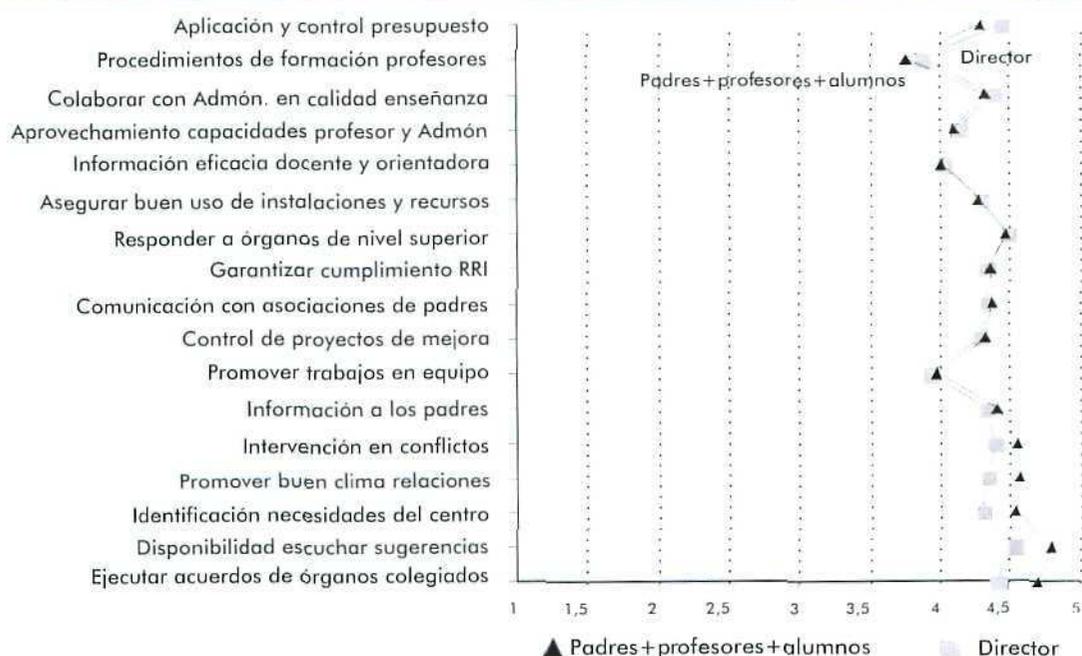
con la Administración en la calidad de la enseñanza, y promover el aprovechamiento de capacidades del profesor y personal administrativo. En estas funciones las medias más bajas se dan en la autovaloración efectuada por el director, por debajo de la evaluación externa que hacen los restantes sectores.

En conjunto, teniendo en cuenta los bloques de las funciones directivas, la autoevaluación tiende a ser mayor en las funciones relacionadas con la convivencia en el centro, seguida de las que tienen relación con la gestión del centro y su mejora. Por el contrario, el director piensa que dedica menos tiempo de lo que creen los demás a las funciones relacionadas con la Administración y los órganos de nivel superior. Los dos tipos de valoración se igualan en la dedicación a funciones relacionadas con los profesores y con los padres.

### 2.2.2. AUTOVALORACIÓN DE LAS FUNCIONES POR EL DIRECTOR, Y VALORACIÓN DE LAS MISMAS POR EL TOTAL DE PADRES, ALUMNOS Y PROFESORES

El total de las respuestas que se analizan en este caso son: por un lado, las 518 de los directores; y, por otro, las 2.798 respuestas de padres, alumnos y profesores. En este último colectivo entran los profesores miembros del Consejo Escolar y los que no son miembros (cuadro 12 y gráfico 8).

**Gráfico 8: Autovaloración de las funciones directivas, y valoración por el total de padres, alumnos y profesores**



Las diferencias encontradas son muy parecidas a las descritas anteriormente entre la autovaloración del director y la valoración del resto de los miembros encuestados. En este caso, la autovaloración del director es mayor que la del bloque de padres, alumnos y profesores en la dedicación para: ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados; estar disponible para recibir y escuchar sugerencias; identificar las necesidades del centro; promover un buen clima de relaciones; intervenir en conflictos, y promover procedimientos de información a los padres.

La diferencia se invierte, es decir, es menor la autoevaluación del director que la de los otros tres colectivos juntos, en la dedicación del director para: aplicar y controlar el presupuesto, y para generar procedimientos de formación de los profesores en el centro. No hay diferencias entre ambos bloques de colectivos en la valoración del resto de las funciones del director.

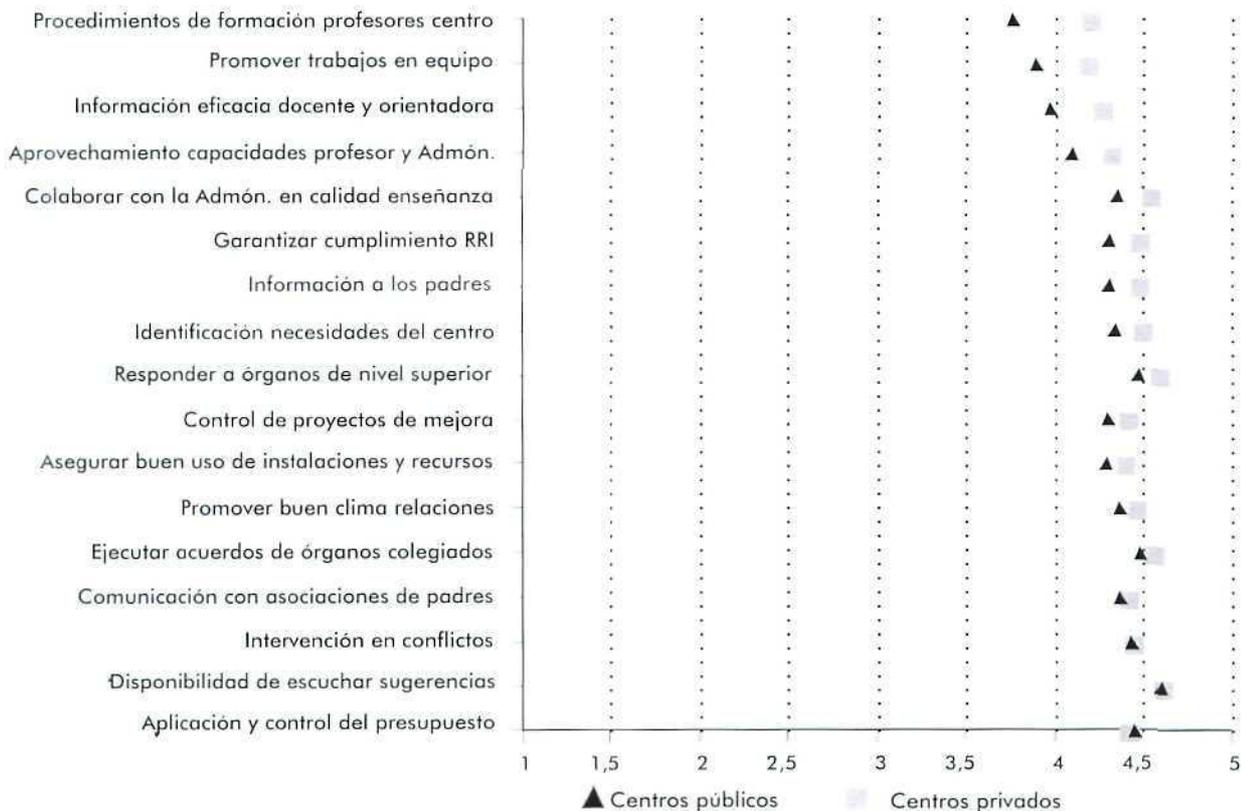
Si consideramos las funciones directivas agrupadas, el director piensa que se dedica más que lo que opinan los otros colectivos a las cuestiones referen-

tes a la convivencia en el centro, a la gestión del centro y su mejora, y a cuestiones referidas a los padres de los alumnos. No aparecen diferencias en las opiniones respecto a la dedicación a cuestiones de profesorado y de organismos de nivel superior.

### 2.2.3. DIFERENCIAS EN LA VALORACIÓN SEGÚN LA TITULARIDAD DEL CENTRO

Atendiendo a las valoraciones obtenidas de todos los miembros encuestados en las cuestiones relativas a la función directiva y teniendo en cuenta la titularidad del centro, que puede ser público (3.111 personas encuestadas) o privado concertado (1.550 personas), se observa que solamente en tres funciones directivas no hay diferencias en la valoración recibida entre los dos tipos de centro, a saber: la dedicación del director para mantener una comunicación ágil con las asociaciones de padres; la intervención en conflictos; y la disponibilidad del mismo para recibir y escuchar sugerencias (cuadro 12 y gráfico 9).

**Gráfico 9: Valoración de las funciones directivas en los centros públicos y privados**



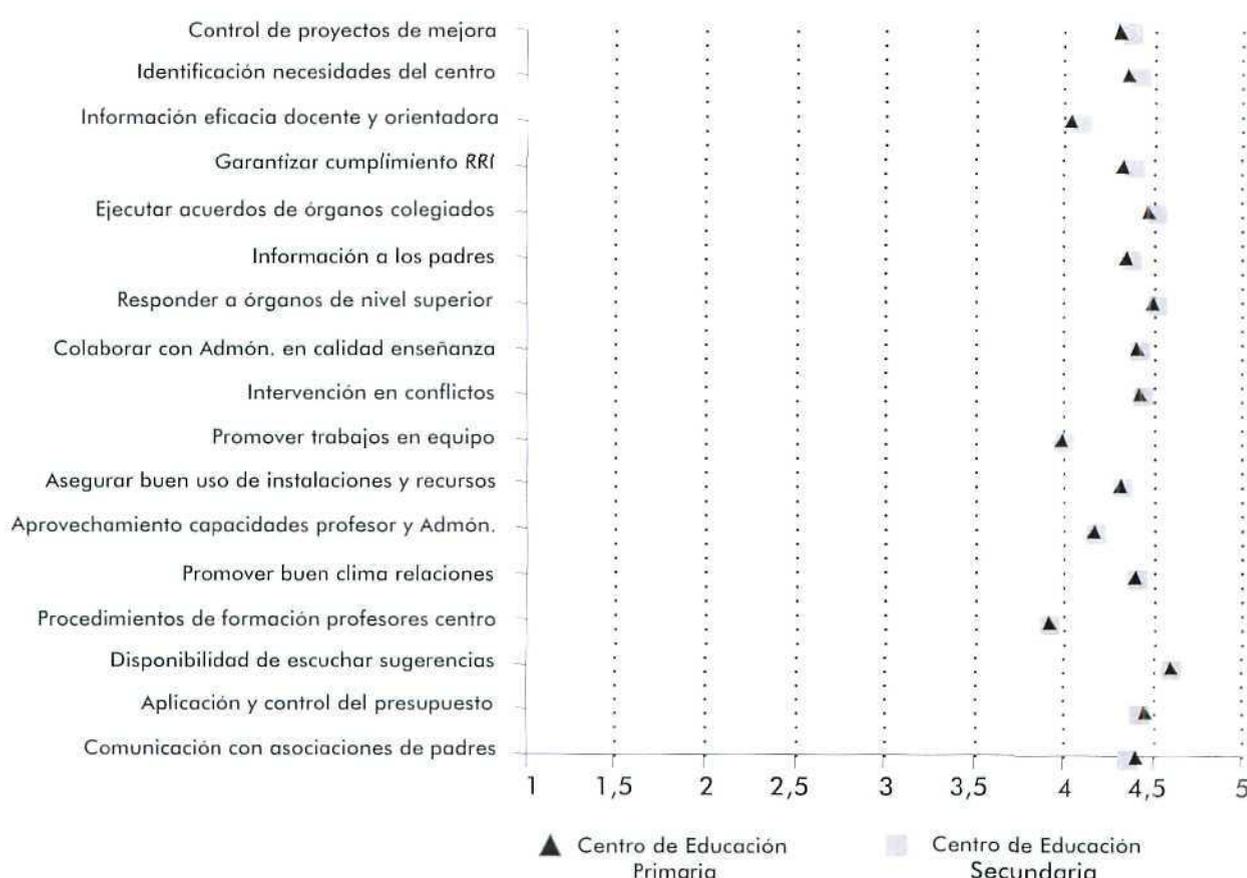
La práctica totalidad del resto de las funciones del director (trece en total) han resultado ser significativamente más valoradas en los centros privados concertados que en los públicos. Por orden ascendente de discrepancia entre las medias de opinión de cada uno de los dos tipos de centro, estas funciones quedan ordenadas así: procedimientos de formación de los profesores en el centro; promoción de trabajos en equipo; información de la eficacia docente y orientadora de los profesores; promoción del aprovechamiento de capacidades del profesor y personal administrativo; colaboración con la Administración en la calidad de la enseñanza; aseguramiento del cumplimiento del reglamento de régimen interior; promoción de procedimientos de información a los padres; identificación de las necesidades del centro; respuesta a órganos de nivel superior; control de los proyectos de mejora; aseguramiento del buen uso de instalaciones y recursos; promoción de un buen clima de relaciones, y ejecución de los acuerdos de los órganos colegiados.

Solamente en la aplicación y control del presupuesto que hace el director, la valoración es significativamente mayor en los centros públicos (al nivel de confianza del 99%, es decir, con un margen de error del 1%). Si consideramos los bloques de funciones directivas, aparecen diferencias, con una media de valoración más alta en los centros privados que en los públicos.

#### 2.2.4. DIFERENCIAS EN LA VALORACIÓN ENTRE CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Atendiendo al nivel de los centros de la muestra, es decir, si son centros de Educación Primaria (con 2.341 miembros encuestados) o de Educación Secundaria (con 2.320 miembros encuestados), las valoraciones recibidas en los distintos aspectos de la función directiva tienen las siguientes similitudes y discrepancias (cuadro 12 y gráfico 10).

**Gráfico 10: Valoración de las funciones directivas en los centros de Educación Primaria y en los centros de Educación Secundaria**



Las personas de centros de Educación Secundaria encuestadas valoran más que sus homólogos de centros de Educación Primaria la dedicación de sus directores a: identificación de las necesidades del centro; control de los proyectos de mejora; información de la eficacia docente y orientadora de los profesores y aseguramiento del cumplimiento del Reglamento de Régimen Interior.

En cambio, los miembros encuestados de los centros de Educación Primaria valoran significativamente más que los procedentes de los centros de Educación Secundaria la dedicación de sus directores para mantener un clima ágil de comunicación con las asociaciones de padres con el fin de lograr una colaboración eficaz.

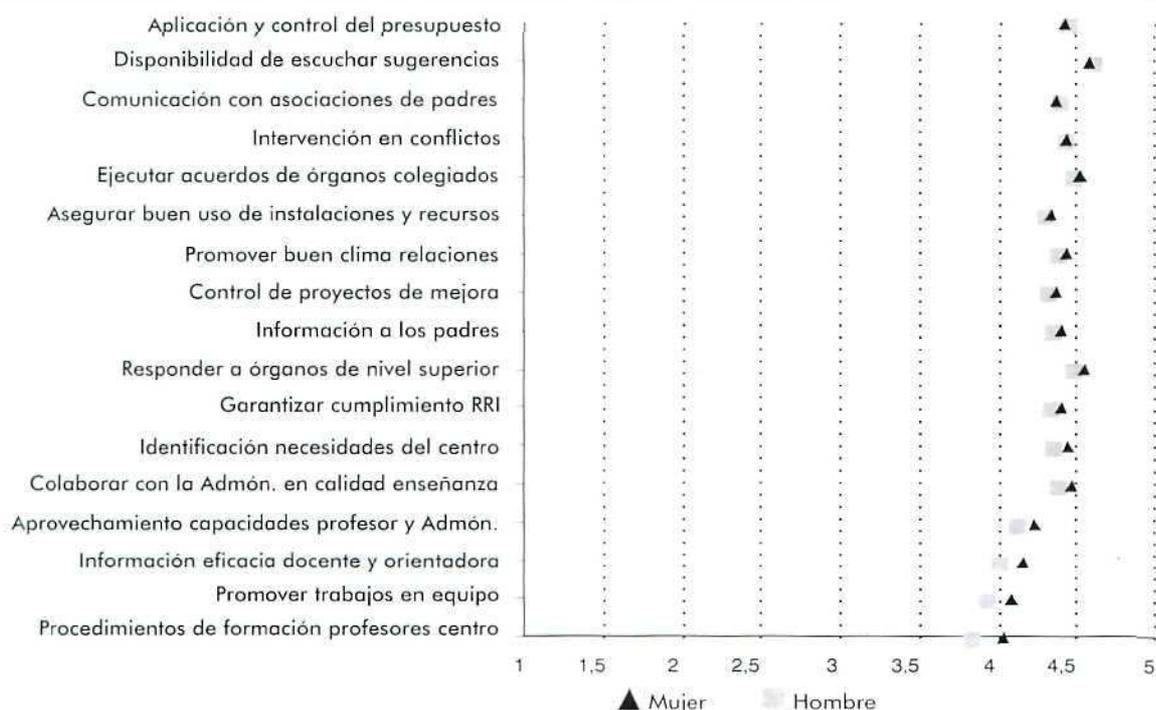
El resto de las funciones del director reciben una valoración similar en ambos tipos de centros. No se han encontrado, por tanto, diferencias significativas entre los centros de Educación Primaria y los de Educación Secundaria en la dedicación de los directores para: ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados; intervenir en conflictos; promover procedimientos de información a los padres; responder a los órganos de nivel superior; colaborar con la Administración en la calidad de la enseñanza; asegurar el buen uso de instalaciones y recursos; aplicar y controlar el presupuesto; generar procedimientos de formación de los profesores en el centro; promover trabajos en equipo; promover el aprovechamiento de capacidades del profesor y personal administrativo; facilitar una comunicación ágil con las asociaciones de padres, y estar disponible para recibir y escuchar sugerencias.

No aparecen diferencias significativas entre la media de valoración de los centros de educación Primaria y los de educación Secundaria si se agrupan las funciones por bloques, a saber: dedicación al centro y a su mejora; atención a padres, alumnos y personal del centro; y relaciones con organismos de nivel superior.

### 2.2.5. DIFERENCIAS EN LA VALORACIÓN SEGÚN EL SEXO DEL DIRECTOR/A

Teniendo en cuenta que la muestra de directores incluye 195 mujeres y 314 hombres, se ha hallado la media de valoración en cada una de las funciones directivas en aquellos centros donde había directora y lo mismo en los que tenían director (cuadro 12 y gráfico 11). Los resultados obtenidos muestran que, en la mayoría de las funciones (trece en total) las directoras obtienen valoración más alta que los directores; no aparecen, en cambio, diferencias significativas entre ambos sexos en las cuatro funciones restantes.

**Gráfico 11: Valoración de las funciones directivas en los centros con directora y en los centros con director**



Se puede deducir, por las valoraciones otorgadas, que las directoras se ocupan más que los directores en: promover procedimientos de formación de los profesores en el centro; promover trabajos en equipo; informarse de la eficacia docente y orientadora de los profesores; promover el aprovechamiento de capacidades del profesor y personal administrativo; colaborar con la Administración en la calidad de la enseñanza; identificar las necesidades del centro; garantizar el cumplimiento del reglamento de régimen interior; responder a los órganos de nivel superior; promover procedimientos de información a los padres; controlar los proyectos de mejora; promover un buen clima de relaciones; asegurar el buen uso de instalaciones y recursos, y ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados.

Considerando las funciones directivas en bloques, se observa que las directoras reciben en el ejercicio de sus funciones una valoración media más alta que los directores en: su dedicación al centro en general y su mejora; las funciones relacionadas con la convivencia en el centro; las relaciones con los profesores y con la Administración. En cambio, no se ven diferencias en cuanto a las funciones relacionadas con las familias de los alumnos.

### 2.2.6. RESUMEN

Teniendo en cuenta los bloques de funciones directivas, la autoevaluación que hace el director o directora de su propia gestión tiende a ser mayor que la valoración externa efectuada por el resto de miembros encuestados en las funciones relacionadas con la convivencia en el centro, seguidas de las que tienen relación con la gestión del centro y su mejora. Por el contrario, el director estima que dedica menos tiempo de lo que creen los demás a las funciones relacionadas con la Administración y órganos de nivel superior. Los dos tipos de valoración se igualan en la dedicación a funciones relacionadas con los profesores y con los padres.

Cuando se compara la autovaloración de la función directiva con la valoración que de la misma hacen los alumnos, padres y profesores, las diferencias encontradas son muy parecidas a las descritas anteriormente entre la autovaloración del director y la valoración por el resto de los miembros encuestados.

Teniendo en cuenta la titularidad del centro, la mayoría de las funciones del director (trece en total) han resultado ser significativamente más valoradas en los centros privados concertados que en los públicos; solamente la dedicación del director a aplicar y

controlar el presupuesto obtiene una valoración significativamente mayor en los centros públicos.

Diferenciando las valoraciones según la etapa educativa a que corresponde el centro, se han encontrado pocas diferencias entre los centros de Educación Primaria y los de Educación Secundaria, ya que doce funciones directivas quedan valoradas de la misma forma en ambos tipos de centro. Solamente la dedicación del director para mantener un clima ágil con las asociaciones de padres ha tenido más valoración en los centros de Educación Primaria que en los de Educación Secundaria. En cambio, en los centros de Secundaria se valora más la dedicación que desde la dirección se hace para: identificar las necesidades del centro; controlar los proyectos de mejora; informarse de la eficacia docente y orientadora de los profesores, y garantizar el cumplimiento del Reglamento de Régimen Interior.

Por otra parte, se observa que las directoras reciben en el ejercicio de sus funciones una valoración media más alta que los directores en: lo relativo al centro en general y su mejora; las funciones relacionadas con la convivencia en el centro, con los profesores y con la Administración. No se ven, en cambio, diferencias en cuanto a las funciones relacionadas con las familias de los alumnos.

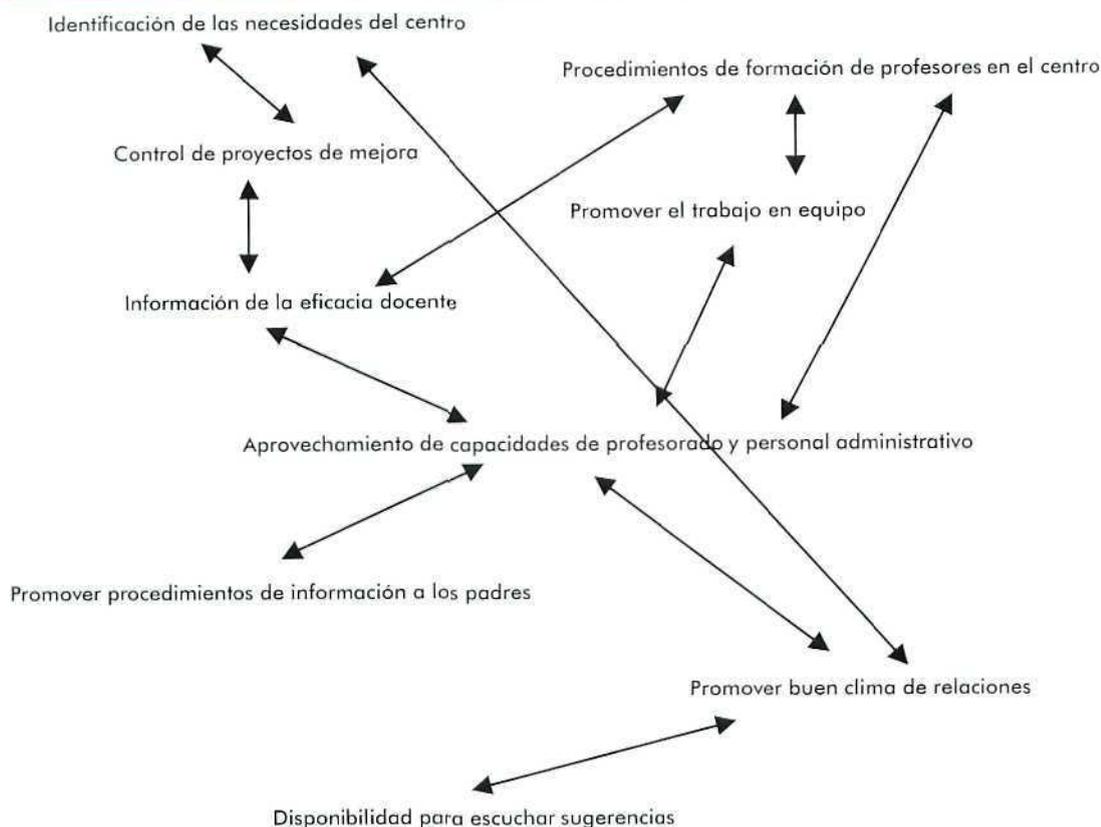
En las diferencias encontradas y aquí comentadas hay que tener en cuenta que algunas variables covarían entre sí; por ejemplo, por una parte, son proporcionalmente más los centros privados que tienen directora que los centros públicos y, por otra, los centros de Educación Primaria son en su mayoría centros públicos.

### 2.3. RELACIONES ENTRE LAS VALORACIONES DE LAS DISTINTAS FUNCIONES DEL DIRECTOR DE CENTRO

Con el fin de detectar si existe algún tipo de correlación entre las valoraciones otorgadas a las funciones directivas, se han obtenido coeficientes de correlación entre ellas. En la matriz de correlaciones entre todas las valoraciones de las funciones directivas se han encontrado correlaciones positivas y significativas al 1; oscilan entre una correlación,  $r=0,23$  (correspondiente a «responder a órganos de nivel superior» y «generar procedimientos de formación de los profesores en el centro») y una correlación  $r=0,62$  (entre «identificación de las necesidades del centro» y «control de proyectos de mejora»).

En el gráfico 12 pueden verse las funciones directivas, cuyas valoraciones mantienen entre sí correla-

Gráfico 12: Relaciones más altas entre las valoraciones de las funciones directivas



ciones superiores a 0,50. La función directiva de *promover el máximo aprovechamiento de las capacidades, cualidades, experiencia y conocimiento del profesorado y del resto del personal* (pregunta 23 del Cuestionario) mantiene correlaciones altas con otras cinco funciones directivas, a saber:

- Información respecto a la eficacia docente y orientadora de los profesores ( $r = 0,55$ )
- Promoción de trabajos en equipo ( $r = 0,52$ )
- Generación de procedimientos para la formación y actualización del profesorado ( $r = 0,51$ )
- Promoción de un buen clima de relaciones ( $r = 0,51$ )
- Promoción de procedimientos para que los padres estén informados ( $r = 0,50$ ).

A su vez, la función directiva de *información respecto a la eficacia docente y orientadora de los profesores/as* (pregunta 11) correlaciona por encima de 0,50 con las funciones de:

- Generación de procedimientos para la formación y actualización del profesorado ( $r = 0,57$ )
- Aprovechamiento de las capacidades del personal ( $r = 0,55$ )

- Promoción de trabajos en equipo ( $r = 0,54$ )
- Control de la ejecución de los proyectos de mejora ( $r = 0,50$ )

Otra función directiva *generar procedimientos para la formación y actualización del profesorado* (pregunta 9) correlaciona por encima de 0,50 con:

- Promover trabajos en equipo ( $r = 0,60$ )
- Informarse de la eficacia docente y orientadora ( $r = 0,54$ )
- Promover el aprovechamiento de las capacidades del personal ( $r = 0,51$ )

La función directiva, *promover trabajos en equipo* (pregunta 10), correlaciona por encima del límite expuesto con:

- Generar procedimientos para la formación y actualización del profesorado ( $r = 0,60$ )
- Informarse de la eficacia docente y orientadora ( $r = 0,57$ )
- Promover el aprovechamiento de las capacidades del personal ( $r = 0,52$ )

La dedicación del director al *control de los proyectos de mejora* (pregunta 8) tiene correlación alta con:

- Identificar de las necesidades del centro ( $r = 0,62$ , la correlación más alta de la matriz)

- Informarse de la eficacia docente y orientadora ( $r = 0,50$ ).

La dedicación del director a *promover un buen clima de relaciones* (pregunta 14) mantiene correlaciones altas con otras tres funciones, a saber:

- La disponibilidad del director para escuchar sugerencias ( $r = 0,52$ )
- El aprovechamiento de las capacidades del personal ( $r = 0,51$ )
- La identificación de las necesidades del centro ( $r = 0,50$ ).

En resumen, las correlaciones más altas se dan principalmente entre la valoración de las funciones del director que hacen relación al profesorado, como son: promover el aprovechamiento de las capacidades del profesor y personal administrativo; informarse de la eficacia docente y orientadora de los profesores, y promover trabajos en equipo y generar procedimientos de formación de los profesores en el centro.

Con algunas de estas funciones correlacionan alto también otras, como son: promover un buen clima de relaciones. Ésta, a su vez, correlaciona con: estar disponible para escuchar sugerencias y con controlar los proyectos de mejora. Esta última correlaciona, a su vez, con: ocuparse de la identificación de las necesidades del centro y con promover procedimientos para que los padres puedan informarse sobre la situación de sus hijos. Es decir, la intensidad con que los directores se ocupan de una de estas funciones tiende a corresponderse con la que dedican a las demás.

#### 2.4. AGRUPACIÓN FACTORIAL DE LAS VALORACIONES SOBRE LAS FUNCIONES DIRECTIVAS

Las diecisiete variables a través de las que se ha pedido la opinión sobre la función directiva, que han sido comentadas en los apartados anteriores, proporcionan una información pormenorizada. Por ello, se planteó la necesidad de estudiar si en todo el bloque de preguntas había una estructura subyacente que articulara de forma lógica su composición y que, al mismo tiempo, resumiera la información proporcionada por las variables originales. Para ello, se ha utilizado el análisis factorial con el fin de encontrar la existencia de factores o variables latentes que resuman la información proporcionada por las originales sin una pérdida sustancial de dicha información.

##### 2.4.1. APARICIÓN DE LA ESTRUCTURA FACTORIAL

La matriz de correlaciones a la que se aplicó el test de esfericidad de Bartlett confirmaba el alto grado de

correlación de las variables, lo que indicaba que el análisis factorial era una técnica que podía ser perfectamente empleada. La misma conveniencia era indicada por otra medida, también aplicada en nuestro caso: la de Kaiser-Meyer-Olkin, que alcanza un valor de 0,96, más alto que lo que Kaiser considera ya como muy adecuado para llevar a cabo el análisis factorial (0,9). Realizado a través de la rotación ortogonal Varimax, se han encontrado dos factores claramente diferenciados que explican casi el 50% de la varianza total. El primer factor explica un 42,8 de la varianza y el segundo un 6,4 (cuadro 13). Hay que tener en cuenta que es diferente el número de variables que pesan en cada uno de ellos, doce en el primero y cinco en el segundo. La descripción de los factores es la que sigue a continuación.

El factor 1 podría definirse como *funciones que oficialmente se atribuyen al director*. Constituyen este factor aquellas variables originales que se refieren a funciones que, de alguna manera, se espera oficialmente que haga el director. Por orden de mayor a menor peso en el factor, son las siguientes: *disponibilidad para recibir, escuchar y encauzar sugerencias de los diferentes sectores de la comunidad escolar (0,71)*; *ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados (0,68)*; *intervenir en conflictos (0,76)*; *promover un buen clima de relaciones (0,54)*; *responder a los órganos de nivel superior (0,54)*; *identificar las necesidades del centro (0,53)*; *garantizar el cumplimiento del reglamento de régimen interior (0,53)*; *controlar los proyectos de mejora (0,53)*; *colaborar con la Administración en la calidad de la enseñanza (0,51)*; *mantener comunicación con las asociaciones de padres (0,49)*; *aplicar y controlar el presupuesto (0,48)*, y *asegurar el buen uso de instalaciones y recursos (0,46)*.

En este primer factor, las variables con más peso en él son: la disponibilidad para recibir, escuchar y encauzar sugerencias de los diferentes sectores de la comunidad escolar (0,71); ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados (0,68), e intervenir en conflictos (0,67). En conjunto, podrían considerarse como funciones clásicas las que se esperan de la persona que asume la dirección de un centro educativo.

El factor 2 podría definirse como *función directiva directamente relacionada con el profesorado*. En este factor pesan aquellas variables que recogen la opinión sobre la dedicación del director a temas en relación directa con el profesorado como son, por orden de mayor a menor peso atribuido: *generar procedimientos de formación y actualización de los profesores en el centro (0,82)*; *promover trabajos en equipo con los profesores y profesoras (0,76)*; *informarse de la eficacia docente y orientadora de los profesores (0,71)*; *promover el aprovechamiento de capacidades, cualida-*

des, experiencia y conocimientos del profesorado y personal administrativo y de servicios del centro (0,64), y promover proce-

dimientos para que los padres puedan informarse sobre la situación de sus hijos e hijas (0,52).

**Cuadro 13: Agrupación factorial de las funciones directivas**

Funciones directivas	FACTOR 1	FACTOR 2
Identificación de las necesidades del centro	0,539	—
Control de los proyectos de mejora	0,530	—
Procedimientos de formación de los profesores en el centro	—	0,829
Promover trabajos en equipo	—	0,767
Información de la eficacia docente y orientadora de los profesores	—	0,718
Intervención en conflictos	0,676	—
Disponibilidad para recibir y escuchar sugerencias	0,719	—
Promover buen clima de relaciones	0,549	—
Garantizar el cumplimiento del R.R.I.	0,533	—
Colaboración con la Administración en la calidad de la enseñanza	0,519	—
Ejecución de los acuerdos de los órganos colegiados	0,687	—
Responder a órganos de nivel superior	0,546	—
Promover procedimientos de información a los padres	—	0,521
Comunicación con Asociaciones de padres	0,490	—
Asegurar el buen uso de instalaciones y recursos	0,468	—
Aplicación y control del presupuesto	0,484	—
Promover el aprovechamiento de capacidades del profesor y personal administrativo	—	0,642
<b>Autovalor</b>	<b>7,283</b>	<b>1,081</b>
<b>Porcentaje de varianza explicada</b>	<b>42,8</b>	<b>6,4</b>

De las cinco variables que pesan en este factor, las tres primeras de mayor peso son funciones del director en relación claramente con el profesorado; por depender más del talante personal del directo/a, no son tan esperables de la acción directiva como las funciones del factor anterior (que se incluirían, más bien, dentro de un concepto del director como autoridad gestora). Se trata, en este segundo factor, de funciones del director que tienen mucho que ver con su estilo personal de dirección. Nos referimos, pues, a las funciones siguientes: facilitar la actualización del profesorado en el centro, facilitar una dinámica de trabajo en equipo del profesorado y estar informado de la eficacia docente y orientadora de los profesores (bien directamente o por vía de los departamentos respectivos).

Los dos grandes factores mencionados nos definen dos modelos diferentes de dirección, uno más centrado en realizar las funciones que oficialmente se le asignan y otro más volcado en la dinámica interior de funcionamiento del profesorado.

#### 2.4.2. VALORACIÓN DE LOS FACTORES BÁSICOS DE LAS FUNCIONES DIRECTIVAS POR LOS DIFERENTES SECTORES

Se han hallado las puntuaciones factoriales de las personas encuestadas en los dos factores aparecidos teniendo en cuenta, por una parte, la puntuación dada a cada una de las variables que configuran el factor, y, por otra, el peso de cada una de estas variables originales en el factor en cuestión. Estas puntuaciones factoriales son normalizadas con media 0 y desviación típica 1. Con las citadas puntuaciones en cada uno de los dos factores se han realizado las mismas desagregaciones que se habían hecho con las variables consideradas aisladamente: colectivo que responde; auto o heterovaloración; titularidad del centro; centros con directora o con director; etapa educativa a que corresponde el centro, y tamaño del mismo.

Teniendo en cuenta las funciones del director integradas en el factor 1, que se ha identificado como *funciones directivas oficialmente esperables*, los colectivos

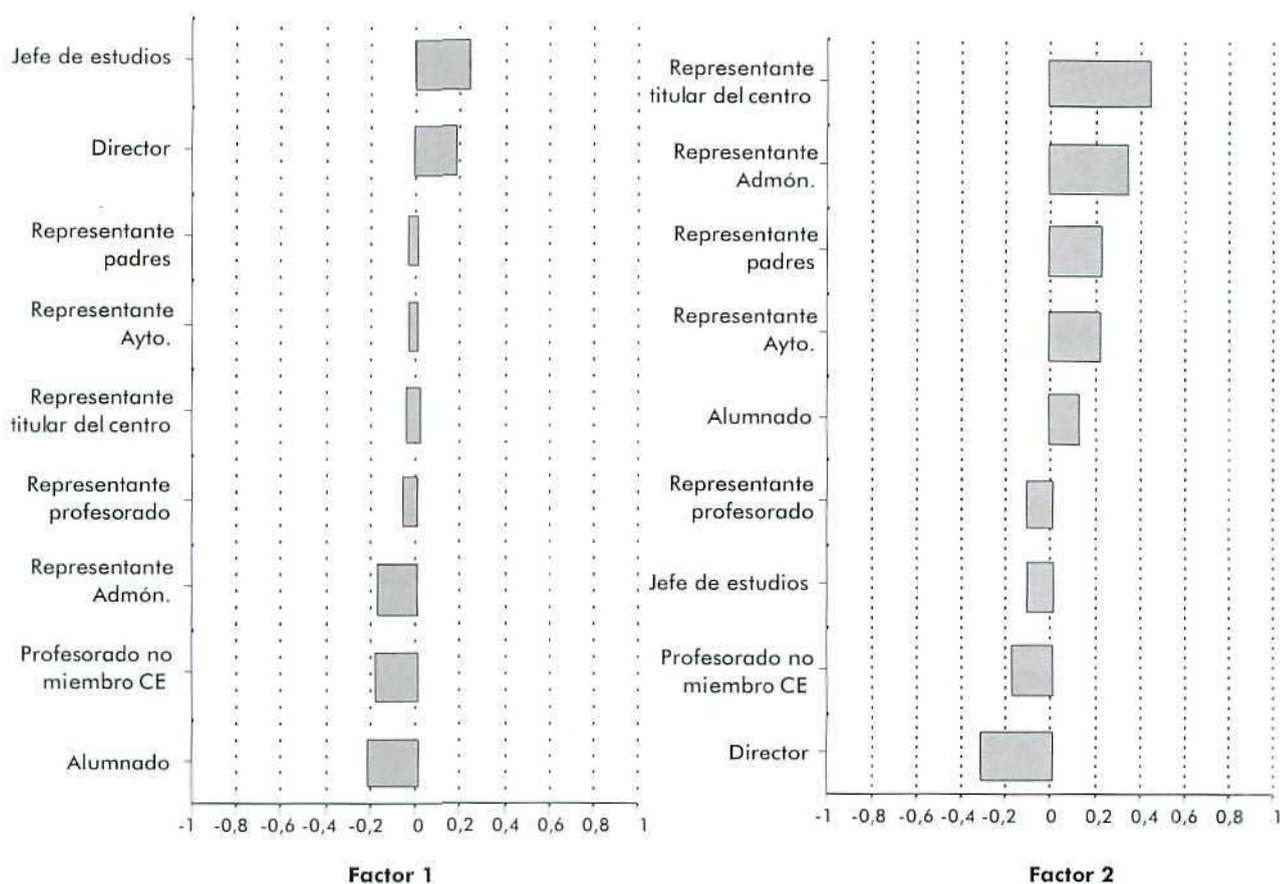
quedan ordenados, de mayor a menor valoración dada, en esta forma (gráfico 13): jefe de estudios; director; padres; representante del Ayuntamiento; representante del titular del centro; representante del profesorado en el consejo escolar; personal de administración y servicios; profesorado no miembro del consejo escolar, y alumnado. Las diferencias de medias son significativas entre el jefe de estudios y el director, y casi estadísticamente significativas en todos los restantes colectivos.

Por lo que respecta a las *funciones directivas directamente relacionadas con el profesorado*, integradas en el factor 2, los colectivos quedan ordenados, de más a menos valoración dada, en esta forma: representante del titular del centro; representante del personal de administración y servicios; padres; representante del Ayuntamiento; alumnado; profesorado miembro del consejo escolar; jefe de estu-

dios; profesorado no miembro del consejo escolar, y director. Las diferencias significativas se dan entre los tres primeros colectivos citados y los tres últimos.

En el gráfico 13 pueden verse las diferencias encontradas en la ordenación de los colectivos en cada uno de los dos factores. Se ve cómo el jefe de estudios y el director son los que más valoran la ocupación del director en funciones oficialmente esperables y, en cambio, son los colectivos que menos valoran la ocupación del director en asuntos relacionados con el profesorado. Cuando opinan sobre la dedicación del director en cuestiones relacionadas con el profesorado, quedan en posiciones anteriores dentro del conjunto de colectivos: el representante del titular del centro; el del personal de Administración y servicios, y el del alumnado. Su valoración se sitúa por encima de la que ofrecen cuando la emiten sobre la dedicación del director a funciones oficialmente esperables.

**Gráfico 13: Promedio y número de orden de los colectivos según la valoración dada en cada factor**



Consecuentemente con las diferencias encontradas anteriormente, la autovaloración del director en las funciones que oficialmente se esperan de él es significativamente mayor (a un nivel de confianza del 99%) que la valoración que recibe del resto de los miembros encuestados. Por el contrario, al mismo nivel de significatividad, la autovaloración del director en su dedicación a actividades directamente relacionadas con el profesorado es menor que la que hacen el conjunto de los miembros encuestados (cuadro 14).

Los miembros encuestados de los centros públicos piensan que sus directores se ocupan de realizar las *funciones oficialmente esperables* significativamente más que lo que piensan los miembros encuestados de los centros privados respecto a sus directores (cuadro 15). Este hecho parece contrastar, en cierto modo, con lo expuesto al desagregar por titularidad cada una de las funciones; sin embargo, analizando las doce variables que pesan en este factor se observa

que: tres de ellas (intervención en la solución de conflictos, disponibilidad para escuchar sugerencias y comunicación con asociaciones de padres) no presentan diferencias significativas entre ambos tipos de centro, teniendo dos de estas últimas (intervención en la solución de conflictos y disponibilidad para escuchar sugerencias) bastante peso en el factor; además, otra de las funciones evaluadas tiene una valoración significativamente mayor en los centros públicos (con una media de 4.45, frente a 4.40 en los privados); las ocho restantes funciones que sí tenían una media mayor en los centros privados son variables con un peso mediano en este factor.

Las diferencias se invierten entre ambos tipos de centros cuando valoran la dedicación de sus directores a funciones directamente relacionadas con el profesorado, siendo ahora la función directiva de los centros privados la que obtiene una valoración significativamente mayor que la de los centros públicos.

**Cuadro 14: Valoraciones del director y de los restantes sectores sobre los factores básicos de las funciones directivas**

Valoración de los factores básicos	MEDIA		Nivel de significación
	Director	No director	
Funciones oficialmente esperables	0,17	-0,03	****
Funciones relacionadas con el profesorado	-0,31	0,06	****

\*\*\*\* Diferencias significativas al 1%

No han aparecido diferencias significativas entre las medias, en razón de la etapa educativa a que corresponde el centro: es decir, los directores de

centros de Educación Primaria se ocupan de igual forma que los de Educación Secundaria de realizar aquellas funciones que son esperables en razón de su

**Cuadro 15: Valoraciones sobre los factores básicos de las funciones directivas en los centros públicos y en los privados**

Valoración de los factores básicos	MEDIA		Nivel de significación
	Públicos	Privados	
Funciones oficialmente esperables	0,07	-0,13	****
Funciones relacionadas con el profesorado	-0,19	0,34	****

\*\*\*\* Diferencias significativas al 1%

cargo, así como de aquellas que están en relación directa con el profesorado (cuadro 16).

No han aparecido diferencias significativas en razón del sexo del director en aquellas *actividades oficialmente esperables* en razón del cargo, por lo que se puede concluir que la ocupación del director en estas funciones es independiente de que sea director o directora, dado que las medias de valoración de los miembros encuestados no presentan diferencias significativas entre los que pertenecen a centros con directora y los que pertenecen a centros con director. No se puede decir lo mismo respecto a las funciones directivas directamente relacionadas con el profesorado, donde las directoras obtienen valoraciones más altas (cuadro 17).

En los centros grandes (más de 650 alumnos), la media aritmética de valoración que hacen los miembros encuestados en las funciones oficialmente esperables del director es significativamente menor que la de los centros pequeños (menos de 380 alumnos): -0,08 frente a 0,02. Se puede concluir que en los centros pequeños el director se ocupa más que en los centros grandes de todas las funciones que pesaban en este primer factor. En cambio, no aparecen diferencias significativas en razón del tamaño del centro entre las medias de valoración de la función directiva directamente relacionada con el profesorado (cuadro 18).

**Cuadro 16: Valoraciones sobre los factores básicos de las funciones directivas en centros de Educación Primaria y en los de Secundaria**

Valoración de los factores básicos	MEDIA		Nivel de significación
	Centros de Primaria	Centros de Secundaria	
Funciones oficialmente esperables	0,01	-0,02	—
Funciones relacionadas con el profesorado	-0,02	0,02	—

— Diferencias no significativas estadísticamente

**Cuadro 17: Valoraciones sobre los factores básicos de las funciones directivas en los centros que tienen directora o director**

Valoración de los factores básicos	MEDIA		Nivel de significación
	Centros con directora	Centros con director	
Funciones oficialmente esperables	-0,02	0,01	—
Funciones relacionadas con el profesorado	0,16	-0,11	****

— Diferencias no significativas estadísticamente

\*\*\*\* Diferencias significativas al 1%

### 2.4.3. RESUMEN

A través del análisis factorial se perfilan dos modelos de dirección: uno más centrado en realizar las *funciones que oficialmente se asignan* al director, como son: estar disponible para recibir, escuchar y encauzar sugerencias; ejecutar los acuerdos de los órganos co-

legiados; intervenir en conflictos; promover buen clima de relaciones; responder a órganos de nivel superior; identificar las necesidades del centro; garantizar el cumplimiento del reglamento de régimen interior; controlar los proyectos de mejora; colaborar con la Administración en la calidad de la enseñanza; mantener comunicación con asociaciones de padres; apli-

**Cuadro 18: Valoraciones sobre los factores básicos de las funciones directivas según el tamaño del centro**

Valoración de los factores básicos	MEDIA			Nivel de significación
	Centros <380 alumnos	Centros con 380-650 alumnos	Centros >650 alumnos	
Funciones oficialmente esperables	0,02	0,04	-0,08	*
Funciones relacionadas con el profesorado	0,01	0,02	-0,01	—

\* Diferencias significativas al 5%

— Diferencias no significativas estadísticamente

car y controlar el presupuesto, y asegurar el buen uso de instalaciones y recursos.

Otro modelo de dirección, más centrado en las funciones directivas en relación con el funcionamiento del profesorado, incluye las de: generar procedimientos de formación y actualización de los profesores; promover trabajos en equipo; informarse de la eficacia docente y orientadora de los profesores; promover el aprovechamiento de capacidades, cualidades, experiencia y conocimientos del profesorado, y promover procedimientos para que los padres puedan informarse sobre la situación de sus hijos e hijas.

La autovaloración del director en las funciones que oficialmente se esperan de él es significativamente mayor que la valoración que recibe del resto de los miembros encuestados. Por el contrario, la autovaloración del director en su dedicación a actividades directamente relacionadas con el profesorado es menor que la que de él hacen el conjunto de los miembros encuestados.

Los miembros encuestados de los centros públicos piensan que sus directores se ocupan de realizar las funciones oficialmente esperables significativamente más que lo que piensan los miembros encuestados de los centros privados respecto a sus directores. Las diferen-

cias se invierten entre ambos tipos de centros cuando valoran la dedicación de sus directores a funciones directamente relacionadas con el profesorado, siendo ahora la función directiva de los centros privados la que obtiene una valoración significativamente mayor que la de los centros públicos.

Los directores de los centros de Educación Primaria se ocupan de igual forma que los de los centros de Educación Secundaria de realizar aquellas funciones que son esperables en razón de su cargo, como de aquéllas que están en relación directa con el profesorado.

La ocupación del director a funciones oficialmente esperables es independiente de que sea director o directora. En cambio, en las funciones directivas directamente relacionadas con el profesorado, las directoras son más valoradas que los directores.

En los centros pequeños el director se ocupa más que en los centros grandes de todas las funciones oficialmente esperables, pero no aparecen diferencias significativas en razón del tamaño del centro entre las medias de valoración de la función directiva en aquellas funciones directamente relacionadas con el profesorado.



# La participación en los centros educativos



## 1. Justificación

Se ha planteado la dirección participada en los centros educativos desde dos perspectivas. A partir de los estudios de Likert (1965), se ha considerado que la participación de los colaboradores en una organización puede aumentar su identificación y compromiso con los objetivos institucionales. Es decir, se ha considerado la participación como un procedimiento conveniente, o incluso necesario, para lograr la eficiencia en la organización. Sin embargo, ha habido una diversidad de opiniones sobre los requisitos para lograr que los procedimientos participativos produzcan de hecho esta eficiencia.

En segundo lugar, se ha planteado la participación como un derecho de los miembros de una organización. Este enfoque se ha inspirado en la participación política en que, por vía de un sistema de votación, diferentes personas representan a otras para tomar decisiones en la zona de competencia correspondiente.

El primer enfoque busca, mediante la participación, una armonía entre fuerzas complementarias. El segundo enfoque se basa en la idea política de equilibrio entre fuerzas opuestas.

El hecho de que los derechos de los miembros a participar deba ser traducido en unas estructuras colegiadas formadas por diferentes representantes de los diversos estamentos es discutible, especialmente en el caso de los centros privados. Sin embargo, uno de los principios básicos del sistema educativo español es la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros educativos contando con el sistema utilizado en la democracia política, es decir, representación. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) estableció en 1985 el Consejo Escolar como el instrumento legal de participación y lo dotó con determinadas competencias, convirtiéndolo en el máximo órgano de gobierno en los centros públicos y privados concertados. La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) refuerza en 1995 el principio de participación de la comunidad y la au-

tonomía escolar, con lo que aumentan las competencias del Consejo Escolar.

Al considerar el tema de la participación, se podría intentar indagar sobre la relación entre participación y eficacia, sobre el grado en que los procedimientos participativos recogen los derechos de los miembros integrantes sobre los temas en que han tomado decisiones y los procedimientos participativos utilizados en cada caso, etc.

Es indudable que se podría favorecer una mayor participación en los centros educativos que la que se ofrece por vía de las estructuras reflejadas en las leyes. Además, es posible lograr una amplia participación de los miembros de una organización sin contar con estructuras permanentes sencillamente reuniendo a las personas adecuadas para tomar las decisiones correspondientes en los momentos en que sea conveniente.

De la misma manera que se decidió centrar el diagnóstico de la función directiva en el cargo unipersonal superior (el director), la Comisión Especializada 3 decidió centrar su atención respecto a la participación en el órgano colegiado superior. Es decir, en el Consejo Escolar, pero sin olvidar la participación de los profesores. Se decidió indagar sobre una selección de determinadas áreas de decisión con el fin de saber cómo están actuando los Consejos Escolares respecto de ellas, si se están ocupando de lo previsto en la ley y en qué medida. En segundo lugar, se trataba de saber en qué grado el director está participando en los mismos temas, y en tercer lugar, el grado de participación que habitualmente tienen los profesores.

Es decir, interesaba un instrumento que pudiera aplicarse a estos diferentes tipos de personas, que reflejan áreas de decisión sobre las cuales podría haber algún grado de participación, pensando además en una graduación de participación respecto a cada tema. Ya se ha comentado la selección de las personas cuya participación se trataba de conocer. Respecto a los temas parecía conveniente, en la medida de lo posible, seguir un esquema similar al planteado para el apartado de la función directiva.

1. El centro educativo y su mejora.
2. Los profesores.
3. Los alumnos y la acción educativa.
4. Los padres de familia.
5. La administración y la organización.

Se han incluido las siguientes preguntas respecto a "El centro educativo y su mejora":

- p.24 El proyecto educativo del centro o el ideario y los objetivos generales de centro.
- p.25 La evaluación de la calidad de la educación del centro.
- p.26 Aspectos organizativos del centro.
- p.29 Proyectos de mejora para un periodo de tiempo (por ejemplo, el plan anual de mejora, la programación general anual, etc.).

Las siguientes preguntas están integradas en la categoría "Los profesores":

- p.27 Procedimientos para la formación y perfeccionamiento de los profesores y profesoras en el centro educativo.
- p.32 La creación de grupos de trabajo para estudiar determinados temas.

Las siguientes preguntas están integradas en la categoría "Los alumnos y la acción educativa":

- p.28 La resolución de propuestas y sugerencias de los alumnos.
- p.30 La evaluación de los alumnos y alumnas.
- p.31 Problemas disciplinarios graves con los alumnos y alumnas.
- p.33 Las actividades complementarias y/o extraescolares para los alumnos y alumnas.

Se integraron en la categoría "Los padres de familia" las siguientes preguntas:

- p.34 Actividades con padres y madres de familia (informativas, formativas, culturales, deportivas, sociales).
- p.35 Posibles colaboraciones de determinados padres y madres de familia.

Finalmente, las siguientes preguntas se refieren a la categoría "La administración y la organización":

- p.36 El presupuesto anual del centro.
- p.37 La utilización de espacios y recursos del centro.

En esta parte del cuestionario es especialmente importante la escala utilizada para contestar a cada pregunta.

El término "participación" se utiliza con frecuencia de una manera reducida, considerando que la única manera de participar es mediante la intervención en el momento de la toma de decisiones, y además por el sistema de votación. Pero se puede participar en el momento de tomar una decisión uti-

lizando el sistema de la votación, y también utilizando el sistema del consenso, que supone que inicialmente los miembros componentes del grupo no están de acuerdo en la decisión que se va a adoptar, pero que están dispuestos a ceder desde su postura inicial y llegar así a una decisión consensuada con los demás. Y también es posible que, después de estudiar y debatir el tema, los miembros componentes lleguen a un acuerdo sin tener que ceder y sin tener que votar.

Como se ha indicado, se pueden lograr en una organización otros tipos de participación que no requieren la presencia de los implicados en el momento de la toma de decisión. Es preciso referirse a distinción de Owens (1981) entre participación consultiva y participación activa. La participación consultiva supone que el grupo decisorio consulta con otras personas antes de la toma de decisión. Estas personas aportan información o su opinión respecto al tema en estudio y el grupo decisorio tiene en cuenta sus opiniones en el momento de tomar la decisión. La participación activa supone que, después de tomar una decisión utilizando cualquiera de los sistemas mencionados, la persona responsable da instrucciones a otros. Estas personas obedecen las instrucciones y así participan activamente en la realización del acuerdo.

Existen diferentes situaciones en que conviene utilizar cada uno de estos sistemas. La participación decisoria no es necesariamente el mejor sistema.

Para que una decisión sea acertada y eficaz, las personas involucradas necesitan ser competentes en la materia que se está estudiando, necesitan conocer y comprender los objetivos institucionales y necesitan ser responsables personalmente. También es lógico, como señala Isaacs (1995), que se busque la participación de aquellas personas que van a ser afectadas por la decisión tomada.

Interesa saber en qué grado dicho órgano, el director y los profesores están interviniendo en la toma de decisiones, están siendo consultados antes de que se tomen las decisiones en otro grupo decisorio o están realizando una participación activa.

Con principios parecidos, Paísey (1981) plantea la escala siguiente para indagar sobre el grado de participación en los centros educativos:

1. Tengo que enterarme de lo que está pasando.
2. Me dan información previa.
3. Me consultan antes de tomar la decisión.
4. Participo en la toma de la decisión.
5. Tengo el control personalmente de la toma de la decisión.

La Comisión Especializada 3 ha optado por una escala ligeramente modificada:

1. No me dan información sobre las decisiones que se toman en esta área.
2. Me dan información sobre lo acordado una vez tomada la decisión.
3. Me consultan antes de tomar las decisiones.
4. Participo en la toma de decisiones en grupo.
5. Tomo personalmente las decisiones.

Por último, también interesaba saber en qué grado la situación real reflejada por los componentes del Consejo Escolar, por el director y por un profesor no miembro de Consejo Escolar coincidía con la situación que deseaban.

Por eso, en el Cuestionario se pidió que contestasen respecto a la situación real (situación real) en la primera columna; y en la segunda columna se recabó

la contestación respecto a lo que desearían que fuese (situación deseable).

## 2. Resultados

### 2.1. ÁREAS DE PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO

#### 2.1.1. PARTICIPACIÓN REAL

Las medias de participación real en cada uno de los catorce aspectos del centro por los que ha se preguntado oscilan (en una escala de 1 a 5) desde 2,62 para la participación en la formación y perfeccionamiento del profesorado en el centro hasta 3,23 para la participación en lo referente a problemas de disciplina graves entre el alumnado.

**Cuadro 19: Participación en las áreas de la vida de un centro educativo**

	Participación real	Participación deseable	Diferencia	N. de significación	Correlación
Formación de profesores	2,62 (14)	3,28 (14)	-0,66 (1)	****	0,632(7)
Evaluación de la calidad de la educación	2,98 (9)	3,52 (4)	-0,54 (2)	****	0,557 (14)
Resolución de las sugerencias de alumnos	2,99 (8)	3,50 (7)	-0,51 (3)	****	0,558 (13)
Aspectos organizativos	3,02 (6)	3,51 (5)	-0,49 (4)	****	0,560 (12)
Colaboración de padres	2,82 (13)	3,31 (12)	-0,49 (5)	****	0,656 (4)
Actividades informativas, formativas, etc., con padres	2,92 (10)	3,40 (10)	-0,48 (6)	****	0,627 (8)
Creación de grupos de trabajo	3,00 (7)	3,45 (9)	-0,45 (7)	****	0,669(2)
Utilización de espacios y recursos	3,05 (5)	3,50 (6)	-0,45 (8)	****	0,619(9)
Presupuesto anual	2,87 (12)	3,32 (11)	-0,45 (9)	****	0,668(3)
Actividades complementarias	3,06 (4)	3,49 (8)	-0,43 (10)	****	0,604 (10)
Evaluación de alumnos	2,88 (11)	3,30 (13)	-0,42 (11)	****	0,723(1)
Proyecto educativo del centro	3,18 (2)	3,58 (2)	-0,40 (12)	****	0,580 (11)
Proyectos de mejora	3,14 (3)	3,54 (3)	-0,40 (13)	****	0,650(5)
Problemas de disciplina	3,23 (1)	3,58 (1)	-0,35 (14)	****	0,643(6)

\*\*\*\* Diferencias significativas al 1%

La *media global* de las catorce variables de participación real es 2,98. Se podría considerar como una participación situada en el centro de la escala y que se corresponde con la opción "me consultan antes de tomar las decisiones". En el cuadro 19 puede verse en la segunda columna cómo quedan ordenadas las áreas atendiendo a las medias de participación real expresada.

#### 2.1.2. PARTICIPACIÓN DESEABLE

Las medias de participación deseable en cada uno de los aspectos citados de la vida del centro oscilan desde 3,28, para la participación en la formación y perfeccionamiento del profesorado en el centro, hasta 3,58, que corresponde tanto a la participación deseable en el proyecto educativo del centro como a la de-

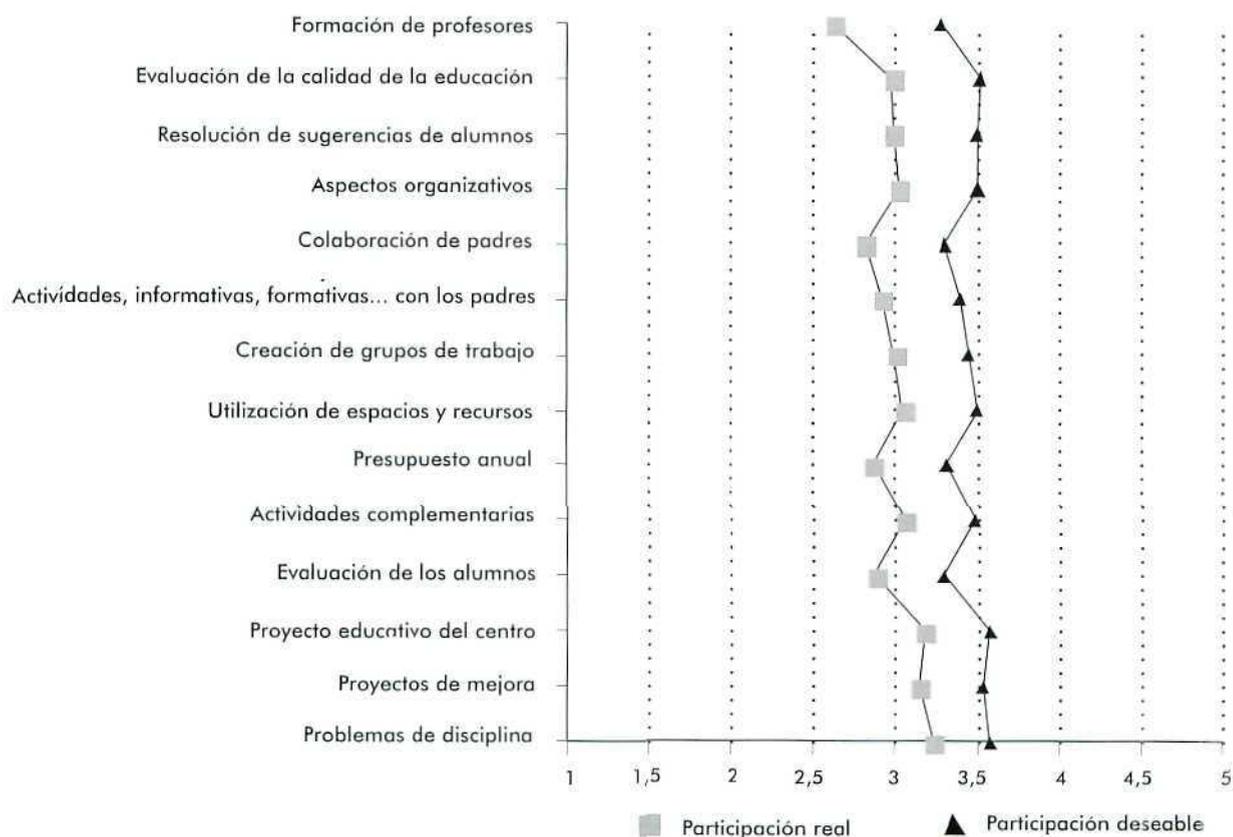
seable en los problemas de disciplina. La media global de las catorce cuestiones sobre participación deseable es de 3,44: se sitúa, por término medio, en el ámbito próximo a la toma de decisiones en grupo.

**2.1.3. COMPARACIÓN ENTRE LA PARTICIPACIÓN REAL Y LA PARTICIPACIÓN DESEABLE**

Como se observa en el cuadro 19, los promedios de participación deseable de los miembros encuestados son más altos que los de participación real en todos los aspectos, siendo significativas todas las diferencias. Se desea, por tanto, una participación mayor de la que realmente se tiene. Sin embargo, el orden que se establece entre las áreas de participación, tanto en participación real como deseable, es prácticamente el mismo: es decir, aspectos como los problemas de disciplina, el proyecto educativo del centro o los proyectos de mejora son áreas en las que se participa

más que en las restantes; pero, también, en las que se quiere participar más que en las otras. Al contrario ocurre con aspectos como la formación de profesores, la evaluación de alumnos y la colaboración con los padres, en donde la participación real es menor que en las otras áreas y, además, también se experimenta un menor deseo de incrementar la participación. Este hecho queda también explicado por las correlaciones entre la participación real y la deseable en cada uno de los aspectos del centro por los que se pregunta. Son correlaciones altas, oscilando entre  $r = 0,557$  (participación real y deseable en la evaluación de la calidad de la educación) y  $r = 0,723$  (participación real y deseable en la evaluación de los alumnos). El orden de las áreas de participación atendiendo a la cuantía de más a menos de la correlación en cada una de ellas entre lo real y lo deseable puede observarse en la última columna del cuadro anterior.

**Gráfico 14: Promedios de participación real y deseable en las áreas de la vida de un centro educativo**



Si se tiene en cuenta la discrepancia entre la participación real y la deseada, medida por la diferencia de medias entre ambas, los diferentes aspectos participativos quedan ordenados de mayor a menor dis-

crepancia en la forma que se observa en la primera y cuarta columna del cuadro anterior. Se ve un mayor desfase, por término medio, entre lo real y lo deseable en aspectos como: la formación de profesores, la

evaluación de la calidad de la educación, la resolución de las sugerencias de alumnos, los aspectos organizativos del centro y las actividades con los padres; un menor desfase en la participación aparece en: los problemas de disciplina, el proyecto educativo del centro, los proyectos de mejora, etc. En general, aunque no coincide exactamente en todos los casos, se observa que una *mayor o menor* participación real se corresponde con un *menor o mayor* desfase con la participación deseable.

En el gráfico 14 se representan las medias de participación real y deseable en cada una de las catorce áreas objeto de estudio.

Los resultados comentados hasta aquí han estado centrados en la información pormenorizada obtenida en cada una de las variables o aspectos de la vida del centro en los que los miembros encuestados han manifestado su grado de participación. Teniendo en cuenta la agrupación de estos aspectos o variables por su contenido, y trabajando con medias globales para cada agrupación, se deduce por la observación del cuadro 20 que las áreas de participación en la vida de un centro educativo quedan ordenadas de la forma siguiente, de más a menos

grado de *participación real* expresado por los miembros encuestados:

- *Aspectos relacionados con el centro educativo y su mejora.* Incluye las preguntas sobre la participación en el Proyecto Educativo de centro, en la evaluación de la calidad, en los aspectos organizativos y en los proyectos de mejora.
- *Aspectos relacionados con los alumnos y la acción educativa.* Incluye las preguntas sobre la participación en la resolución de sus sugerencias, en su evaluación, en la disciplina y en las actividades complementarias.
- *Aspectos de administración y organización del centro.* Incluye las preguntas sobre la participación en el presupuesto anual del centro y en la utilización de espacios y recursos.
- *Aspectos relacionados con los padres de los alumnos.* Incluye la participación en actividades informativas y formativas y posibles colaboraciones de padres.
- *Aspectos relacionados con el profesorado.* Incluye las preguntas sobre la participación en actividades de formación de profesores y en la creación de grupos de trabajo.

**Cuadro 20: Participación en áreas agrupadas**

Áreas de participación	Media de participación real	Media de participación deseable	Diferencia	Significatividad
El centro educativo y su mejora	3,07	3,53	-0,46	****
Profesores	2,80	3,36	-0,56	****
Alumnos y acción educativa	3,04	3,46	-0,42	****
Padres de familia	2,86	3,35	-0,49	****
Administración y organización	2,95	3,40	-0,45	****
<b>MEDIA GLOBAL</b>	<b>2,98</b>	<b>3,44</b>	<b>-0,46</b>	<b>****</b>

\*\*\*\* Diferencias significativas al 1%

Como se observa en el cuadro 20, el orden de las áreas globales citadas en cuanto al grado de *participación deseable* de las mismas personas que respondieron a su participación real es, de mayor a menor grado, el siguiente:

- Aspectos relacionados con el centro educativo y su mejora
- Aspectos relacionados con los alumnos y la acción educativa

- Aspectos de administración y organización del centro
- Aspectos relacionados con el profesorado
- Aspectos relacionados con los padres de los alumnos

Es decir, el orden es el mismo en la participación real y en la deseable, salvo en cuestiones del profesorado y de padres, que quedan ahora en los últimos lugares: se tiene más participación en aspectos

relacionados con los padres que en los relacionados con los profesores, pero se desea más participación en los aspectos relacionados con los segundos que con los primeros. Debe tenerse en cuenta que las medias son prácticamente iguales en cada vertiente de la participación, real o deseable.

Atendiendo al desfase o diferencia entre medias de ambas vertientes de la participación, se observa que el desfase es mayor en la participación en aspectos relacionados con el profesorado, donde se incluyen los procedimientos para su formación y perfeccionamiento y la creación de grupos de trabajo, y en aspectos relacionados con los padres, como son sus posibles colaboraciones y participaciones en actividades informativas y formativas. El desfase es menor en los aspectos relacionados con el alumnado y con la acción educativa: resolución de sugerencias de alumnos, evaluación, disciplina y actividades complementarias.

#### 2.1.4. RESUMEN

Globalmente, se observa que el grado de participación real expresado por todos los miembros encuestados es mediano: se sitúa en el centro de la escala utilizada y se corresponde con la opción “me consultan antes de tomar las decisiones”, ya que la media global es 2,98. La media global en participación deseable es de 3,44; por lo tanto, por término medio, se desea una participación mayor que la que realmente se tiene, estando esta última situada cerca del deseo de “participar en la toma de decisiones”.

La participación deseable de los miembros encuestados es más alta que la participación real en todos los aspectos, siendo significativas todas las diferencias. Sin embargo, el orden que se establece entre las áreas de participación, tanto en la participación real como en la deseable, es prácticamente el mismo. Aspectos relacionados con el centro educativo, con los alumnos y con la acción educativa, como son los problemas de disciplina, los proyectos educativos del centro y los proyectos de mejora, son áreas en las que se participa más que en las otras, pero en las que también se quiere participar más que en las demás. Al contrario ocurre con aspectos relacionados con el profesorado y con los padres, como son la formación de profesores, la evaluación de alumnos y la colaboración con las familias, donde la participación es menor que en las otras áreas y donde se desea una participación también relativamente menor, aunque siempre mayor que la que realmente se tiene. Este hecho queda también explicado por las

correlaciones altas que se han encontrado entre la participación real y deseable, situadas entre  $r = 0,557$  y  $r = 0,723$ .

La mayor diferencia o desfase entre la participación real y la deseable se da en la formación de profesores, la evaluación de la calidad de la educación, la resolución de las sugerencias de los alumnos, los aspectos organizativos del centro y las actividades con los padres. En términos más generales, se puede considerar que son los aspectos relacionados con el profesorado y con los padres. Menor desfase hay entre lo real y lo deseable en la participación en: los problemas de disciplina, el proyecto educativo del centro o en proyectos de mejora; es decir, en las áreas relacionadas con el alumno y con la acción educativa. Además, se observa que una mayor o menor participación real se corresponde respectivamente con un menor o mayor desfase con la participación deseable.

## 2.2. DIFERENCIAS EN EL GRADO DE PARTICIPACIÓN

Se han analizado las diferencias entre participación real y participación deseable en las diferentes áreas de la vida del centro entre los siguientes grupos:

- Participación de cada uno de los colectivos encuestados.
- Participación del director y de los profesores no miembros del Consejo Escolar
- Participación del director y del resto de miembros del Consejo Escolar.
- Participación en los centros públicos y en los centros privados.
- Participación en los centros de Educación Primaria y en los centros de Educación Secundaria.
- Participación según el tamaño del centro.

### 2.2.1. PARTICIPACIÓN DE CADA COLECTIVO

La participación en las diferentes áreas de la vida del centro educativo expresada por los colectivos encuestados puede observarse en el cuadro 21, donde figuran las medias globales de la opinión de cada uno de ellos.

En participación real hay un primer grupo formado por el director, el jefe de estudios, el representante del titular del centro y el profesorado, tanto miembro del Consejo Escolar como no. Todos ellos opinan, por ese orden, que participan en aquellos aspectos de la vida del centro por los que se pregunta

en mayor medida que el resto de miembros del Consejo Escolar. En un segundo grupo figuran el representante del Ayuntamiento, los representantes de los padres, el representante del personal de administración y servicios y los representantes de los alumnos.

La media global de opinión de los diferentes miembros en participación deseable es en todos los casos mayor que la media de participación real; los colectivos quedan ordenados en participación deseable casi en el mismo orden por la cuantía de sus me-

dias que en la participación real; así, por ejemplo, el director, que participa más que los otros, también quiere participar más que los demás. Sin embargo, si nos atenemos al desfase que cada colectivo tiene entre su participación real y la que considera deseable, el orden se invierte respecto a la participación real; es decir, salvo en los representantes del personal de Administración y Servicios, cuanto mayor es la participación real menor es la diferencia con la participación deseable.

**Cuadro 21: Participación de cada uno de los colectivos**

	Participación real	Participación deseable	Diferencia	Nivel de Significación
1. Director/a	3,69 (1)	3,81 (1)	-0,12 (9)	****
2. Jefe de Estudios	3,63 (2)	3,79 (2)	-0,16 (8)	****
9. Repr. titular del centro	3,37 (3)	3,60 (5)	-0,23 (7)	***
4. Repr. del profesorado en el C.E.	3,26 (4)	3,68 (3)	-0,42 (5)	****
8. Profesor/a no-miembro del C.E.	3,13 (5)	3,61 (4)	-0,48 (4)	****
3. Repr. del Ayuntamiento	2,69 (6)	3,29 (7)	-0,60 (3)	****
5. Repr. de los padres de alumnos	2,67 (7)	3,33 (6)	-0,66 (2)	****
6. Repr. del Personal de Administración y Servicios	2,43 (8)	2,78 (9)	-0,35 (6)	****
7. Repr. del alumnado	2,42 (9)	3,12 (8)	-0,70 (1)	****

\*\*\*\* Diferencias significativas al 1%

\*\*\* Diferencias significativas al 5%

En cuanto a la participación real, los directores y los jefes de estudio no presentan diferencias significativas entre sí, aunque las mantienen con el resto de los colectivos, siendo su media global más alta; lo que indica que se consideran a sí mismos con el mismo grado de participación en la vida del centro, pero con un mayor grado de participación que los demás.

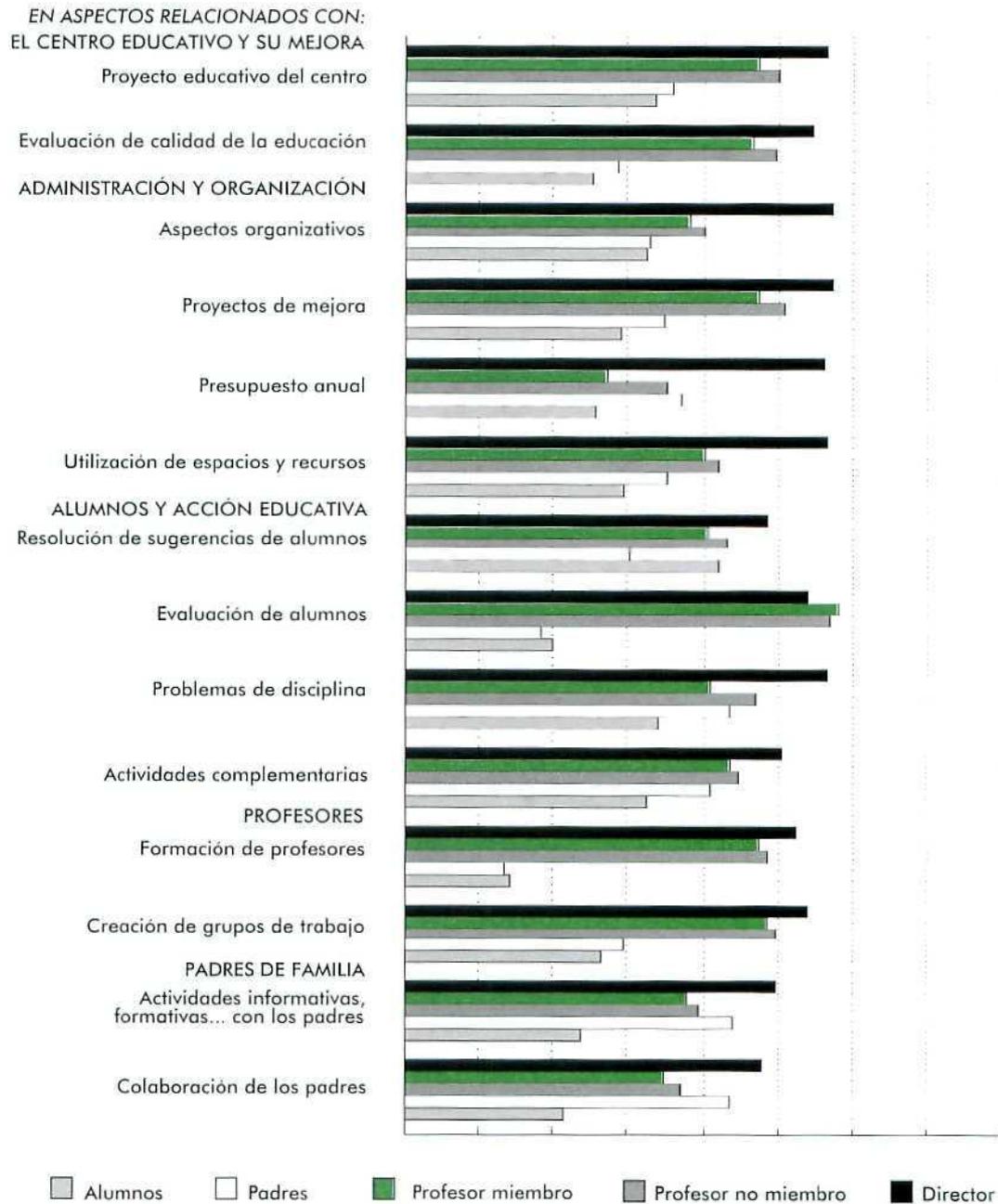
Los alumnos y el personal de administración y servicios son los dos colectivos que se consideran con menor participación en el centro. El representante del titular del centro mantiene diferencias significativas con todos los colectivos excepto con el profesor miembro del Consejo Escolar; respecto al jefe de estudios y al director se sienten con menor participación que ellos pero con mayor participación que todos los demás.

Los profesores, tanto los miembros del Consejo Escolar como los no miembros, no presentan diferencias significativas entre ellos, aunque sí las mantienen con los alumnos, con el personal de administración y servicios, con los padres y con el representante del Ayuntamiento, sintiéndose con mayor participación que ellos.

El representante del Ayuntamiento y los padres no tienen diferencias significativas entre sí; pero las mantienen en sentido positivo, por sentirse con mayor nivel de participación, con los alumnos y con el personal de administración y servicios y, en sentido negativo, por menor nivel de participación, con los profesores miembros del Consejo Escolar y con los no miembros, con el representante del titular del centro, con los jefes de estudio y con el director.

En cuanto a la participación deseable, los directores desean por término medio tener la misma participación que la que desean los jefes de estudio y más participación que el resto de colectivos. Los profesores, tanto miembros del Consejo Escolar como no, y los representantes del titular del centro desean un grado de participación parecida entre sí, inferior a la manifestada por el director y por el jefe de estudios (en el caso del profesor no miembro y el representante del titular) y superior a la manifestada por el resto de colectivos. El alumnado y el representante del Ayuntamiento desean un grado de participación inferior a la del resto de colectivos.

**Gráfico 15: Promedios de participación real de diferentes colectivos**



El gráfico 15 recoge los promedios de participación real de los directores, de los profesores no miembros del Consejo Escolar, de los profesores

miembros del Consejo, de los representantes de los padres y de los representantes de los alumnos en cada una de las catorce áreas objeto de estudio.

**Cuadro 22: Diferencias de participación entre el director y el profesorado**

	Director	Profesor no miembro CE	F	Significatividad
Participación real	3,69	3,13	299,05	****
Participación deseable	2,81	3,61	83,34	****

\*\*\*\* Diferencias significativas al 1%

### 2.2.2. PARTICIPACIÓN DEL DIRECTOR Y DEL PROFESORADO NO MIEMBRO DEL CONSEJO ESCOLAR

Se ha entresacado de la información analizada referente a todos los colectivos la relativa al director (518 casos) y al profesor no miembro del Consejo Escolar (488 casos). El grado de participación, tanto real como deseable, globalmente manifestada por el director ha sido significativamente mayor que la manifestada por el profesor no miembro del Consejo Escolar (ver cuadros 24 y 25). Las diferencias de las medias globales entre ambos colectivos es mayor en la participación real que en la participación deseable, como puede observarse en el cuadro 22.

Por lo tanto, el profesorado vive un mayor desfase que el director entre la participación que tiene y

la que le gustaría tener (diferencias de -0,48 y -0,12 respectivamente)

### 2.2.3. PARTICIPACIÓN DEL DIRECTOR Y DEL RESTO DE LOS MIEMBROS DEL CONSEJO ESCOLAR

Se ha comparado la opinión del director con la de los otros miembros del Consejo Escolar (3.621 casos), excluido, por lo tanto, el profesor no miembro de este órgano colegiado de los centros que también respondieron a la encuesta. El grado de participación real y deseable es, como podría esperarse después de los datos ya comentados, significativamente mayor en el director que en el resto de los miembros del Consejo Escolar (ver cuadros 24 y 25); la diferencia de la media global entre ambos es mayor en la participación real (0,84) que en la participación deseable (0,45), como puede observarse en el cuadro siguiente.

**Cuadro 23: Diferencias de participación entre el director y el resto de miembros del CE**

	Director	Resto de miembros del CE	F	Significatividad
Participación real	3,69	2,85	853,52	****
Participación deseable	2,81	3,36	245,8	****

\*\*\*\* Diferencias significativas al 1%

El desfase entre participación real y participación deseable es mayor consecuentemente en el resto de los miembros del Consejo Escolar que en el director (diferencias entre las medias de -0,51 y -0,12, respectivamente). Estas diferencias entre ambos colectivos se dan no sólo globalmente, sino también en cada una de las áreas de participación analizadas pormenorizadamente. El director participa y quiere participar más que el resto de los miembros del Consejo Escolar.

### 2.2.4. PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS PÚBLICOS Y EN LOS CENTROS PRIVADOS

No hay diferencias significativas entre los miembros encuestados de los centros públicos (3.111 casos) y los de los centros privados (1.550 casos) en cuanto a la participación real global. Aun teniendo esto en cuenta, la media es algo mayor en los centros públicos. Sí hay, en cambio, diferencias significativas entre ambos tipos de centros en cuanto a la participación global de

Cuadro 24: Diferencias de participación real

Participación	DIRECTOR Y PROFESOR		DIRECTOR Y OTROS		TITULARIDAD		NIVEL		TAMAÑO		
	Director	Profesor	Director	Resto de miembros CE	Centros públicos	Centros privados	Centros de E. Primaria	Centros de E. Secundaria	Pequeño	Mediano	Grande
Proyecto educativo de centro	*		*		-	-	*		* (m, g)		
Evaluación de la calidad de la educación	*		*			*	*		* (g)		
Aspectos organizativos del centro	*		*		-	-	-	-	* (m, g)		
Proyectos de mejora	*		*		-	-	*		* (g)		
Presupuesto anual	*		*		*		*		* (m, g)		
Utilización de espacios y recursos	*		*		*		*		*	(g)	
Resolución de sugerencias de alumnos	*		*		-	-		*	* (m)		
Evaluación de alumnos		*	*			*	-	-	-	-	-
Problemas de disciplina	*		*		*		-	-	-	-	-
Actividades complementarias	*		*		*		*		* (g)	* (g)	
Formación de profesores	*		*			*	*		* (m, g)		
Creación de grupos de trabajo	*				-	-	-	-	* (m, g)		
Actividades informativas, formativas... con los padres	*		*		-	-	*		* (m, g)		
Colaboración de padres de alumnos	*		*		*		*		* (m, g)	* (g)	

\* Diferencias de PARTICIPACIÓN REAL significativas a favor del colectivo donde está el \*

Cuadro 25: Diferencias de participación deseable

Participación	DIRECTOR Y PROFESOR		DIRECTOR Y OTROS		TITULARIDAD		NIVEL		TAMAÑO		
	Director	Profesor	Director	Resto de miembros CE	Centros públicos	Centros privados	Centros de E. Primaria	Centros de E. Secundaria	Pequeño	Mediano	Grande
Proyecto educativo de centro	*		*		*		*		-	-	-
Evaluación de la calidad de la educación	*		*		-	-	*		-	-	-
Aspectos organizativos del centro	*		*		*		*		• (g)		
Proyectos de mejora	*		*		*		*		-	-	-
Presupuesto anual	*		*		*		*		• (m, g)		
Utilización de espacios y recursos	*		*		*		*		• (g)		
Resolución de sugerencias de alumnos	-	-	*		*		-	-	• (g)	-	-
Evaluación de alumnos		*	*		-	-	-	-	-	-	-
Problemas de disciplina	*		*		*		-	-	-	-	-
Actividades complementarias	*		*		*		*		• (m, g)		
Formación de profesores	-	-	*		-	-	*		• (m, g)		
Creación de grupos de trabajo	*		*		*		*		• (m)		
Actividades informativas, formativas... con los padres	*		*		*		*		• (m, g)		
Colaboración de padres de alumnos	*		*		*		*		• (m, g)	• (g)	

\* Diferencias de PARTICIPACIÓN DESEABLE significativas a favor del colectivo donde está el \*

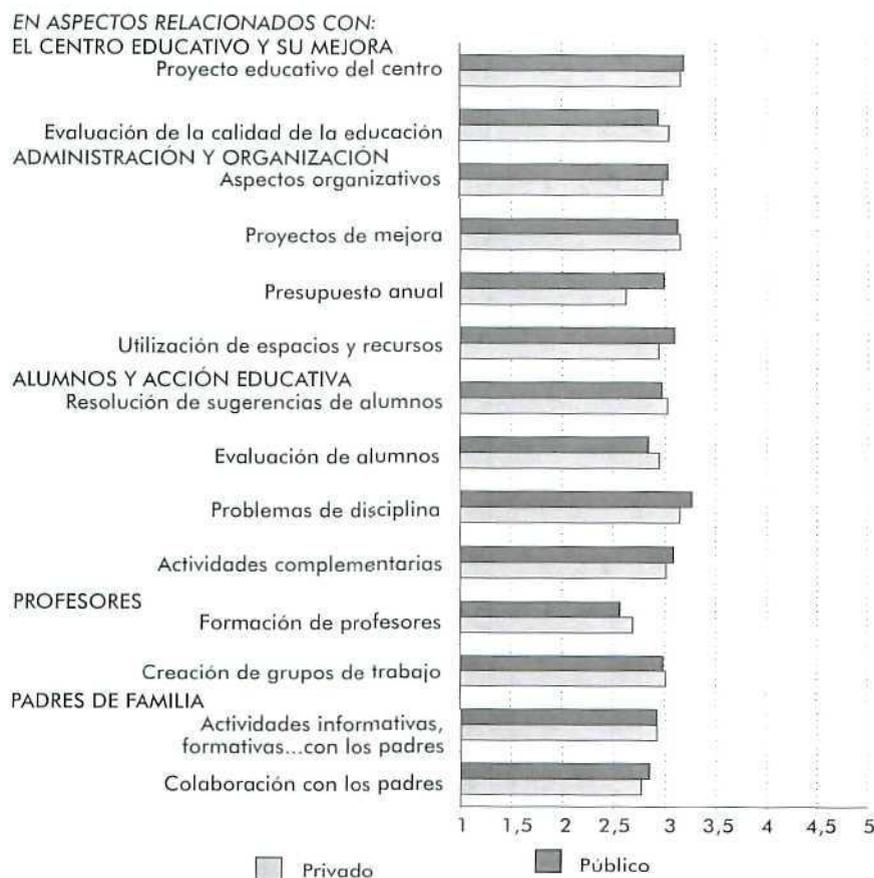
seable por todos los miembros encuestados, apareciendo un mayor deseo de participación en los centros públicos. El desfase mayor entre la participación real y la deseable se da en los centros públicos, como puede observarse en las diferencias entre las medias. Es decir, los miembros encuestados manifiestan que participan por igual en los centros públicos y en los privados; sin embargo, desean participar más en los primeros que en los segundos, por lo que lógicamente los miembros de los centros públicos perciben un mayor desfase entre lo real y lo deseable (diferencias de -0,48 y -0,42 respectivamente). (cuadro 26).

Si se analizan las diferencias encontradas en cada una de las áreas de participación, se puede observar cómo los miembros de los centros públicos manifiestan significativamente que participan más que los de los privados en el presupuesto anual, en la utilización de espacios y recursos, en problemas de disciplina graves de alumnos, en las actividades complementarias y en las posibles colaboraciones de los padres de alumnos. Por el contrario, los miembros de los centros privados que respondieron al cuestionario señalan que participan más que sus homólogos en aspectos como la evaluación de la calidad de la educación, la evaluación de los alumnos y la formación de los profesores. En el resto de áreas el grado de participación es el mismo en los centros públicos que en los privados: proyecto educativo de centro, proyectos de mejora, aspectos organizativos del centro, resolución de las sugerencias de los alumnos, creación de grupos de trabajo y actividades informativas y formativas con los padres. (Cuadro 24 y gráfico 16).

En cuanto a la participación deseable, solamente en tres aspectos no se han encontrado diferencias significativas entre las personas encuestadas de los centros públicos y de los privados; son la participación en la evaluación de la calidad de la educación, en la evaluación de alumnos y en la formación de profesores. En todos los demás aspectos la participación deseable es mayor en los centros públicos que en los privados (ver cuadro 25).

El gráfico siguiente recoge los promedios de participación en los centros públicos y en los centros

**Gráfico 16: Promedios de participación real en los centros públicos y privados concertados**



**Cuadro 26: Participación en los centros públicos y privados**

	Centros públicos	Centros privados	F	Significatividad
Participación real	2,99	2,95	2,587	—
Participación deseable	3,47	3,37	30,288	****

\*\*\*\* Diferencias significativas al 1%

privados concertados en cada una de las catorce áreas objeto de estudio.

### 2.2.5. PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN LOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Hay diferencias significativas en cuanto a la participación real global, manifestada por todos los miembros encuestados, entre los pertenecientes a los centros de Educación Primaria (2.341 casos) y los pertenecientes a centros de educación Secundaria (2.320), siendo mayor la participación en los primeros (ver cuadro 27). La diferencia se repite, en el mismo sentido, por lo que respecta a participación deseable entre los miembros pertenecientes a los dos tipos de centros. La diferencia o el desfase entre la participación que se tiene y la que se desea es prácticamente la misma en los dos tipos de centros (diferencia de -0,47 en centros de Educación Primaria y -0,46 en los de Educación Secundaria).

En un intento de analizar en qué aspectos más específicos se dan o no las diferencias de participación, puede verse cómo la participación real manifestada por las personas encuestadas es la misma en los centros de Educación Primaria y en los de Educación Secundaria en los aspectos organizativos del centro, en la evaluación de alumnos, en los problemas graves de disciplina y en la creación de grupos de trabajo. Significativamente se participa más en los centros de Primaria en áreas como el proyecto edu-

cativo del centro, los proyectos de mejora, la evaluación de la calidad de la educación, el presupuesto anual, la utilización de espacios y recursos, las actividades complementarias, la formación de profesores y las actividades con los padres (tanto las informativas como las formativas u otras posibles colaboraciones). Solamente en la resolución de las sugerencias de alumnos la participación expresada es mayor en los centros de Educación Secundaria que en los de Educación Primaria (ver cuadro 24 y gráfico 17).

Por lo que se refiere a la participación deseable, solamente puede decirse que el deseo de participar es el mismo entre ambos tipos de centros en lo referente a aspectos relacionados con el alumno: la resolución de las sugerencias, la evaluación los problemas de disciplina de los alumnos; en todo lo demás en los centros de educación Primaria se desea participar más que en los centros de Secundaria (ver cuadro 25).

### 2.2.6. PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS ATENDIENDO A SU TAMAÑO

El tamaño del centro se ha definido teniendo en cuenta el número de alumnos que tiene; según este criterio, se han considerado tres tipos de centro: pequeño, con menos de 380 alumnos (1.496 miembros encuestados); mediano, entre 380 y 650 alumnos (1.554 miembros encuestados); y grande, con más de 650 alumnos (1.500 miembros encuestados).

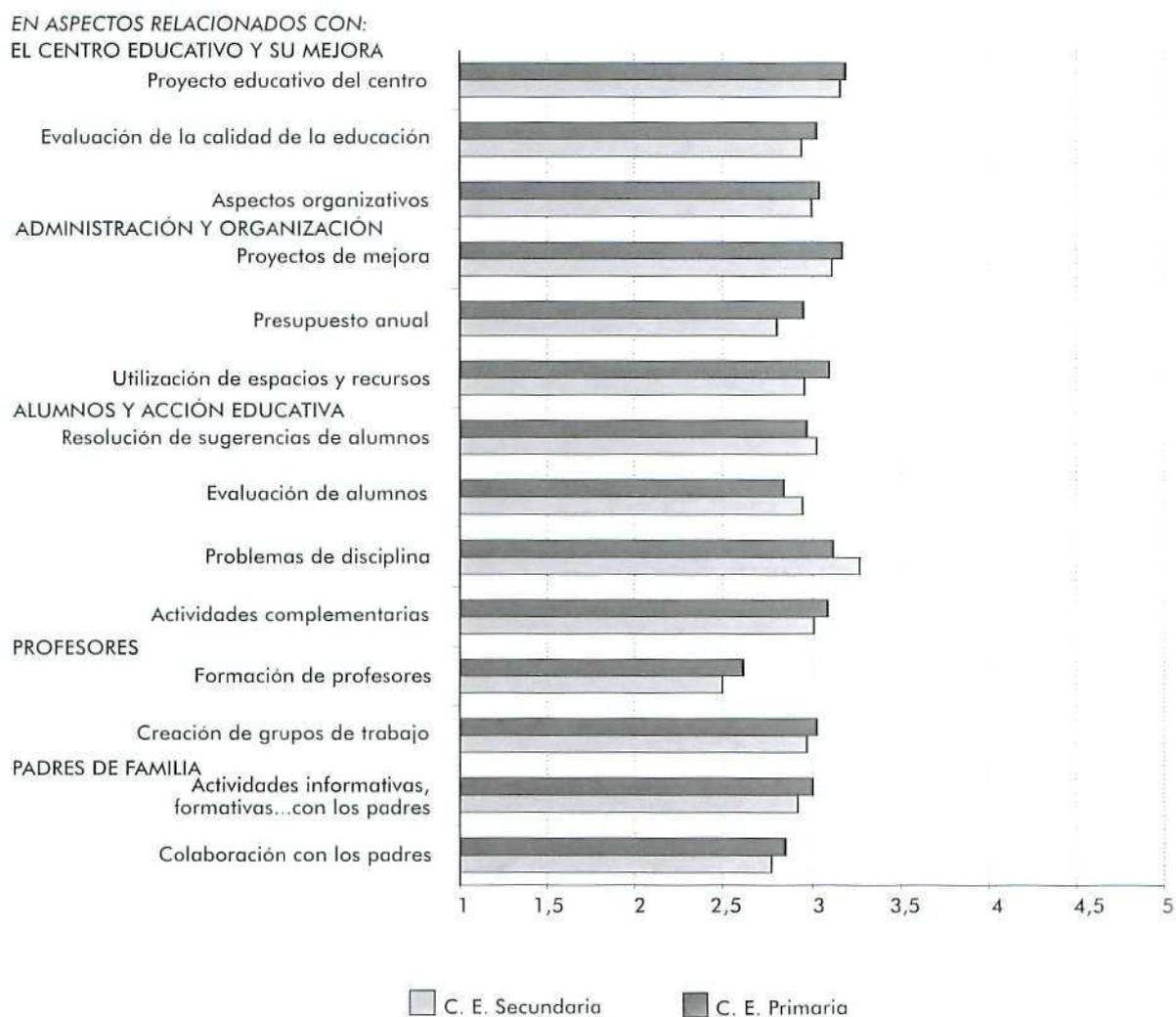
**Cuadro 27: Participación en centros de Educación Primaria y en centros de Educación Secundaria**

	Centros de Educación Primaria	Centros de Educación Secundaria	F	Significatividad
Participación real	3,01	2,94	10,68	***
Participación deseable	3,48	3,40	21,598	****

\*\*\*\* Diferencias significativas al 1%

\*\*\* Diferencias significativas al 5%

**Gráfico 17: Promedios de participación real en centros de Educación Primaria y en los centros de Educación Secundaria**



**Cuadro 28: Participación en los centros según su tamaño**

	Centro pequeño	Centro mediano	Centro grande	F	Significatividad
Participación real	3,05	2,97	2,91	12,15	****
Participación deseable	3,49	3,44	3,39	9,58	****

\*\*\*\* Diferencias significativas al 1%

Se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la participación global, tanto la real como la deseable, manifestada por todos los miembros encuestados en cada uno de los tres tipos de centros: así, en los centros pequeños los miembros encuestados, en general, participan más que los pertenecientes a los centros medianos y a los grandes por una parte; y, por otra, desean participar igual que los de los medianos y más que los de los grandes. La diferencia o el desfase entre la participación que se tiene y la que se desea es prácticamente la misma entre los centros medianos y grandes y es, a su vez, mayor que en los centros pequeños (diferencias de -0,47, -0,48 y -0,44 respectivamente). (Ver cuadros 28, 24 y 25).

### 2.2.7. RESUMEN

En cuanto al colectivo que responde, el director, el jefe de estudios, el representante del titular del centro y el profesorado (tanto el miembro del Consejo Escolar como el que no lo es) manifiestan que participan en mayor o menor medida, por este orden, que el resto de miembros encuestados. En otro grupo, con una participación menor, quedan el representante del Ayuntamiento, los representantes de los padres, los representantes de los alumnos y el representante del personal de administración y servicios. Estos colectivos quedan prácticamente ordenados de la misma forma en lo que se refiere a la participación deseable. Aquellos colectivos que participan más quieren también participar más.

El grado de participación, tanto real como deseable, globalmente manifestada por el director ha sido significativamente mayor que la manifestada por el profesor no miembro del Consejo Escolar. La diferencia de las medias globales entre ambos colectivos es mayor en la participación real que en la participación deseable, por lo que el profesorado vive un mayor desfase que el director entre la participación que tiene y la que le gustaría tener.

El grado de participación real y deseable es significativamente mayor en el director que en el resto de los miembros del Consejo Escolar; la diferencia de las medias globales entre ambos grupos colectivos es mayor en la participación real que en la participación deseable. El desfase entre participación real y deseable es mayor, consecuentemente, en el resto de los miembros del Consejo Escolar que en el director.

No hay diferencias en participación real entre los centros públicos y los privados; sin embargo, se desea mayor participación en los primeros que en los segundos, por lo que, lógicamente, los miembros de

los centros públicos viven más el desfase entre lo real y lo deseable.

Hay diferencias significativas en cuanto a la participación real global, manifestada por todos los miembros encuestados, entre los pertenecientes a los centros de Educación Primaria y los pertenecientes a los centros de Educación Secundaria, siendo mayor la participación en los primeros. La diferencia se repite y en el mismo sentido, por lo que respecta a participación deseable entre los miembros pertenecientes a los dos tipos de centros. La diferencia o el desfase entre la participación que se ejerce y la que se desea es prácticamente la misma en ambos.

Hay que tener en cuenta para una correcta interpretación de las diferencias analizadas acerca de la participación que algunas variables covarían entre sí.

## 2.3. AGRUPACIÓN DE LA INFORMACIÓN SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS

Las catorce áreas de participación referidas a ámbitos de actividades de la vida de un centro educativo, sobre las que se ha pedido la opinión en cuanto a la participación real, por una parte, y la participación deseable, por otra, han sido analizadas en el apartado anterior; pero los datos comentados hasta aquí proporcionan, lo mismo que ocurría con las variables referidas a la función directiva, una información pormenorizada. Por ello, se planteó también la necesidad de estudiar si en todo el bloque de preguntas había una estructura subyacente; para ello se ha utilizado el análisis factorial con el fin de encontrar la existencia de factores o variables latentes que resuman la información proporcionada por las originales sin una pérdida sustancial de la misma. Se han realizado dos análisis factoriales, uno de ellos con las catorce variables referidas a participación real y el otro con las otras catorce variables referidas a participación deseable.

### 2.3.1. PARTICIPACIÓN REAL

La matriz de correlaciones a la que se aplicó el test de esfericidad de Bartlett confirmaba el alto grado de correlación de las variables, lo que indicaba que el análisis factorial era una técnica que podía ser perfectamente empleada. La misma conveniencia era indicada por la medida Kaiser-Meyer-Olkin que alcanza un 0,945, más alta que lo que Kaiser considera ya como muy adecuado para llevar a cabo el análisis factorial (0,9). Realizado éste a través de la rotación ortogonal Varimax, se han encontrado dos factores

**Cuadro 29: Análisis factorial sobre la participación real**

	FACTOR 1	FACTOR 2
p.27.1 Situación real: Formación de profesores	0,797	—
p.25.1 Situación real: Evaluación de la calidad de la educación	0,784	—
p.30.1 Situación real: Evaluación de los alumnos	0,776	—
p.24.1 Situación real: Proyecto educativo de centro	0,720	—
p.29.1 Situación real: Proyectos de mejora	0,709	—
p.32.1 Situación real: Creación de grupos de trabajo	0,656	—
p.26.1 Situación real: Aspectos organizativos	0,637	—
p.28.1 Situación real: Resolución de las sugerencias de los alumnos	0,603	—
p.35.1 Situación real: Colaboración con los padres	—	0,802
p.34.1 Situación real: Actividades informativas, formativas... con los padres	—	0,800
p.33.1 Situación real: Actividades complementarias	—	0,681
p.36.1 Situación real: Presupuesto anual	—	0,603
p.37.1 Situación real: Utilización de espacios y recursos	—	0,597
p.31.1 Situación real: Problemas de disciplina	—	0,495
<b>Autovalor</b>	<b>6,964</b>	<b>1,219</b>
<b>Porcentaje de varianza explicada</b>	<b>49,74</b>	<b>8,71</b>

claramente diferenciados que explican el 58,45% de la varianza total. El primer factor explica un 49,74% de la varianza y en él pesan ocho variables; el segundo factor explica un 8,71% y en él pesan seis variables (ver cuadro 29). La descripción de los factores es la siguiente:

**Factor 1:** Constituyen este factor determinadas variables originales que se refieren a la participación real en las siguientes áreas de la vida de un centro educativo, en orden de mayor a menor peso en el factor: *formación de profesores, evaluación de la calidad de la educación, evaluación de los alumnos, el proyecto educativo de centro, los proyectos de mejora, la creación de grupos de trabajo, los aspectos organizativos y la resolución de las sugerencias de los alumnos.*

**Factor 2.** En este factor pesan aquellas variables que recogen la opinión sobre la participación real en las siguientes actividades o campos de la vida de un centro educativo: *la colaboración con los padres, las actividades informativas y formativas con los padres, las actividades complementarias, el presupuesto anual, la utilización de espacios y recursos y los problemas de disciplina.* Es un factor en el que las dos variables de mayor peso son las referidas a la participación en las actividades relacionadas con los padres de los alumnos.

Estos dos factores definen dos formas de participación en la vida de los centros; uno más centrado

en la participación en la planificación, la evaluación y ciertos aspectos organizativos (formación de profesores, actividades de evaluación tanto de la calidad de la educación como de los alumnos, actividades de programación a través de los proyectos, etc.) y otro más centrado en la participación en actividades relacionadas con los padres, con la disciplina y con los recursos, como son todas las actividades y colaboraciones de los padres (fundamentalmente, el presupuesto, la utilización de espacios y recursos, etc.).

### 2.3.2. PARTICIPACIÓN DESEABLE

El test de esfericidad de Bartlett aplicado a la matriz de correlaciones confirmaba el alto grado de correlación de las variables, lo que indicaba también en este caso que el análisis factorial era una técnica que podía ser perfectamente empleada. La misma conveniencia era indicada por la medida Kaiser-Meyer-Olkin, que alcanza un 0,946. Realizado el análisis factorial a través de la rotación ortogonal Varimax, se han encontrado dos factores claramente diferenciados que explican el 56,60% de la varianza total. El primer factor explica un 48,23% de la varianza y en él pesan ocho variables referidas a las mismas áreas de participación que pesaban en el primer factor de la participación real; el segundo factor explica un

8,37% de la varianza y en él pesan seis variables referidas también a las mismas áreas de participación que pesaban en el segundo factor de la participación real (ver cuadro 30). La descripción de los factores es la siguiente:

**Factor 1.** Constituyen este factor aquellas variables originales que se refieren a la participación deseable en las áreas o campos de un centro y que ya han sido descritos en el primer factor, de la participación real; únicamente teniendo en cuenta el peso en este factor cambian de orden algunas variables: así, el nuevo orden sería *evaluación de la calidad de la educación, formación de profesores, proyecto educativo de centro, aspectos organizativos, evaluación de los alumnos, proyectos de mejora, resolución de las sugerencias de los alumnos y creación de grupos de trabajo*. El peso de estas variables en este factor aunque parecido presenta pequeñas diferencias con

el peso de sus homólogas en el factor 1 de participación real.

**Factor 2.** En este factor pesan aquellas variables que recogen la opinión sobre la participación deseable en actividades o campos del funcionamiento de un centro que han sido descritos en el factor 2 de la participación real. Atendiendo al peso de estas variables en el factor, quedan ordenadas de la misma forma que quedaron las variables homólogas en el factor citado de participación real, aunque entre ellas haya pequeñas diferencias en la cuantía del peso: *la colaboración con los padres, las actividades informativas y formativas con los padres, las actividades complementarias, el presupuesto anual, la utilización de espacios y recursos y los problemas de disciplina*. Las dos primeras variables relativas a la participación deseable en las actividades relacionadas con los padres son las cuestiones que más pesan y definen este factor.

**Cuadro 30: Análisis factorial sobre la participación deseable**

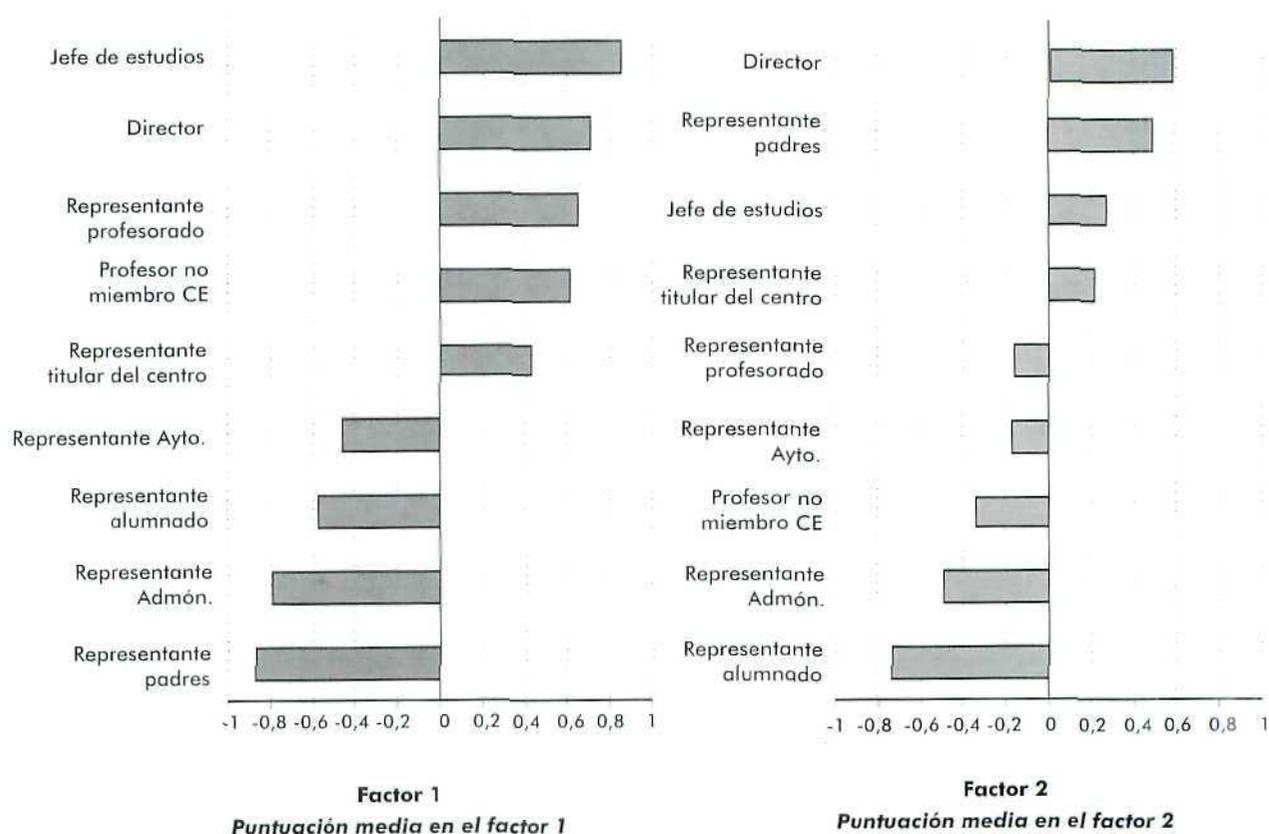
	FACTOR 1	FACTOR 2
p.25.2 Situación deseable: Evaluación de la calidad de la educación	0,785	—
p.27.2 Situación deseable: Formación de profesores	0,750	—
p.24.2 Situación deseable: Proyecto educativo de centro	0,724	—
p.26.2 Situación deseable: Aspectos organizativos	0,700	—
p.30.2 Situación deseable: Evaluación de los alumnos	0,692	—
p.29.2 Situación deseable: Proyectos de mejora	0,681	—
p.28.2 Situación deseable: Resolución de las sugerencias de los alumnos	0,584	—
p.32.2 Situación deseable: Creación de grupos de trabajo	0,559	—
p.35.2 Situación deseable: Colaboración con los padres	—	0,802
p.34.2 Situación deseable: Actividades informativas, formativas... con los padres	—	0,779
p.33.2 Situación deseable: Actividades complementarias	—	0,695
p.36.2 Situación deseable: Presupuesto anual	—	0,634
p.37.2 Situación deseable: Utilización de espacios y recursos	—	0,589
p.31.2 Situación deseable: Problemas de disciplina	—	0,508
<b>Autovalor</b>	<b>6,752</b>	<b>1,172</b>
<b>Porcentaje de varianza explicada</b>	<b>48,23</b>	<b>8,37</b>

### 2.3.3. DIFERENCIAS ENCONTRADAS

Se han hallado las puntuaciones factoriales de las personas encuestadas en cada uno de los cuatro factores, dos de ellos de participación real y otros dos de participación deseable, teniendo en cuenta, por una parte, la puntuación dada a cada una de las variables que configuran el factor y, por otra, el peso de cada una de estas variables originales en el factor en cuestión. Es-

tas puntuaciones factoriales son normalizadas con media 0 y desviación típica 1. Con las citadas puntuaciones en cada uno de los factores, se han realizado las mismas desagregaciones que se habían llevado a cabo con las variables consideradas aisladamente: 1) colectivo que responde, 2) director y profesor no miembro del Consejo Escolar, 3) director y resto de miembros del Consejo Escolar, 4) titularidad del centro, 5) nivel del centro y 6) tamaño del centro.

**Gráfico 18: Promedios y número de orden de los colectivos según la participación real en cada factor**



a. Participación de cada colectivo

Teniendo en cuenta la *participación real* en aquellas áreas de la vida de un centro integradas en el factor 1, los colectivos quedan ordenados de esta forma de mayor a menor participación (véase el gráfico 18): jefe de estudios, director, representante del profesorado, profesorado no miembro del Consejo Escolar, representante del titular del centro, representante del Ayuntamiento, representante del alumnado, representante del personal de administración y servicios y representante de padres.

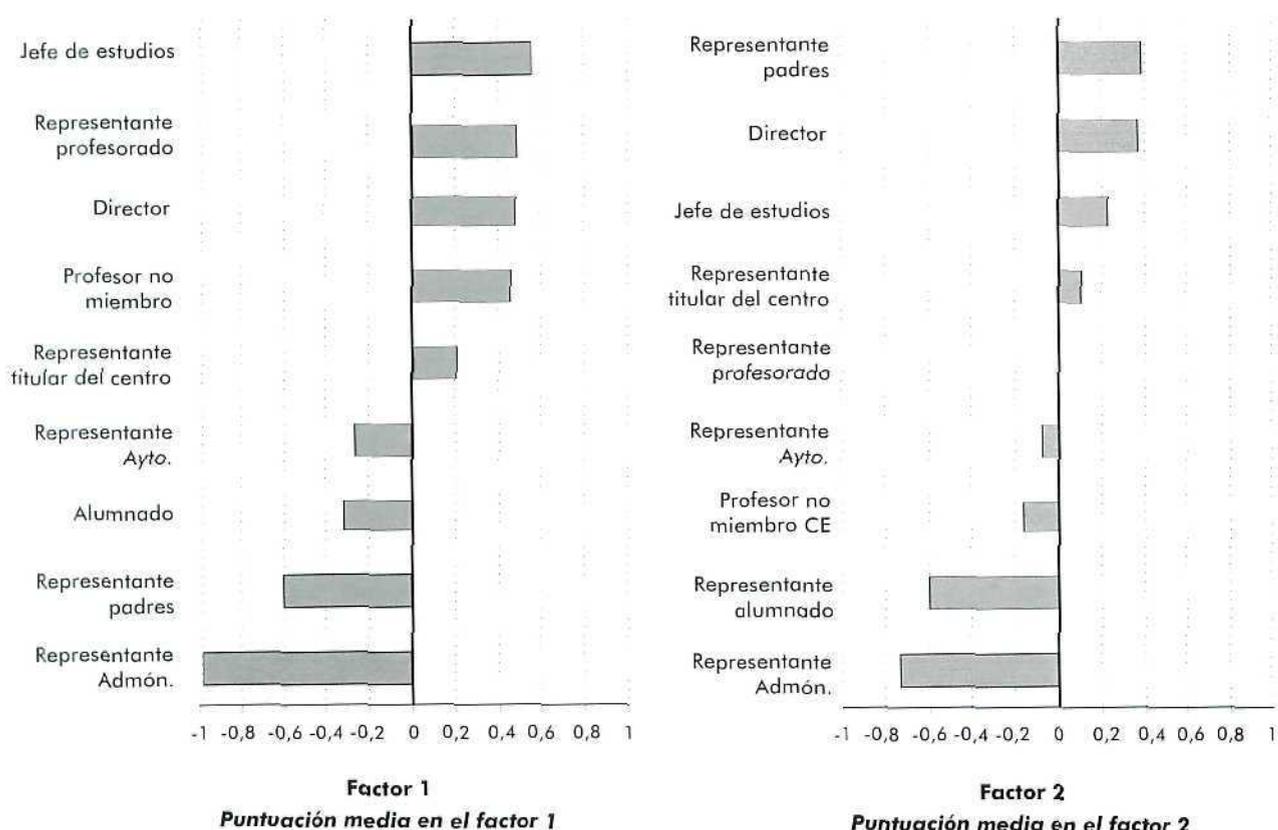
Por lo que respecta a la *participación real* en las áreas integradas en el factor 2, los colectivos quedan ordenados de forma diferente a lo expuesto en las áreas incluidas en el factor 1. De más a menos participación: director, representante de los padres, jefe de estudios, representante del titular del centro, representante del profesorado, representante del Ayuntamiento, profesor no miembro del Consejo Escolar, representante del personal de administración y servicios y representante del alumnado.

Hay que señalar que los jefes de estudios son el colectivo que más participa en las áreas integradas en el factor 1; más incluso que el director, aunque las diferencias entre ambos no son significativas. Son seguidos muy de cerca por el profesorado, tanto el perteneciente como el que no a los Consejos Escolares; en el polo opuesto, se sitúan los que manifiestan participar menos en estas áreas son los padres y el representante del personal de administración y servicios.

En cambio, se observa cómo en la participación real en las áreas integradas en el factor 2 los padres ocupan el segundo lugar detrás del director y antes que el jefe de estudios. Los profesores, en cambio, rebajan su participación respecto a la que tenían en las áreas incluidas en el factor 1.

Por lo que respecta a la *participación deseable* en aquellos aspectos de la vida de un centro integradas en el factor 1, los colectivos quedan ordenados de esta forma de mayor a menor deseo de participar (véase el gráfico 19): jefe de estudios, representante del profesorado, director, profesorado no miembro

**Gráfico 19: Promedios y número de orden de los colectivos según la participación deseable en cada factor**



del Consejo Escolar, representante del titular del centro, representante del Ayuntamiento, representante del alumnado, representante de padres y representante del personal de administración y servicios. Se mantiene un orden muy parecido al establecido en el factor 1 de participación real; aquí, incluso, el representante del profesorado se sitúa por delante del director en este deseo de participar en cuestiones como la propia formación de profesores, la evaluación de la calidad de la educación, de los alumnos, el proyecto educativo del centro y los proyectos de mejora.

En cuanto al deseo manifestado de participar en áreas integradas en el factor 2, ocurre algo parecido a lo expuesto anteriormente. Es decir, los colectivos encuestados quedan ordenados de forma diferente a lo expuesto en las áreas del factor 1; pero de forma muy parecida a como quedaron en cuanto a la participación real en las áreas correspondientes al factor 2. La situación referida de más a menos participación es: representante de los padres, director, jefe de estudios, representante del titular del centro, representante del profesorado, representante del Ayuntamiento, pro-

fesor no miembro del Consejo escolar, representante del alumnado, representante del personal de administración y servicios.

Son los representantes de los padres los que manifiestan más que los demás colectivos el deseo de participar, seguidos del director, en aquellos aspectos de la vida de un centro que han pesado en este factor: actividades y colaboraciones de padres, actividades complementarias y presupuesto anual.

En el gráfico pueden verse las diferencias encontradas en la ordenación de los colectivos en cada uno de los dos factores resultantes en cuanto a *participación deseable*; es destacable que haya colectivos que se colocan en los primeros lugares entre todos los demás tanto en un factor como en otro; éste es el caso del jefe de estudios y del director. Otros colectivos se sitúan en los últimos lugares en ambos factores; éstos son el representante del personal de administración y servicios y el representante del alumnado. Por el contrario, los padres tienen, como cabría esperar, mejor situación en el segundo factor que en el primero.

**Cuadro 31: Participación del director y del profesorado no miembro del Consejo Escolar**

Participación real	Director	Profesor	F	Nivel de significatividad
Áreas pedagógicas del factor 1	0,71	0,62	4,24	*
Áreas pedagógicas del factor 2	0,57	-0,34	212,52	****
Participación deseable	Director	Profesor	F	Nivel de significatividad
Áreas pedagógicas del factor 1	0,48	0,46	0,166	—
Áreas pedagógicas del factor 2	0,37	-0,16	80,61	****

\*\*\*\* Diferencias significativas al 1%

\*\*\* Diferencias significativas al 5%

— No hay diferencias significativas

**Cuadro 32: Participación del director y del resto de los miembros del Consejo Escolar**

Participación real	Director	Resto del C. Escolar	F	Nivel de significatividad
Áreas pedagógicas del factor 1	0,71	-0,20	284,72	****
Áreas pedagógicas del factor 2	0,57	-0,05	127,99	****
Participación deseable	Director	Resto del C. Escolar	F	Nivel de significatividad
Áreas pedagógicas del factor 1	0,48	-0,15	137,89	****
Áreas pedagógicas del factor 2	0,37	-0,04	59,00	****

\*\*\*\* Diferencias significativas al 1%

*b. Participación del director y del profesorado*

La participación del director, tanto en las áreas del factor 1 como en las del factor 2, es mayor que la manifestada por el profesor no miembro del Consejo Escolar, teniendo en cuenta que las diferencias entre ambos son mayores en las áreas del factor 2. Por otra parte, el profesor desea tener una participación parecida a la que desea el director en áreas como: evaluación de la calidad de la educación, formación de profesores, proyecto educativo de centro, aspectos organizativos del centro, etc.; sin embargo, en los otros aspectos (como en temas de colaboración de padres, actividades con padres, presupuesto anual, etc.), su deseo de participar es menor que el manifestado por el director (ver el cuadro 31).

*c. Participación del director y del resto de los miembros del Consejo Escolar*

En coherencia con lo expuesto en los apartados anteriores, también en el análisis de la información agrupada acerca de la participación mediante el análisis

factorial, el director alcanza unos promedios de participación, real y deseable, más altos que el resto de los miembros del Consejo Escolar, tanto en las áreas del factor 1 como en las del factor 2. Todas las diferencias encontradas han sido significativas (ver cuadro 32).

*d. Participación en los centros públicos y en los centros privados*

Los miembros encuestados de los centros públicos manifiestan que tienen menos cotas de participación real que sus homólogos en la enseñanza privada en temas incluidos en el factor 1, como son su propia formación, la evaluación de la calidad de la educación y de los alumnos, el proyecto educativo de centro y los proyectos de mejora. Sin embargo, en áreas del factor 2, las diferencias entre ambos tipos de centros son significativas pero en sentido contrario, ya que los miembros de los centros públicos manifiestan que participan más que los de los privados (ver cuadro siguiente).

Por lo general, tanto unos como otros colectivos de los centros públicos y de los privados desean par-

**Cuadro 33: Participación en los centros públicos y privados**

Participación real	Público	Privado	F	Nivel de significatividad
Áreas pedagógicas del factor 1	-0,05	0,08	11,03	***
Áreas pedagógicas del factor 2	0,08	-0,14	34,34	****
Participación deseable	Público	Privado	F	Nivel de significatividad
Áreas pedagógicas del factor 1	0,02	-0,04	2,84	—
Áreas pedagógicas del factor 2	0,06	-0,13	25,01	****

\*\*\*\* Diferencias significativas al 1%

\*\*\* Diferencias significativas al 5%

— No hay diferencias significativas

**Cuadro 34: Participación en los centros de Educación Primaria y en los centros de Educación Secundaria**

Participación real	Centros Primaria	Centros Secundaria	F	Nivel de significatividad
Áreas pedagógicas del factor 1	0,01	-0,01	0,28	—
Áreas pedagógicas del factor 2	0,09	-0,09	21,95	****
Participación deseable	Centros Primaria	Centros Secundaria	F	Nivel de significatividad
Áreas pedagógicas del factor 1	0,00	0,00	0,02	—
Áreas pedagógicas del factor 2	0,11	-0,11	36,38	****

\*\*\*\* Diferencias significativas al 1%

— No hay diferencias significativas

participar de la misma forma en aquellas actividades pedagógicas enmarcadas dentro del factor 1; por lo que respecta al deseo de participar en las áreas del factor 2, los miembros de los centros públicos obtienen un promedio mayor que sus homólogos.

e. *Participación en los centros de Educación Primaria y en los centros de Educación Secundaria*

No han aparecido diferencias significativas entre las medias de participación real en razón del nivel impartido por el centro en las áreas integradas en el factor 1; es decir, los miembros de los centros de Educación Primaria tienen unas cotas de participación en estas actividades muy parecidas a las que tienen los centros de Educación Secundaria. Sin embargo, los primeros participan más que los segundos en las actividades agrupadas en el factor 2.

Como puede verse en el cuadro 34 ambos tipos de centros, de Educación Primaria y de Educación Secundaria, quieren participar de la misma forma en las actividades del factor 1, pero los primeros quieren

participar más que los segundos en actividades enmarcadas en el factor 2 de participación deseable.

f. *Participación en los centros atendiendo a su tamaño*

Entre los miembros encuestados y pertenecientes a los tres tamaños de centros definidos no han aparecido diferencias significativas en cuanto a la participación real en aspectos que han conformado el factor 1 de participación real. En cambio, los miembros de los centros pequeños manifiestan que participan significativamente más que los de los medianos y grandes en los aspectos de un centro que conforman el factor 2.

Respecto a los factores de participación deseable, ocurre algo parecido a lo analizado en participación real: no hay diferencias en el deseo manifestado de participar en aspectos pedagógicos que conforman en factor 1 entre los tres tamaños de centros y sí las hay en el deseo de participar en los aspectos que conforman el factor 2 (ver cuadro 35).

**Cuadro 35: Participación en los centros según su tamaño**

Participación real	Centros pequeño	Centros mediano	Centros grande	F	Nivel de significatividad
Áreas pedagógicas del factor 1	0,04	-0,03	0,00	0,98	—
Áreas pedagógicas del factor 2	0,11	-0,03	-0,12	12,61	****
Participación deseable	Centros pequeño	Centros mediano	Centros grande	F	Nivel de significatividad
Áreas pedagógicas del factor 1	0,02	0,00	-0,01	0,18	—
Áreas pedagógicas del factor 2	0,10	-0,02	-0,10	10,07	****

\*\*\*\* Diferencias significativas al 1%  
 — No hay diferencias significativas

### 2.3.4. RESUMEN

En resumen, a través de los dos análisis factoriales, uno con las variables de participación real y otro con las variables de participación deseable, se obtienen dos factores en cada uno de ellos con bastante paralelismo entre sí. Pesan en cada factor las variables paralelas, es decir, las mismas áreas de participación, pero en las dos vertientes real y deseable.

Tanto en el factor 1 de participación real como en el factor 1 de participación deseable pesan las variables que nos informan de la participación en estas áreas: evaluación de la calidad de la educación, formación de profesores, proyecto educativo de centro, aspectos organizativos, evaluación de los alumnos, proyectos de mejora, resolución de las sugerencias de los alumnos y creación de grupos de trabajo. En el factor 2 de participación real y en el factor 2 de participación deseable pesan las mismas áreas de participación que, en un caso, son variables que nos informan de la participación real y en el otro de la deseable: la colaboración de los padres, las actividades informativas y formativas con los padres, las actividades complementarias, el presupuesto anual, la utilización de espacios y recursos y los problemas de disciplina.

Atendiendo a la participación real manifestada por cada uno de los colectivos encuestados, hay que señalar que los jefes de estudios y el director son, por este orden, los colectivos que más participan en las áreas pedagógicas de un centro que conforman el factor 1, seguidos muy de cerca por el profesorado; se observa cómo en la participación real en las áreas pedagógicas de un centro integradas en el factor 2, los padres ocupan el segundo lugar detrás del director y antes que el jefe de estudios. Los profesores en

cambio rebajan su participación respecto a la que tenían en las áreas del factor 1.

En cuanto a la participación deseable, cabe destacar que hay colectivos como el jefe de estudios y el director que ocupan los primeros lugares entre todos los demás en cuanto a mayor deseo de participar, tanto en las áreas del factor 1, como en las actividades del factor 2. Otros colectivos, como el representante del personal de administración y servicios y el representante del alumnado, se sitúan en los últimos lugares en ambos factores: y, por fin, hay colectivos con diferente posición en cada factor; por ejemplo, los profesores están situados en mejores posiciones en el deseo de participar en las áreas agrupadas en el factor 1 que en el deseo de participar en las áreas del factor 2; y, por el contrario, los padres tienen, como sería esperable, mejor situación en el segundo factor que en el primero.

Consecuentemente con lo anterior, el director alcanza unos promedios de participación, real y deseable, más altos que el resto de los miembros del Consejo Escolar tanto en las áreas del primer factor como en las del segundo. Por otra parte, la participación real del director es mayor que la manifestada por el profesor no miembro del Consejo Escolar, pero no hay diferencias entre ambos en cuanto a participación deseable en las áreas del factor 1: evaluación de la calidad de la educación, formación de profesores, proyecto educativo de centro o aspectos organizativos del centro, y sí la hay a favor del director en los aspectos más, como colaboración de padres, actividades con padres, presupuesto anual.

Los miembros encuestados de los centros públicos manifiestan que tienen menos cotas de participación real que sus homólogos de los centros privados en temas de un centro educativo correspondientes al factor 1, pero las diferencias se invierten a favor de

los centros públicos respecto a las áreas del factor 2. Tanto unos como otros desean participar de la misma forma en el primer tipo de actividades pedagógicas. Por lo que respecta al deseo de participar en las áreas pedagógicas del factor 2, los miembros de los centros públicos obtienen un promedio mayor que sus homólogos.

No han aparecido diferencias significativas entre las medias de participación real en razón del nivel impartido por el centro en las áreas pedagógicas que conforman el factor 1; sin embargo, los centros de Educación Primaria participan más que los de Educación Secundaria en las actividades integradas en el factor 2.

En aspectos de un centro educativo que han conformado el factor 1 de participación real no han aparecido diferencias significativas entre los miembros encuestados de cada uno de los tres tamaños de centros definidos; sin embargo, los miembros de los centros pequeños manifiestan que participan significativamente más que los de centros medianos y grandes en los aspectos que conforman el factor 2. Respecto a la participación deseable ocurre algo parecido: no hay diferencias en el deseo manifestado de participar en aspectos pedagógicos integrados en el factor 1 y sí las hay en el deseo de participar en los aspectos del factor 2, donde los centros pequeños vuelven a obtener un promedio mayor.



# La convivencia en los centros educativos

## 1. Justificación

### 1.1. INTRODUCCIÓN

El tercer ámbito sobre el que se vertebra el funcionamiento de los centros educativos es el de la convivencia. Este tema tiene relación con la función directiva y la participación. El análisis de la convivencia se realiza en y desde el espacio real de los centros educativos pero el asunto es obvio que se proyecta sobre la sociedad entera. El centro educativo, considerado como un sistema está constituido por muchos elementos en acción. El funcionamiento del mismo es la resultante del funcionamiento de todos sus elementos. La convivencia en los centros es un elemento, uno de los importantes para el buen funcionamiento del sistema.

Las variables que se analizan no constituyen un instrumento de encuesta autónomo, son insuficientes para dar cuenta del complejo tema de la convivencia en los centros. Las preguntas que se han seleccionado y propuesto a los encuestados tienen por finalidad acercarse al estado de la cuestión desde el referente del funcionamiento general de los centros educativos. Se busca una respuesta global que defina la situación de la convivencia en los centros. Cuando se pregunta si en los centros hay información sobre los derechos y deberes de los alumnos, se va buscando casi una respuesta afirmativa o negativa, cuando se pregunta sobre si hay situaciones de indisciplina, se va buscando el sí o el no, lo mismo sobre si existen o no agresiones. Se desea que los encuestados se pronuncien de forma casi taxativa o categórica. Al lado de cada respuesta se abrirán múltiples interrogantes que no pueden ser objeto de tratamiento en la presente investigación. El cuestionario como instrumento de descripción y evaluación del funcionamiento de los centros, no sólo define la convivencia sino que tiene como tema el funcionamiento de los centros definido por la función directiva, la participación y la convivencia. Sólo después de disponer de una respuesta global y en el caso que los niveles de convivencia estuviesen deteriorados, se debería entrar en la dinámica de su análisis en pro-

fundidad y con mayores niveles de exhaustividad que los aquí tratados.

Las variables sobre la convivencia, no están separadas de las otras sobre la función directiva y la participación en los centros educativos. Tampoco son las únicas variables definitorias de los niveles de convivencia en los centros educativos. Las variables seleccionadas, como se mostrará más adelante, lo son en función de describir niveles de convivencia en los centros educativos y poder así contrastar hechos y opiniones con otros procedentes de informaciones recientes que favorecen cierto alarmismo social. Por «ahí» se dice que en los centros educativos hay violencia, agresiones, desórdenes y niveles de convivencia que dejan mucho que desear. ¿Es esto cierto? ¿Son sucesos frecuentes? ¿Son hechos que alarman a la sociedad? O por el contrario ¿son hechos aislados? En estas cuestiones ¿se tiende a generalizar con demasiada facilidad? Las variables que se han considerado sobre el tema de la convivencia en los centros educativos son muy concretas. Ha sido necesario escoger y analizar las más importantes de las muchas que entran en juego en el tema. Todas están dentro de la cuestión *dónde y en qué condiciones aprenden los alumnos*.

Se han seleccionado tres bloques sobre los que pedir información sobre la convivencia. Hay preguntas que pertenecen al cuestionario principal y hay preguntas que solamente responden los directores de los centros. Estas últimas se encuentran en una hoja que lleva por título *Preguntas complementarias al Director/a*.

El **primer bloque** se refiere a dimensiones sobre aspectos vinculados a las **relaciones en la comunidad educativa**. El **segundo bloque** trata sobre las **normas de convivencia** y el **tercero** alude a posibles **deterioros en la convivencia**. Los ítems o preguntas quedan estructurados de la siguiente forma: [nota: expresaremos la pregunta del cuestionario como (p. n) y las preguntas complementarias al director/a (d. n)].

1º) *Relaciones en la comunidad educativa*

- Relaciones en el profesorado (p.38)

- Relaciones en el alumnado (p.39)
- Relaciones en el entorno (p.42)
- 2º) *Normas de convivencia*
  - Información sobre derechos y deberes de los alumnos (p.43).
  - Eficacia del Reglamento de Régimen Interior (p.44).
  - Eficacia de las normas de convivencia (p.45).
- 3º) *Deterioro en la convivencia*
  - a) *Situaciones de indisciplina*
    - Existencia o ausencia de situaciones de indisciplina (p.40). Ordenación de la frecuencia con que se dan determinadas situaciones de indisciplina (p.40a). Evolución de la disciplina, aumento o disminución de las faltas de disciplina (p.40b)
    - Número de sanciones que ha impuesto el Consejo Escolar por faltas de disciplina (d.48)
    - Número de actuaciones en el centro (amonestaciones, comparecencias, convocatorias a padres) (d.49)
    - Número de destrozos dentro y fuera del centro (d.50)
    - Medidas correctivas por faltas graves (d.51). Clase de medidas correctivas por faltas graves (d.51a).
  - b) *Situaciones de agresividad*
    - Existencia o ausencia de situaciones de agresividad (p.41). Frecuencia con que se han dado situaciones de agresividad (p.41a). Evolución de los niveles de agresividad (p.41b)
    - Número de agresiones en el centro de las que hay constancia en las Actas del Consejo Escolar o Actas de las Comisiones de convivencia (d.47)
    - Principales medidas para prevenir posibles brotes de agresividad (p.46)

Así pues, sobre la convivencia se analizan nueve variables, las nueve variables que se han considerado más relevantes. Además se analizan otras cinco variables que son investigadas a través de las respuestas que dan los directores de los centros. Con estas cinco variables se desea disponer de un mínimo de cuantificación sobre situaciones relacionadas con la convivencia. Los ítems desde una perspectiva temporal son de tres clases.

- Los ítems que piden información sobre el *curso actual*, curso escolar en el

que se aplica el instrumento de encuesta, septiembre de 1996 a junio de 1997. En el Cuestionario general: p.39. En las "Preguntas complementarias al director/a": d.49 y d.51.

- Los ítems que piden información sobre los *tres últimos cursos*. En el Cuestionario: p.40, p.41. En las "Preguntas complementarias al director/a": d.47, d.48 y d.50.
- Los que *no* hacen referencia directa a un determinado periodo de tiempo. En el Cuestionario general: p.38, p.42, p.43, p.44, p.45, p.46. En las "Preguntas complementarias al director/a" todas hacen alusión al factor temporal.

La justificación de los contenidos del Cuestionario sobre la convivencia es de naturaleza holística. En los contenidos de los ítems, en las categorías y respuestas que se presentan para escoger, se refleja, también globalmente considerado, la experiencia y vivencias de expertos que conocen de cerca los centros educativos, de quienes están cerca de los organismos que tienen responsabilidad educativa en diferentes sectores territoriales y de quienes estudian las realidades educativas a través de fuentes de información científica. El sentido y justificación de la presencia de los ítems sobre la convivencia responde a la necesidad de disponer de información fiable sobre temas delicados que afectan a la vida de los centros educativos. Las opiniones pueden estar mediatizadas por informaciones difundidas por medios de comunicación que, como hipótesis plausible, pueden, dichas informaciones, tener una trascendencia inadecuada. Pedir información sobre situaciones en los centros educativos (Educación Primaria y Secundaria) de indisciplina, se justifica por la ausencia de información sobre el particular, por ser elementos definitorios de *dónde y en qué condiciones aprenden los alumnos* y porque las informaciones de los medios de comunicación, a nivel internacional, pueden ser portadoras de connotaciones que tienden a generalizaciones injustificadas. Obviamente el tema de la convivencia en los centros no se agota con nueve o catorce ítems que son los que componen la parte de la convivencia en el cuestionario sobre *La función directiva, la participación y la convivencia en los centros educativos*. Los ítems que se introducen en el cuestionario se justifican, principalmente, desde la filosofía sobre la que se constituyen las normas jurídicas (apartado 1.2) y sobre teorías acerca de las relaciones humanas en las organizaciones (apartados 1.3 y 1.4). Al lado

de estas dos clases de justificaciones fundamentales se exhibirán otras más puntuales, como las derivadas del análisis de investigaciones y documentación actual y el estado de la cuestión sobre la convivencia en los centros educativos en algunos países que pueden dar información relevante para el tema que nos ocupa. El tema de la violencia, la violencia en el entorno de los centros educativos y en los mismos centros educativos, y el tema de los niveles de agresividad en los centros, son delicados y en principio llaman la atención, pero la sociedad en las postrimerías del siglo XX, según sociólogos y expertos internacionales en educación está cambiando de forma profunda. El asunto afecta a la “legitimidad del mensaje socializador de la escuela» y además los alumnos ya no se comportan como tradicionalmente se habían comportado, rechazan la opción del mensaje socializador de la escuela, «a través del fracaso en el aprendizaje» o a través de la “violencia y otras conductas de marginalidad social” o con la “indiferencia y la menor dedicación de esfuerzos al trabajo propiamente dicho” (Tedesco, 1995, pp. 44-45). Se impone el “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” pero este aprendizaje no tiene en todos los casos el ambiente que necesita, pues, según Delors, demasiado a menudo “la violencia que impera en el mundo contradice la esperanza que algunos habían depositado en el progreso de la humanidad” (Delors, 1996, p. 103), y entonces lo que hay que hacer es “enseñar la no violencia”. Parece necesario indagar si hay agresividad, agresión maligna que denomina Rojas Marcos (1995, p. 22), en los centros educativos, aunque desde el inicio de la investigación quede claro el principio de que no se haría justicia si no se reconociera que la inmensa mayoría de los educandos son compasivos, tolerantes y abnegados (Rojas Marcos, -1995, p. 13-, aplica este pensamiento a todas las personas y de este autor lo hemos tomado nosotros).

## 1.2. RELACIONES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA (NIVEL LEGISLATIVO)

En la vida de los centros educativos ha de estar presente la concepción participativa que demanda la Constitución Española de 1978 (Art. 27, apart. 5 y 7). Esta concepción constituye un principio que junto con otros, como el derecho de todos a la educación, libertad, tolerancia, pluralismo, se transforma en un medio eficaz para conseguir a través de la educación “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Constitución, 1978, Art. 27, 2).

Como desarrollo del art. 27 de la Constitución, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de junio, reguladora del derecho a la educación (LODE), en su artículo segundo y la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación general del Sistema Educativo (LOGSE), en su artículo primero, señalan que la actividad educativa tiene en los Centros docentes los siguientes fines:

- a) *El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*
- b) *La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*
- c) *La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*
- d) *La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*
- e) *La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.*
- f) *La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*
- g) *La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.*

Estos fines que señalan tanto la LOGSE como la LODE se conseguirán en el marco del ejercicio de los derechos y deberes que esta última determina en su artículo 6. Entre los derechos el de “participar en el funcionamiento y en la vida del centro” (LODE, Art. 6, 1, e) y entre los deberes, “además del estudio, el respeto a las normas de convivencia dentro del Centro docente” (LODE, Art. 6.2).

Globalmente consideradas, estas alusiones a la legislación son bases teóricas sobre las que apoyar la indagación del estado de la convivencia en los centros y dar justificación al contenido de todas las preguntas del cuestionario y las “Preguntas complementarias al director/a” sobre la convivencia en los centros educativos. La LOGSE menciona en su preámbulo que es en la educación donde además de transmitirse valores se “adquieren los hábitos de convivencia democrática y respeto mutuo” y señala en su art. 2 que la actividad educativa tendrá como principio, entre otros once, el “fomento de hábitos de comportamiento democrático” (LOGSE, Art. 2, 3 e). Esta ley pide que en la *Educación Primaria* se desarrolle en los niños, entre otras, la capacidad de “apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos” (LOGSE, 13, e) y que en la *Educación Secundaria* se desarrolle en los alumnos, entre otras, la capacidad de “comportarse con

espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas” (LOGSE, Art. 19, d). Por otro lado, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) señala como *competencias del Consejo Escolar* “resolver los conflictos e imponer las correcciones con finalidad pedagógica que correspondan a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro” (Art. 11, 1, e), como *competencia del Director del Centro*, favorecer en el mismo la convivencia e “imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas y en el cumplimiento de los criterios fijados por el Consejo Escolar del centro” (LOPEG, Art. 21, g), y como *función de la inspección educativa*, el “asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones” (LOPEG, Art. 36, e).

Desde el momento que los Reglamentos de Régimen Interior y más aún las normas de convivencia, son específicos de cada centro y tienen regulado su contenido desde la autonomía pedagógica, más potenciada actualmente por la LOPEG, no resulta procedente elaborar ítems para el cuestionario ni categorizar variables tomándolos como referencia directa. A la hora de categorizar situaciones de indisciplina (p. 40a) o señalar posibles causas del deterioro de la convivencia (p.40-b.1), o determinar las clases de sanciones impuestas por el Consejo Escolar (d.48) o determinar actuaciones por faltas contra la convivencia, actuaciones del tipo de amonestaciones, comparecencias o convocatorias a padres de alumnos (d. 49), así como en el caso de medidas correctivas (d. 51), en todos estos casos se han establecido dichas categorías en función de criterios legislativos a nivel de Leyes y Decretos. Los Decretos consultados para categorizar son tanto los que se dictan en cada autonomía como aquéllos que son de aplicación en el denominado ámbito de gestión del MEC y supletorios para aquellas Comunidades Autónomas que se hallan en el pleno ejercicio de sus competencias educativas pero aún no disponen de normativa propia. Estos Decretos son principalmente los que contienen los Reglamentos Orgánicos de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Enseñanza Primaria o de los Institutos de Educación Secundaria, así como los Decretos en los que se establecen derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia en los centros.

En definitiva, que el funcionamiento de los centros educativos, entre otros factores como la dirección y participación, está determinado por los niveles de convivencia existentes en el centro, niveles medidos o descritos a través de la adquisición de hábitos de convivencia y respeto a las normas de convivencia.

### 1.3. RELACIONES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA (NIVEL SOCIAL)

Desde diversos sectores e instancias sociales se alzan voces que avisan sobre aspectos relacionados con deterioros de las relaciones humanas en los centros educativos, situaciones de indisciplina, presencia de agresiones, aumento de niveles de violencia en los centros y entornos en los que los centros se encuentran.

Tal vez sea pronto para pronunciarse sobre el alcance de estos fenómenos y tal vez sea pronto para calificar la magnitud de los mismos. Las noticias que se difunden sobre este asunto a través de los medios de comunicación a nivel internacional dan cuenta de deterioros en la convivencia en los centros educativos. Estas noticias llaman poderosamente la atención, son escandalosas e inducen a valoraciones subjetivas y la subjetividad tiende a generalizaciones más amplias de lo que la objetividad permite. Lo mismo sucede con el tema de los malos tratos a niños o mujeres. Lo cierto es que aunque sólo se diese uno de esos actos de violencia, malos tratos o agresiones es motivo suficiente para poner todos los medios al alcance de la sociedad para evitarlos y erradicarlos.

Los cambios, tanto en sentido positivo como negativo, que se dan a nivel global en la sociedad suelen proyectarse, también para bien o para mal, en las relaciones de los centros educativos. Cuando se deteriora la convivencia, en el fondo de la cuestión lo que subyace es un conflicto, una oposición entre personas, entre sus ideas, valores, actitudes o acciones. Las sociedades libres deben reglamentar racionalmente con el derecho positivo las situaciones conflictivas, deben buscar causas y mecanismos de solución para resolverlos. En las situaciones de indisciplina o faltas contra la convivencia, y otros de la misma naturaleza, los hechos no son aislados, hay casos como dice Singer, en “que los hechos no son claros y ambas partes los aceptan; el desacuerdo respecto de lo que hay que hacer se origina en el conflicto entre puntos de vista éticos” (Singer, 1991, p. 8). Es incontrovertible que hay muchos actos con los que se deteriora la convivencia, no todos los actos son de la misma naturaleza

o gravedad y en los deterioros de la convivencia pueden establecerse muchos grados.

Los niveles de convivencia que hay en los centros escolares no estarán en situaciones óptimas cuando se consideran algunos detalles y hechos que pasamos a mencionar. Así, García Correa (1996, p. 11), da cuenta de detalles en diferentes países que nos inclinan a pensar que la situación sobre la convivencia en los centros educativos no es buena. En el Reino Unido, los sindicatos piden medidas de gestión para “expulsar a alumnos que distorsionan la buena armonía escolar”, en Estados Unidos, la indisciplina desde 1974 es “citada como uno de los mayores problemas de la educación norteamericana” y además se constata su incremento. En Suecia, al iniciarse el curso se establece “un contrato en el que se especifican las reglas vigentes» y se crea «personal de apoyo” para situaciones de malos tratos y violencia, en Francia, se ha introducido “un programa interdisciplinar de educación cívica que se integrará en todas las asignaturas” además de crear un seguro para indemnizar, disponer de medios jurídicos y medidas de cooperación con la policía y tribunales de justicia, en Bélgica, el ministro “se niega a ver el fenómeno de los comportamientos violentos aislado de parámetros tales como el absentismo, un ambiente urbano desagregado o la carencia de proyectos de centros motivantes” y en España, según los responsables (instituciones) políticos “gozamos de una atmósfera pacífica y responsable” (García Correa, 1996). Trabajos de encuesta que sondan la opinión de educadores realizados desde 1974 en Estados Unidos señalan la indisciplina, peleas, violencias y gamberradas como un problema relevante en la educación. En distintos países desarrollados se han hecho sobre el tema de la convivencia estudios, declaraciones, programas de actuación, se han tomado medidas preventivas y adicionales como es el caso, recientemente, en Francia. Sin embargo, en este país, tanto las asociaciones de padres como los sindicatos, han mostrado su desagrado porque se está llevando el tema de una manera inadecuada (García Correa, 1996).

Hace una década, Esteve (1987) señalaba como indicador del malestar docente la violencia en las instituciones escolares (págs. 41-47) y consideraba los problemas de disciplina como problemas derivados de la organización del trabajo en clase y que esta temática habría de ser objeto de contenido de la formación inicial de los profesores (Esteve, 1978, pp. 117-123). Esteve con profusión de apoyo documental y con cautelas respecto a la transferencia de resul-

tados de las investigaciones da cuenta de cifras sobre el aumento de la violencia y agresiones en contextos escolares, en Estados Unidos, Israel, Reino Unido, Francia, Suecia, España, y considera como grave el “efecto multiplicador” que tienen estos incidentes en los alumnos. El problema de la violencia, a nivel real “es minoritario, aislado y esporádico”, pero a nivel psicológico el efecto del problema lleva a “numerosos profesores, que nunca han sido agredidos y que probablemente no lo sean nunca, hacia un sentimiento de intranquilidad, de malestar” (Esteve, 1978, p. 45). Por encima de todas estas situaciones ha de estar presente la profesionalidad docente, la formación inicial de calidad y el perfeccionamiento del profesorado. Nuevos cambios demandan nuevas actuaciones (Esteve, Franco & Vera, 1995) y esto en todos los órdenes y también en el tema de la convivencia en los centros educativos. Basándose en informes del ministerio francés, Hamon y Rotman (citados por Esteve, 1978, p. 42) señalan porcentajes sobre hechos producidos en colegios y liceos profesionales en Francia (mencionan, aunque a nosotros estas expresiones puedan parecernos duras, depredaciones, robos, manifestaciones de racismo, violencia en el centro y fuera del centro, agresiones, tumultos, problemas sexuales y de droga, casos de fuga y tentativas de suicidio).

Otros estudios como los de Lawrence, Steed, & Young, (1984) analizan las situaciones de comportamientos disruptivos en relación con la disciplina. Analizan episodios conflictivos y describen a niveles de porcentajes conductas provocadoras de indisciplina. Tanto las ideas de Lawrence y colaboradores como las de Esteve sustentan en parte la presencia de los ítems en la parte del cuestionario que hace referencia a la convivencia. Más específicos son los estudios de Olweus (1993) sobre la intimidación. Estos trabajos están relacionados con todo tipo de agresiones. Por si algo de ello hubiese en nuestros contextos educativos, visto lo que se investiga en otros países, nos ha parecido conveniente introducir sólo dos ítems. Uno en el Cuestionario (p. 41) para indagar si hay o no agresiones y en el caso que la hubiese, con qué frecuencia y cómo evoluciona el asunto. Otro ítem sobre las agresiones está en las “Preguntas complementarias al Director/a” que, además de servir de contraste, servirá de pauta para saber quiénes agreden (d.47).

Sobre el tema de la violencia en los centros educativos la Revista de Educación (Ministerio de Educación y Cultura) ha dedicado de forma monográfica el número de mayo-agosto 1997. En este número se

encuentran estudios teóricos, reflexiones e investigaciones que dan cuenta, por medio de cifras más que de relatos de hechos aislados, del estado de la cuestión en Alemania (Funk, 1997), Francia (Debarbieux, 1997) y Suecia (Campart y Lindström, 1997). También, referido a España, se encuentran tres trabajos importantes. Sobre agresividad, violencia y el problema de victimación (Ortega Ruiz y Mora-Merchan, 1997), sobre violencia en la escuela (Trianes y Muñoz Sánchez, 1997) y sobre un modelo de intervención preventiva implantado en una provincia andaluza (Ortega Ruiz, 1997). El estado de la cuestión no es muy alentador y está fuera de duda que el tema, sin alarmismos injustificados, preocupa a la sociedad. El tratamiento de los temas que se exhiben en la Revista de Educación es más amplio que el alcance de los objetivos planteados en la presente investigación sobre el funcionamiento de los centros con el *Cuestionario sobre La función directiva, la participación y la convivencia en los centros educativos* y la hoja donde se solicita a los directores de los centros determinadas informaciones. En todo caso la información de la Revista de Educación resulta relevante.

La investigación pedagógica, y también la psicológica y sociológica, tiene que analizar más en profundidad estos temas. El sustrato que hay que investigar se extiende tanto a la vida en el interior de los centros como a las influencias exteriores. Hay que indagar acerca del currículo manifiesto y del currículo oculto, de lo que se enseña cuando se es consciente de lo que se quiere enseñar y de lo que se enseña sin la intencionalidad manifiesta que siempre se ha predicado para la educación formal. En el fondo late la sempiterna cuestión de los valores y contravalores. También, y mientras no se demuestre lo contrario, está vigente la tesis que no son las instituciones escolares las que en primera instancia generan los problemas sociales. Sobre el estado de la convivencia en las aulas en España no hay investigaciones amplias ni se dispone de datos que sirvan de referente. De lo que se dispone es de informaciones más o menos puntuales y en todo caso parciales.

#### 1.4. CONVIVENCIA EN LOS CENTROS Y CLIMA - AMBIENTE ESCOLAR

La convivencia en el centro escolar es un factor determinante del clima del mismo. La teoría sobre el clima en las organizaciones sociales da suficientes elementos de juicio para elaborar los ítems sobre la convivencia en los centros. Las teorías sobre el clima

de las organizaciones sociales nos dicen que éstas se proyectan sobre el exterior. Son múltiples las formas que podemos adoptar para el estudio del diagnóstico y evaluación de la convivencia en los centros educativos. Una de ellas es considerar el centro como una organización social donde las personas son el factor clave en todas las dimensiones del mismo. Además de las relaciones personales están presentes en el clima de las organizaciones otros elementos, materiales, personales y funcionales. Es la Psicología de las Organizaciones la disciplina que dentro de otra más amplia, la Psicología Social, estudia el concepto del clima en las mismas. Dicho por los mismos especialistas de la Psicología de las Organizaciones, el tema del clima en las mismas está lleno de dificultades, como también hay dificultades en todos los temas de la psicología social, como si la investigación no estuviese madura y los marcos de investigación se desarrollasen de forma multiparadigmática, bien porque se parte de puntos de vista distintos, bien porque la consolidación de teorías requiera más tiempo, bien porque allí donde el objeto de estudio sean las relaciones humanas, se halla el científico más en niveles de comprensión que en niveles de explicaciones empíricas. (Páez, Valencia, Morales y Ursua, 1992, pp. 185-187; Munduarte, 1997, pp. 119-125).

Para la investigación del clima escolar se han consultado las investigaciones de la Psicología de las Organizaciones en busca de instrumentos de apoyo, fundamentación y referencia para la selección de los ítems. Entre estos instrumentos no se ha encontrado uno que, debidamente validado y adaptado a la situación que se desea estudiar, sirviera para la descripción y evaluación de lo que se pretendía. Es obvio que no ha habido otra vía que elaborar ítems específicos para el tema de la convivencia. No obstante, es necesario dejar constancia de los instrumentos de valoración y medición en los que hemos basado nuestra propuesta de ítems.

Por lo que se refiere al aspecto de la convivencia en los centros educativos desde el punto de vista de las organizaciones, consideramos que la convivencia en los centros docentes interviene en el constructo denominado clima escolar, en el "clima" se dan cita climas parciales, organizativo, psicológico, social -relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa y aspectos formales e informales, así como normas, actitudes, creencias, valores-, emocional y académico (Zabalza, 1996, 281-286). En la bibliografía sobre la Psicología de las Organizaciones se constata que el concepto de clima

se desarrolló a finales de los años cincuenta y dura hasta nuestros días y aunque ha sido en ocasiones desprestigiado se siguen estudiando determinados factores del constructo, si bien en algunos contextos como los del mundo empresarial se tiende a sustituirlo por el concepto de cultura, "cultura empresarial" (Silva Vázquez, 1996, p. 35-39). La proximidad de los conceptos de clima y cultura lleva a algunos autores a afirmar que la cultura determina el clima y a otros que el clima informa la cultura (Poole, 1985) o adoptar posturas más eclécticas (Alonso Amo, 1990). Para la selección de los ítems y posibilidades de elección en los mismos se siguieron varias vías. Por un lado, la consulta de estudios teóricos e investigaciones cualitativas que acercaron a ideas sobre el tema de la convivencia y disciplina escolar. Así, Hargreaves (1986) para quien a partir de la psicología social relaciona la disciplina con reglas o normas que representan "una forma de control social" (p. 214). Watkins & Wagner (1991) analizan las formas de explicar la disciplina, las connotaciones de la expresión "disciplina escolar" y la necesidad de librarse de aquellas que son más bien negativas si no peyorativas. Estas autoras analizan los patrones de conducta relacionados con la disciplina, estrategias ante los conflictos, relaciones entre disciplina y acción tutorial. Presentan estudios empíricos descriptivos sobre la opinión del profesorado sobre la indisciplina y la presentación de resultados en la aplicación del Cuestionario de Diagnóstico Conductual de Paul (Watkins & Wagner, 1991, pp. 125-128). Otro de los medios que aportaron contenidos, sobre todo en la primera redacción de los ítems sobre convivencia, fue el trabajo de Ramo Traver y Cruz Miñambres (1997). Estos autores parten del principio que la convivencia y la disciplina son indispensables para los centros educativos, exponen sus puntos de vista a partir de las normas jurídicas (Declaración Universal de Derechos Humanos, Declaración de los derechos del niño, Pactos Internacionales, Constitución Española, Estatuto Jurídico de menor, Leyes y Decretos sobre educación y derechos y deberes de los alumnos...) y presentan determinadas cuestiones de procedimiento relativas a la convivencia en los centros educativos.

Además de las anteriores consultas, se acudió a la investigación evaluativa que conocemos con la denominación de Plan EVA. Investigación que tuvo en cuenta la filosofía de las escuelas eficaces sobre las que ha investigado durante tanto tiempo George Weber (Luján & Puente Azcutia, 1996, pág. 56). Una de las doce variables que tienen mayor incidencia en la eficacia de las escuelas es la que está relacionada

con el orden y el clima escolar. Dicha variable se expresa con los términos siguientes: "Se goza de un clima escolar ordenado, en el que profesores y alumnos disfrutan de un ambiente de respeto mutuo, libre de alteraciones en la convivencia" (pág. 57). Entre los elementos evaluables que propone el Plan EVA pertenecientes a la dimensión "Procesos didácticos", subdimensión "Relación en el aula y tutoría", está el clima escolar. Entre los rasgos que son definitorios de las dimensiones a evaluar para la educación primaria y secundaria, encontramos los siguientes:

- Para la Educación Primaria: "En las aulas existe una disciplina impuesta basada exclusivamente en la autoridad del maestro", frente a "En las aulas existe una autodisciplina basada fundamentalmente en el respeto mutuo entre maestros y alumno, (Luján & Puente Azcutia, 1996, p. 149). Lo mismo para la Educación Secundaria (pág. 175). Los resultados sobre el particular, según el Plan EVA, pueden ser calificados de muy buenos, ya que en una escala de cinco categorías, en la parte positiva de la escala se sitúa en la Educación Primaria el 96% y en la Secundaria el 94% (Ministerio de Educación y Cultura, 1996 págs. 86 y 102).
- Otros ítems que piden información evaluable sobre el tema de la disciplina y convivencia a nivel de fichas de evaluación, guías para el análisis de la documentación del centro, guías para las reuniones, guías de observación y cuestionarios (todo ello a nivel de Educación Primaria y Secundaria), son los siguientes: "El clima del aula, en general, dificulta la participación de los alumnos", "El clima del aula favorece la participación, las preguntas y sugerencias por parte de los alumnos", "¿Respetan los alumnos las normas de convivencia dentro del Centro?", "Se basa la disciplina en las aulas en el respeto mutuo entre los maestros y los alumnos?", "Se producen faltas de disciplina en el aula?", "Respetan los alumnos los derechos y libertades de los demás y las normas de convivencia dentro del Centro?", "¿Le obliga la necesidad de mantener la disciplina a establecer relaciones distantes con sus alumnos?", "¿Se basa la disciplina en las aulas en el respeto mutuo entre los profesores y los alumnos?", "¿Se producen en las clases situaciones de conflicto con manifestaciones de falta de respeto entre profesores y alumnos?", "¿Crees que en tu aula la disciplina está basada fundamentalmente en el res-

peto del profesor hacia vosotros y de vosotros hacia el profesor?”, “¿Respetas las normas de comportamiento en el Instituto en el que estudias?” (Luján & Puente Azcutia, 1996).

Estas cuestiones no son nuevas, se han tratado cuando el ministerio de educación se llamaba Ministerio de Educación y Ciencia y se tratan ahora cuando el ministerio se denomina Ministerio de Educación y Cultura. Son cuestiones que están en los documentos oficiales y responden a investigaciones serias a las que han dedicado muchas horas diversos especialistas. Estas cuestiones, globalmente consideradas han servido también de fundamento para incorporar ítems y opciones en los ítems en la parte del cuestionario sobre la convivencia (p.39, p.40, p.45) y hoja con las “Preguntas complementarias al director/a” (d.48).

Dentro de la Psicología de las Organizaciones se consideraron los trabajos de Halpin & Croft (1963) que definieron líneas de investigación sobre el clima de las organizaciones y lo hicieron precisamente a partir de la organización de las escuelas. El instrumento de medición es el OCDQ (*Organizational Climate Description Questionnaire*). Sobre este instrumento y los que a continuación se mencionan puede consultarse Silva Vázquez (1996) y Zabalza (1996). Con el OCDQ se han hecho múltiples investigaciones en las que no faltan temas relacionados con la convivencia y los valores. El OCDQ es uno instrumentos que tuvieron más proyección. En él se contemplan ocho dimensiones. Desde el tema de la convivencia interesan las ocho, que son las siguientes: desempeño, impedimentos, motivaciones, intimidad, aislamiento, rendimiento, confianza y consideración. Todas ellas definen un clima favorable o desfavorable en las relaciones que se dan en los centros escolares. Otro instrumento es el OCI (*Organizational Climate Index*). Se analizan dos factores, presión de desarrollo y presión de control. En primero aparece el orden que está referido directamente a la autoridad. Otro instrumento de nuestra consideración para la formulación de ítems es el BOCI (*Business Organization Climate Index*). Se definen también dos factores: Progreso organizacional y control normativo (en este está presente la orientación de normas). Otro es el WES de Moos y Insel (1974), (*Word Environment Scale*), donde el factor 7 es el de “claridad”, claridad con la que se describen las normas y su necesidad en toda clase de organización. Finalmente otro instrumento es el de Trickett y Moos. Hay que remontarse a 1973 para situar el origen de esta escala que da cuenta del ambiente de una *Junior High School Class Room*. Esta

escala ha sido adaptada al contexto español por Fernández Ballesteros (1983 y 1987) y por Villar Angulo (1984). En esta escala sobre el ambiente de las clases se ha buscado una base teórica para presentar los factores que aparecen en los ítems sobre la convivencia en los centros y la categorización de los ítems que la requerían. La escala de Trickett y Moos consta de noventa ítems. Las dimensiones que se estudian son las siguientes: dimensión de relación, de desarrollo personal, de mantenimiento del sistema y cambio del sistema. En la dimensión que Trickett y Moos denominan “mantenimiento del sistema” es donde encontramos las cuatro subescalas de orden y organización, claridad de normas y control del profesor, a éstas corresponden treinta ítems (a modo de variables), los cuales han aportado información para adaptar y escoger las más relevantes para incorporar al *Cuestionario sobre la función directiva, la participación y la convivencia en los Centros educativos* y a la hoja de “Preguntas complementarias al Director/a”. Las variables aluden entre otras al ambiente ordenado (orden, tranquilidad, ausencia de alborotos, claridad de actuaciones, puntualidad), a las normas (su existencia, su consistencia, su importancia, su objetividad) y aluden a actuaciones del profesor ante el incumplimiento de normas. Los ítems del *Cuestionario sobre la función directiva, la participación y la convivencia en los Centros educativos* que toman su fundamento en ítems de la escala de Trickett y Moos son, desde el punto de vista de la petición de opiniones sobre las relaciones entre los profesores y los alumnos, los ítems 38 y 39, y desde la perspectiva de la constatación de hechos con enfoque temporal, los ítem 40 a 46. No obstante hay que señalar que muchas de las cuestiones estudiadas en un principio no pudieron incorporarse al Cuestionario ya que éste resultaría demasiado extenso.

## 2. Resultados

El Cuestionario “La función directiva, la participación y la convivencia en los centros educativos” tiene nueve preguntas sobre la convivencia. Como se ha dicho anteriormente, tanto si se investiga sobre situaciones de buena convivencia como si se investiga sobre posibles deterioros harían falta muchas más preguntas (variables) que las nueve que se han introducido en el mencionado cuestionario. Las nueve preguntas son las mínimas suficientes para dar cuenta del estado general y ofrecer una descripción del funcionamiento de los centros educativos. Este “mínimo suficiente” sobre la convivencia debe incorpo-

rar lo más relevante del problema para que, junto con las preguntas sobre la función directiva y la participación, se obtenga una descripción del funcionamiento de los centros educativos. En el desarrollo de este apartado sobre los resultados seguimos la división de contenidos en tres bloques a los que anteriormente aludimos. El primero sobre las relaciones en la comunidad educativa, el segundo sobre las normas de convivencia y el tercero sobre posibles deterioros de la convivencia. Los tres bloques sirven de guía en la presentación y análisis de resultados. Además del Cuestionario general, las “Respuestas complementarias del director/a” servirán de complemento a la información del Cuestionario y están encaminadas a disponer de una cierta cuantificación de situaciones que definirán de forma más precisa la existencia o ausencia de deterioros en la convivencia. Estos datos que proporciona la información facilitada por los directores de los centros se intercalará oportunamente en la presentación y análisis de datos.

## 2.1. RELACIONES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En la justificación de los contenidos del cuestionario ya se expusieron algunas ideas sobre la amplitud de la expresión “convivencia” y sobre la necesidad de abordar los aspectos más relevantes. Las relaciones consideradas como más importantes son las que definen de forma determinante el clima de los centros educativos y se refieren a las que se dan en los centros entre el profesorado, entre los alumnos y las relaciones que existen en el entorno del centro. La necesidad de ser selectivos con los contenidos a tratar en el Cuestionario hizo que se escogiese sólo tres tipos de relaciones: las que hacen alusión a los profesores entre sí, a los alumnos también entre sí y a las “relaciones” que se dan en el entorno del centro expresadas a través de la presencia o ausencia de preocupación de los padres por el tema de la violencia. Se podían haber escogido otros muchos, pero se consideró que estos tres podrían ser definitorios del estado de la cuestión.

Las relaciones entre los profesores y las relaciones que se dan entre los alumnos se consideran desde tres perspectivas: perspectiva global, perspectiva desde “dentro” y perspectiva desde “fuera”. La primera se refiere a las opiniones de todos los encuestados. La segunda se refiere a la opinión que los profesores tienen de ellos mismos, o en su caso, los alumnos de los alumnos. La perspectiva desde “fue-

ra” está constituida por las opiniones que sobre las relaciones de los profesores tienen los que no son profesores. Para los alumnos la perspectiva desde “fuera” está formada por las opiniones que sobre las relaciones de los alumnos tienen los sectores de la comunidad educativa que no son alumnos. Dentro del subcolectivo profesores, se consideran al director, jefe de estudios, representante del profesorado que es miembro del Consejo Escolar, representante del profesorado que no es miembro del Consejo Escolar y representante del titular del centro. Éste preceptivamente no tiene por qué ser profesor del centro, pero en la práctica se constata que en la mayoría de los casos, por no decir en todos, es un profesor.

### 2.1.1. RELACIONES ENTRE EL PROFESORADO

Los datos del cuadro 36 reflejan las relaciones entre los profesores. Tanto desde la perspectiva global como desde las perspectivas que se han denominado “dentro” y “fuera”, tienen que calificarse de buenas, es decir, se trata de relaciones definidas por un buen ambiente y compañerismo. Las relaciones habituales entre el profesorado de los centros están dominadas en un 69% por un buen ambiente de compañerismo y apoyo mutuo. Este porcentaje baja al 65% cuando se definen (autodefinen) las relaciones del profesorado vistas por los profesores y sube al 73% cuando las relaciones son definidas desde “fuera” (desde sectores de la comunidad educativa no formados por el profesorado).

Los porcentajes acumulados entre las categorías de buen ambiente y respeto mutuo, superan en las tres perspectivas mencionadas el 90%. Obviamente este porcentaje justifica la afirmación que se ha hecho anteriormente sobre la bondad de las relaciones entre el profesorado. Sólo un 1% de las respuestas emitidas por todo el colectivo afirman que en sus centros existen conflictos continuos entre el profesorado y una tendencia al individualismo.

Referido a las relaciones de los profesores, los datos desagregados permiten afirmar que aparecen diferencias significativas altas ( $p < 0.001$ ) entre los centros públicos y privados en el sentido que los privados ven en mejor situación las relaciones del profesorado que los públicos (medias de 3,81 frente a 3,49). Hay diferencias significativas sobre las relaciones en función del entorno (medias de 3,68 para el medio suburbano; 3,60 para el medio urbano y 3,52 para el rural).

**Cuadro 36: Relaciones habituales entre el profesorado del centro**

Relaciones en el profesorado	Perspectivas		
	Global (n=3633)	"Dentro" (n=1968)	"Fuera" (n=1665)
Buen ambiente y compañerismo	69% (n=2499)	65% (n=1285)	73% (n=1214)
Respeto mutuo. No ambiente de compañerismo	23% (n=844)	26% (n=515)	20% (n=329)
Enfrentamientos ocasionales	7% (n=248)	8% (n=147)	6% (n=101)
Conflictos continuos. Individualismo	1% (n=42)	1% (n=21)	1% (n=21)

"Dentro" Opiniones de los profesores sobre el profesorado  
 "Fuera" Opiniones de los no profesores sobre el profesorado

### 2.1.2. RELACIONES ENTRE EL ALUMNADO

Los datos del cuadro 37 permiten afirmar que las relaciones de los alumnos, tanto desde una perspectiva global (consideradas las respuestas dadas por todos los sectores de la comunidad educativa) como desde las otras dos perspectivas ("fuera" y "dentro"), pueden ser calificadas de positivas. Sobre casi cuatro mil respuestas válidas, sólo el 2% (n=62) afirma que en el presente curso escolar (1996/97) el

nivel de convivencia entre los alumnos es malo. Por contra, el 98% restante está compuesto por ambiente regular, bueno o excelente.

Los porcentajes de respuestas desde la perspectiva global sobre los niveles de convivencia calificados como excelentes o buenos se acercan al 80%. Si observamos los resultados de las opiniones de las relaciones de los alumnos sobre ellos mismos, el porcentaje se sitúa sólo en el 68%. Cuando se considera la perspectiva desde "fuera", el porcentaje sube al 81%.

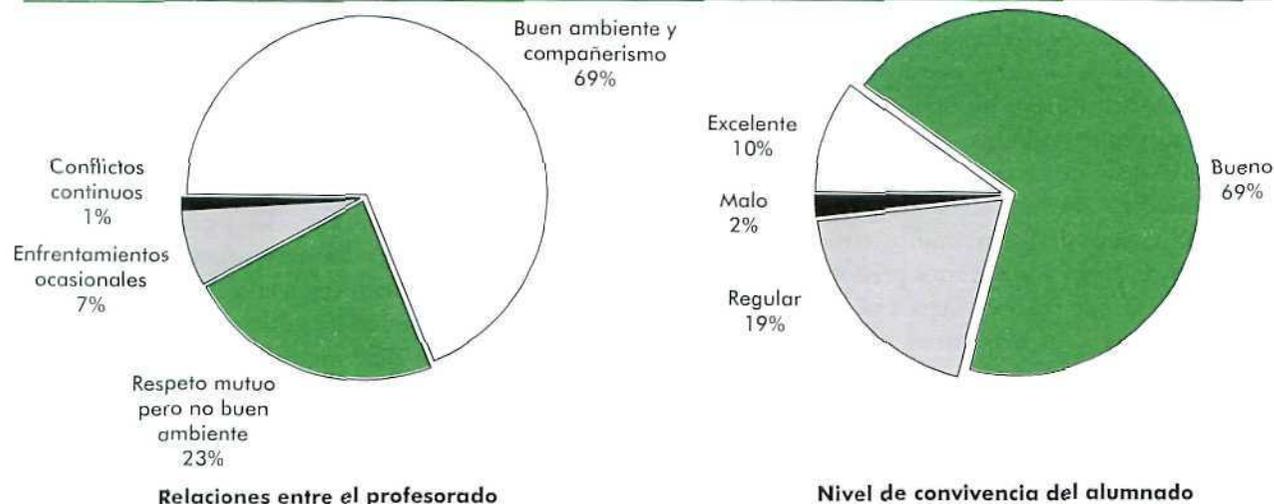
**Cuadro 37: Relaciones entre el alumnado definidas a través de los niveles de convivencia. Referencia temporal: Curso Escolar 1996/97**

Relaciones en el alumnado	Perspectivas		
	Global (n=3985)	"Dentro" (n=672)	"Fuera" (n=3313)
Excelentes	10% (n=387)	10% (n=68)	10% (n=319)
Buenas	69% (n=2766)	58% (n=393)	71% (n=2373)
Regulares	19% (n=770)	28% (n=185)	18% (n=585)
Malas	2% (n=62)	4% (n=26)	1% (n=36)

"Dentro" Opiniones de los alumnos sobre los alumnos  
 "Fuera" Opiniones de los no alumnos sobre los alumnos

Son los alumnos quienes perciben las relaciones que se dan entre ellos mismos en peor situación que el resto del colectivo productor de datos.

En el gráfico 20 se representan los datos obtenidos respecto de las relaciones tanto entre el profesorado como entre el alumnado.

**Gráfico 20: Relaciones entre el profesorado y el alumnado de los centros**

### 2.1.3. RELACIONES EN EL ENTORNO DEL CENTRO

Estas relaciones se describen a través de grados de preocupación de los padres y madres de los alumnos en cuanto a posibles niveles de violencia en el entorno en el que está ubicado el centro. La pregunta, "El entorno del centro ¿es motivo de preocupación para los padres y madres en cuanto a los niveles de violencia?" tiene cuatro categorías de respuestas y van desde la preocupación grave a la negación de la violencia en el entorno del centro. Esta última categoría y la de no estar preocupados por el aumento de la violencia alcanzan un porcentaje del 68% (ver cuadro 38). Las opiniones por sectores de la comunidad educativa expresan que los padres y madres están algo preocupados (25%) y esta es opinión uniforme en porcentaje para todos los sectores, fluctúa entre un 20% (representante

del titular del centro) y un 28% de los padres. El motivo de preocupación es grave en un 8% y son los alumnos (14%) quienes más contribuyen a la formación de este porcentaje seguidos de los padres. Los representantes en el Consejo Escolar del personal de administración y servicios es el sector que menos contribuye (4%) a la formación del mencionado porcentaje del 8%.

Los datos desagregados muestran que en función del colectivo el entorno y la titularidad del centro se dan diferencias significativas entre los centros privados y públicos. Las diferencias se mueven en la existencia de menos preocupación por parte de los padres y madres de los centros privados que de los públicos, menos preocupación en el medio rural que en el urbano y menos en el urbano que en el medio suburbano.

**Cuadro 38: El entorno del centro como motivo de preocupación grave, preocupación moderada, no preocupación y ausencia de violencia**

Total	Dtor.	Jefe Estud.	Repr. Ayun.	Repr. Profe.	Repr. Padre	Repr. Alum.	Repr. PAS	Prof. no CE	Repr. Titul.
<b>Es motivo de preocupación grave:</b>									
284	28	20	14	27	67	85	12	23	8
7%	6%	5%	7%	6%	8%	14%	4%	6%	6%
<b>Los padres y madres están algo preocupados:</b>									
932	127	105	43	106	233	125	68	99	26
25%	28%	24%	23%	23%	28%	21%	23%	25%	20%
<b>No están especialmente preocupados:</b>									
924	119	123	47	111	183	151	59	92	39
24%	26%	29%	25%	24%	22%	26%	20%	24%	31%
<b>No hay violencia en el entorno del centro:</b>									
1650	184	182	85	223	364	226	153	178	55
44%	40%	42%	45%	48%	43%	39%	52%	45%	43%

### 2.1.4. RESUMEN

En resumen, las relaciones en la comunidad educativa referidas a los profesores y alumnos pueden calificarse, a la luz de los datos que arroja el cuestionario, de buenas. Entre los profesores existe apoyo y respeto mutuo, y buen ambiente de compañerismo, lo cual no quiere decir que en ocasiones existan situaciones no deseables. Conviene no olvidar que entre los profesores se dan, de forma minoritaria, situaciones conflictivas. Entre los alumnos predominan las buenas relaciones, lo cual nos lleva a pensar que la convivencia en los centros, no es tan mala como en ocasiones se difunde. Sólo el 2% afirma que entre los alumnos se dan malas relaciones. Esto mismo es aplicable, y en mayor medida si cabe, a la presencia de actos de violencia en los entornos de los centros educativos. Un porcentaje del 7% de las opiniones emitidas por las personas encuestadas que dicen que el asunto es de preocupación grave y el 25% que dicen estar algo preocupados, son datos que deben ser motivo de preocupación social y de indagación más pormenorizada para disponer de una descripción detallada de la situación. Con otras palabras, la situación que describen los datos no es de una gravedad manifiesta, pero no se debe minusvalorar la situación que se da sobre todo en el mencionado 7% de quienes manifiestan preocupación grave.

## 2.2. NORMAS DE CONVIVENCIA

### 2.2.1. INFORMACIÓN SOBRE DEBERES Y DERECHOS DE LOS ALUMNOS

Las normas de convivencia en los centros educativos tienen su justificación desde el ejercicio de los derechos y deberes. Las normas son un medio para que

en los centros educativos se cumplan los deberes y se ejerzan los derechos reconocidos a todos los miembros de la comunidad educativa. Un buen clima de convivencia en los centros educativos es imprescindible para que se puedan lograr los objetivos y alcanzar las grandes finalidades de la educación. Las normas de convivencia actúan como factores a modo de pautas de funcionamiento y orientación. En la convivencia confluyen los aspectos organizativos del centro, el ejercicio de las funciones directivas y los niveles de participación entre todos los sectores que forman la comunidad educativa.

Las normas de convivencia se abordan en el cuestionario desde la perspectiva de la información que la comunidad educativa tiene sobre los derechos y deberes de los alumnos. Lo primero sobre lo que hay que interrogarse en temas de convivencia es sobre si hay información suficiente sobre derechos y deberes. En el Cuestionario se dedica una pregunta a este tema. Los datos arrojan varias informaciones que se detallan a continuación. El primer hecho a constatar es que en la comunidad educativa hay información sobre derechos y deberes. En general, la información que tienen padres y madres, alumnos, profesores y el personal de administración y servicios sobre los derechos y deberes de los alumnos es suficiente según sus propias opiniones. Los datos reflejan que son en casos aislados cuando no se ha proporcionado este tipo de información (ver cuadro 39). Es el sector del personal de administración y servicios donde, aun afirmando que tienen información sobre el particular, se dan los niveles más altos de respuestas sobre la ausencia de información. El sector de la comunidad educativa que más información tiene es el profesorado (94%) seguido del alumnado (84%) y de los padres y madres (74%).

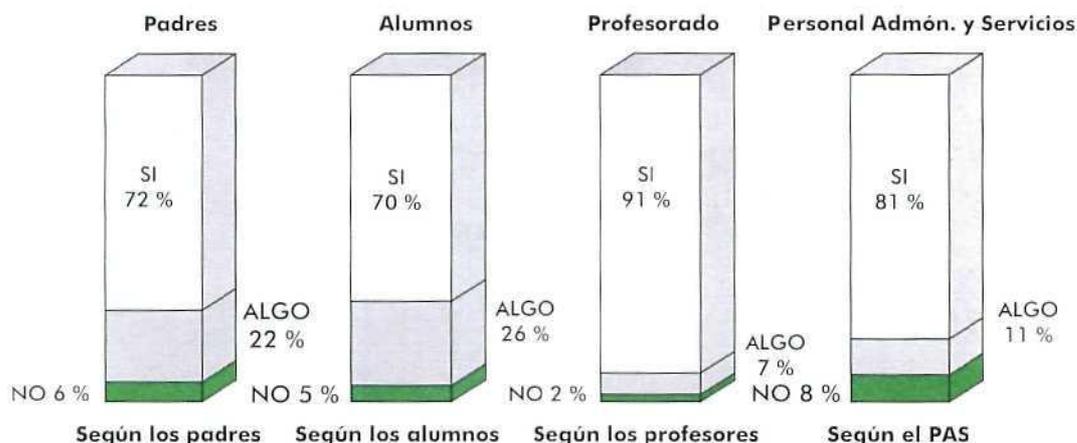
**Cuadro 39: Información sobre derechos y deberes de los alumnos**

Información a...	Según todos los miembros		
	Sí	Algo	No
Padres y madres	74% (n=2490)	22% (n=749)	4% (n=150)
Alumnado	84% (n=2911)	14% (n=484)	2% (n=71)
Profesorado	94% (n=3086)	5% (n=166)	1% (n=35)
Personal de Admón. y Servicios	72% (n=1765)	19% (n=465)	9% (n=220)

En cuanto a los niveles de información que dicen tener los componentes de cada sector según ellos mismos (una perspectiva que antes hemos denominado desde “dentro” referida a cada sector) se observa, a través del gráfico 21, que los porcentajes

son altos y la situación general puede ser calificada, cuando menos, de buena. A partir de los datos desagregados hay diferencias significativas entre la opinión de los diferentes sectores que forman el colectivo.

**Gráfico 21: Información sobre los derechos y deberes del alumnado a...**



El porcentaje (84%) de opiniones favorables al sí sobre la información que se ha dado a los alumnos según todos los miembros, es sensiblemente superior a la que dicen los alumnos según ellos mismos (70%). Los alumnos, según ellos mismos, manifiestan que sí tienen información sobre sus derechos y deberes, pero llama la atención que la cuarta parte (26%) de los alumnos sitúen la información en la categoría de “algo”. Este hecho podría interpretarse como demanda de más información.

### 2.2.2. EFICACIA DEL REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR PARA LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS

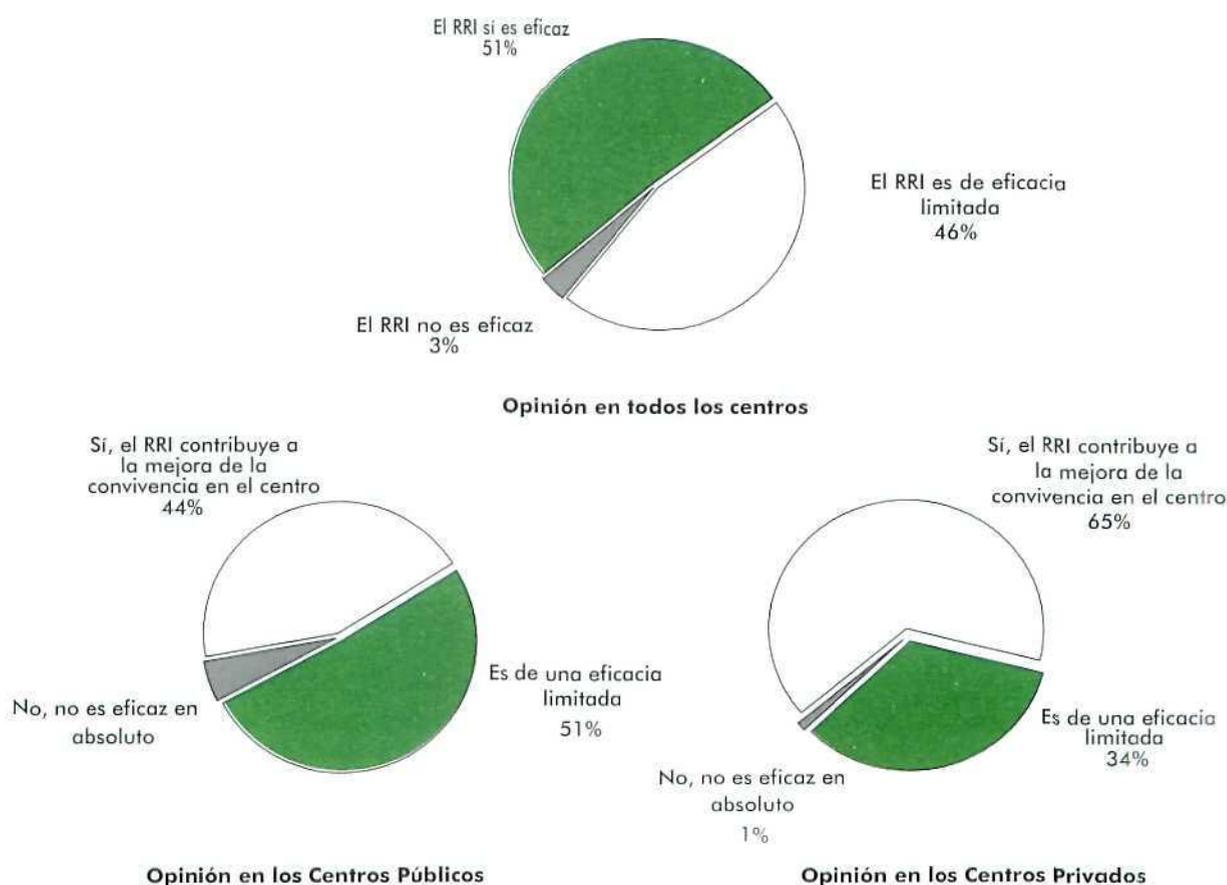
Hay que constatar, en primer lugar, que sobre el total de respuestas emitidas (n=4661) en 206 casos (valores absolutos) se manifiesta que en el centro no hay Reglamento de Régimen Interior. Está dentro de lo posible que algunos sectores del colectivo a quienes se ha preguntado no sepan acerca de su existencia. El sector que más contribuye a la formación de esta cifra es el de los representantes de los padres. En segundo lugar, sobre la eficacia del Reglamento de Régimen Interior, los datos son claros: el Reglamento de Régimen Interior mejora la convivencia en los centros educativos. Tomando como base las respuestas desde un punto de vista dicotómico, es decir, respuestas que se manifiestan sobre si es o no es eficaz, se observa que el

Reglamento de Régimen Interior es eficaz según el 97% de las respuestas y no es eficaz en el 3% restante. En tercer lugar, tomando como base las respuestas que afirman la eficacia del Reglamento de Régimen Interior, cabe ahora preguntarnos sobre si la eficacia es limitada o si realmente, sin límites, es eficaz para la mejora de la convivencia en el centro. En esta última cuestión predomina la disparidad de opiniones como puede apreciarse en el gráfico 22.

### 2.2.3. EXISTENCIA Y EFICACIA DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA

Las respuestas a la pregunta ¿en qué medida las normas de convivencia establecidas en el centro disminuyen los problemas de disciplina y orden? señalan de forma clara que las normas de convivencia son un medio para disminuir los problemas de disciplina y orden. Con exclusión de las respuestas “no sé” y “no hay normas”, y tomando como referente las cuatro categorías, mucho, bastante, poco y nada, se observa que sólo hay un uno por ciento de respuestas que afirman que las normas de convivencia no son un medio para la disminución de los problemas de disciplina. Un porcentaje de respuestas del 19% dicen que contribuyen poco y el 80% restante se pronuncia sobre que las normas de convivencia son un medio para disminuir mucho (21%) o bastante (59%) los

**Gráfico 22: Eficacia del Reglamento de Régimen Interior para la convivencia en los centros**



problemas de orden y disciplina. La opinión favorable sobre la eficacia de las normas de convivencia en los centros privados es significativamente más amplia que en los públicos. En los centros públicos se piensa que las normas son bastante o muy eficaces en un porcentaje del 74% y en los privados asciende a un 91%. Quien más dice que con las normas se disminuye los problemas de disciplina es el sector de los representantes de los titulares de los centros privados, seguidos del sector del personal de administración y servicios y los representantes de los padres. Los centros privados se pronuncian en un 9% sobre la poca *eficacia de las normas* y en los públicos el porcentaje asciende a un 24%. Además de haber diferencias significativas en función de la titularidad del centro, también las hay en función del nivel.

Las anteriores opiniones nos llevan a pensar que en los centros públicos se está menos convencidos

de la eficacia de las normas de convivencia que en los privados y en los centros de primaria menos que en secundaria.

#### 2.2.4. RESUMEN

En resumen, en la comunidad educativa, la información sobre derechos y deberes de los alumnos puede que no sea la ideal, pero en general podemos afirmar que dicha información alcanza cotas altas. La información que dicen tener los alumnos sobre sus derechos y deberes puede mejorarse. Los porcentajes de sí estar informados, aún siendo altos (70%), son más bajos que los correspondientes a padres y madres, profesorado y personal de administración y servicios. Este detalle puede interpretarse como que debería cuidarse más la información que hay que dar a los alumnos sobre sus derechos y deberes. El Regla-

mento de Régimen Interior se manifiesta como un instrumento eficaz para la convivencia en los centros educativos. Su eficacia es reconocida y cuestionada a la vez. Esto nos indica la necesidad en cada centro de revisar los contenidos del Reglamento y adecuarlos a las circunstancias para que la eficacia no sea tan cuestionada como los datos expresan. Las normas de convivencia se manifiestan como un medio que ayuda a disminuir los problemas de disciplina. Esta opinión es más alta en los centros privados que en los públicos y quienes se muestran más partidarios de las normas de convivencia son los representantes de los titulares de los centros privados.

### 2.3. DETERIORO EN LA CONVIVENCIA

Son dos los ámbitos desde los que se afronta el posible deterioro de la convivencia en los centros educativos. La posible existencia de situaciones de indisciplina y la posible existencia de agresiones. Como ya se ha expresado en la justificación de esta parte del Cuestionario da la impresión que tomando como fundamento las informaciones dimanadas de los medios de comunicación se producen situaciones que inducen a pensar que en los centros educativos la convivencia se deteriora. ¿Es esto así? ¿Se dan realmente situaciones de indisciplina? En el supuesto caso de que existan situaciones de indisciplina o falta de orden en los centros educativos, ¿cuáles son las más frecuentes?, ¿cómo evoluciona la situación de la indisciplina en los centros?, ¿va en aumento?, ¿se trata de una situación estable?, ¿mejora la situación? En el caso que las situaciones de indisciplina se produzcan en un centro y en el caso que vayan en aumento, parece oportuno preguntar por las posibles causas del deterioro de la convivencia. Será difícil encontrar una única causa. Pero ¿se podrían identificar algunas causas como las más frecuentes? Estas son las cuestiones principales que se abordan en este apartado sobre el posible deterioro de la convivencia. Así como hasta ahora los resultados han sido extraídos de preguntas que ha contestado todo el colectivo productor de datos en función de diferentes sectores de la comunidad educativa, ahora esos datos se entremezclan con los datos proporcionados por las “Preguntas complementarias al Director/a” que sólo han sido contestadas por los directores de los centros. Una vez abordado el tema de la existencia o no de situaciones de indisciplina en los tres últimos años, frecuencia con se dan determinadas situaciones y evolución de los niveles de disciplina o indisciplina, se abordan, a través de las “Preguntas complementarias al Director/a”, el número de sanciones que ha

impuesto el Consejo Escolar por faltas de disciplina en los tres últimos años, el número de actuaciones en el centro, como amonestaciones, comparencias y convocatorias a padres en el “curso escolar actual” (1996/97), el número de destrozos dentro y fuera del centro escolar en los tres últimos años y las medidas correctivas y clase de medidas por faltas graves en dicho curso escolar.

El segundo ámbito desde el que afrontar el posible deterioro de la convivencia en los centros educativos corresponde a la indagación sobre la existencia de alguna de las múltiples manifestaciones que de hecho se dan en los centros cuando la convivencia se deteriora. El ámbito escogido fue el de las agresiones, agresiones en general, agresiones producidas en los tres últimos años en el centro o en los alrededores del centro con implicaciones del alumnado. Tal vez sea uno de los temas que más llama la atención cuando es tratado por los medios de comunicación y puede inducir a generalizaciones sin suficiente fundamento científico. Si se han producido agresiones, convendría tratar de cuantificar y expresar si las situaciones de agresión van en aumento, se mantienen o por el contrario tienden a disminuir. Desde la perspectiva cuantificadora a la que se ha aludido anteriormente interesa saber con datos fehacientes, consignados en actas, el número de agresiones e indagar algo más sobre agresores y agredidos. No es el único aspecto sobre el que se podría haber preguntado, pero es uno de los más significativos y que puede ser indicio de otras situaciones a la vez que se constituye como elemento mínimamente suficiente para describir y evaluar la situación de la convivencia en los centros educativos. También se ha querido saber qué medidas a tomar son las que ocupan primeras posiciones para prevenir posibles brotes de agresiones.

#### 2.3.1. SITUACIONES DE INDISCIPLINA

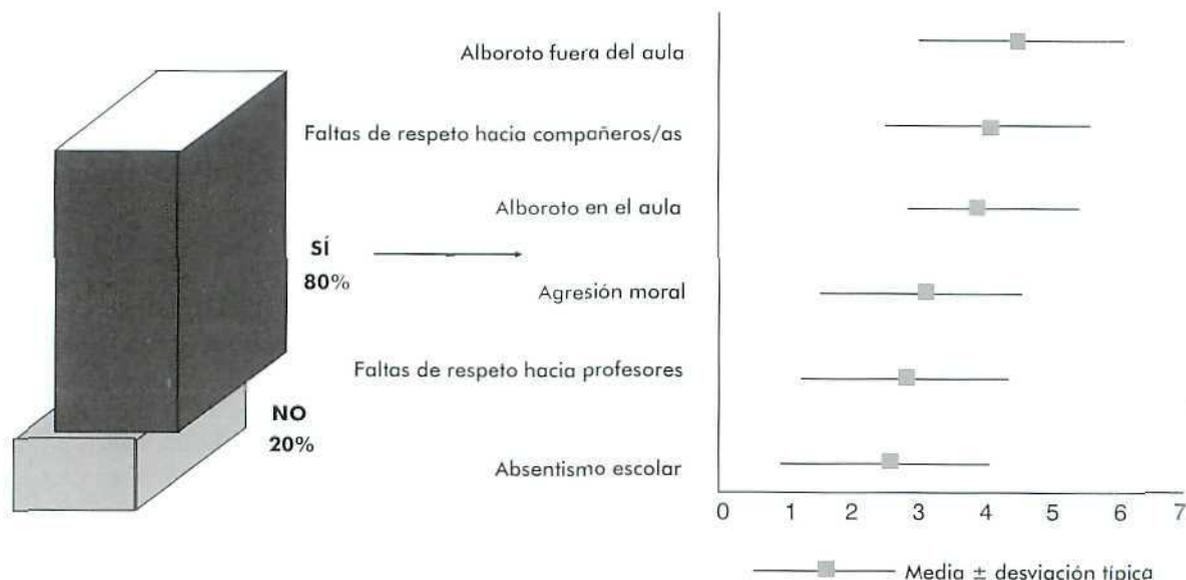
##### a. Existencia, situaciones, evolución y posibles causas

Los encuestados afirman, en un 80%, que, referido a los tres últimos años, se dan en sus centros situaciones de indisciplina (ver cuadro 40 y gráfico 23). Del 20% restante, quienes más afirman, porcentajes más altos, que no hay situaciones de indisciplina son los representantes de los titulares de los centros privados. Les siguen en este sentido los representantes de los padres, representantes del Ayuntamiento y del personal de administración y servicios. Por otro lado los porcentajes más bajos sobre la no existencia de situaciones de indisciplina los aportan los directores

(13%), jefe de estudios (13%), alumnos (15%), profesores no miembros del Consejo Escolar (17%) y profesores miembros del Consejo Escolar (20%). Tomando como referencia los datos desagregados se encuentran diferencias significativas entre lo que opinan los diferentes sectores del colectivo, también las hay a favor de

los centros privados donde se da menor presencia de situaciones de indisciplina que en los centros públicos (un 68% frente a un 86%), sin embargo no hay diferencias significativas en función del nivel (Educación Primaria y Secundaria), ni en función del entorno donde está ubicado el centro.

**Gráfico 23: Existencia y frecuencia de situaciones de indisciplina en el centro**



Sobre el 80% de las respuestas que han respondido que hay situaciones de indisciplina es necesario indagar qué situaciones son las más frecuentes y si las situaciones de indisciplina aumentan, disminuyen o permanecen más o menos igual con el transcurso de los años. En el cuadro 40 y en el gráfico 23 se representan las medias globales de las respuestas sobre las situaciones de indisciplina más frecuentes.

Las respuestas ponen de relieve que la situación de indisciplina “alboroto fuera del aula” es con bastante diferencia la más frecuente, la segunda situación por su frecuencia lo constituye “faltas de respeto a compañeros/as”, seguidos de “alboroto en el aula”, “agresión moral: descalificaciones, insultos, amenazas...”, “faltas de respeto hacia profesores y profesoras”, y “absentismo escolar”. Como puede observarse, las tres primeras situaciones de indisciplina: alboroto fuera y dentro del aula y faltas de respeto a compañeros se presentan con una frecuencia que se puede considerar alta; la agresión moral: descalificaciones, insultos ... con una frecuencia media y las dos últimas, faltas de respeto hacia profesores y profesoras y absentis-

mo escolar, tienen unas medias de frecuencia bastante más bajas.

Considerando los tres últimos años, las respuestas sobre cómo evolucionan las situaciones de disciplina presentan cierta heterogeneidad y se aprecian opiniones divididas (ver cuadro 40). El 32% afirma que la situación mejora progresivamente, el 41% manifiesta que la situación es poco más o menos igual y el 27% se pronuncia sobre que las situaciones de indisciplina van en aumento. Tomando en consideración ese 27%, la principal causa se encuentra en el desinterés del alumnado, seguida de los problemas familiares y la presencia de alumnos repetidores. Tiene menos importancia en la ordenación de posibles causas del aumento de la indisciplina, la presencia de grupos cerrados e intolerantes, o que haya profesores que no ejerzan adecuadamente sus funciones o muestren desinterés en el ejercicio de su profesión. Las máximas diferencias significativas entre los sectores del colectivo se dan entre las respuestas del profesorado (incluyendo al director y jefe de estudios) y padres. También entre profesorado, director, jefe de estudios y la opinión de los alumnos.

**Cuadro 40: Existencia, situaciones, evolución y posibles causas de indisciplina**  
**Referencia temporal: Cursos escolares 1994/95, 1995/96, 1996/97**

		NO 20% (n=797)	MEDIA	
EXISTENCIA DE SITUACIONES DE INDISCIPLINA	SÍ 80% (N: 3190)	SITUACIONES DE INDISCIPLINA	Alboroto fuera del aula	4,59 (n=2735)
			Faltas de respeto a compañeros/as	4,19 (n=2763)
			Alboroto en el aula	4,08 (n=2648)
			Agresión moral: descalificaciones...	3,07 (n=2562)
			Faltas de respeto hacia profesores/as	2,82 (n=2647)
			Absentismo escolar	2,51 (n=2508)
			SITUACIONES DE INDISCIPLINA	SÍ 80% (N: 3190)
Poco más o menos igual. 41% (n=1161)				
<b>Causas</b>				
Desinterés del alumnado	6,97 (n=720)			
Problemas familiares	6,42 (n=695)			
Presencia alumnos repetidores	5,85 (n=658)			
Presencia grupos intolerantes	5,11 (n=552)			
Profesorado no ejerce su función	3,93 (n=509)			
Desinterés de los profesores	3,35 (n=485)			
Alcohol	2,71 (n=441)			
Drogas	2,18 (n=439)			
		Van en aumento 27% (n=774)		

b. *Hechos relacionados con la indisciplina en los centros*

Estos hechos hacen referencia al número y tipo de sanciones que se han impuesto desde las actuaciones del Consejo Escolar en materia de disciplina durante los tres últimos años y número de actuaciones en materia de disciplina según las modalidades siguientes: amonestaciones por escrito, comparecencias de los alumnos ante el jefe de estudios, comparecencias ante el director

y convocatorias a padres de alumnos que han sido promotores de actos de indisciplina. Se pregunta también por el número de destrozos en los tres últimos años, dentro y fuera del centro y si ha habido que adoptar alguna medida correctiva por faltas graves. En caso afirmativo, cuáles y cuántas.

A lo largo de los tres últimos años (1994-97) ha habido 207 centros donde se ha impuesto sanción sin expediente disciplinario y en 161 centros se ha

**Cuadro 41: Sanciones en materia de disciplina en los centros impuestas por el Consejo Escolar.**  
Referencia temporal: Cursos escolares 1994/95, 1995/96, 1996/97

	Ninguna	de 1 a 2	de 3 a 9	10 o más	Media
Sanciones sin expediente	61% (n=325)	15% (n=79)	13% (n=71)	11% (n=57)	4,1
Sanciones con expediente	70% (n=371)	12% (n=66)	12% (n=64)	6% (n=31)	1,78
Sanciones con intervención del juzgado	96% (n=513)	3% (n=17)	1% (n=2)	—	0,05

impuesto alguna sanción previa incoación de expediente disciplinario. En 19 centros ha tenido que intervenir el juzgado. Estos datos dan una media de cuatro sanciones sin expediente disciplinario a lo largo de tres años, que corresponderían a 1,3 sanciones por centro y año. Con expediente disciplinario corresponderían 0,6 sanciones por centro y año y un número muy inferior cuando se trata de sanciones con intervención del juzgado (ver cuadro 41).

Se dan diferencias significativas a favor de los centros privados donde hay menos sanciones tanto

sin expediente disciplinario como sanciones en las que se ha incoado previamente expediente disciplinario.

Las actuaciones de órganos unipersonales de los centros en materia de disciplina no parecen ser muy numerosas. La media por año y centro es de casi 13 amonestaciones por escrito, 19 comparecencias ante el jefe de estudios, 9 ante el director y 8,5 veces se convoca por centro y año a padres de los alumnos que han realizado actos de indisciplina (ver cuadro 42).

**Cuadro 42: Actuaciones en materia de disciplina en los centros.**  
Referencia temporal: Curso Escolar 1996/97

	Ninguna	de 1 a 5	de 6 a 10	de 11 a 25	más de 25	Media
Amonestaciones por escrito	52% (n=276)	17% (n=88)	10% (n=53)	10% (n=51)	12% (n=64)	12,79
Comparecencias ante el jefe de estudios	41% (n=219)	15% (n=78)	12% (n=64)	15% (n=80)	17% (n=91)	18,83
Comparecencias ante el director	33% (n=176)	26% (n=136)	18% (n=96)	15% (n=81)	8% (n=43)	9,08
Convocatoria a los padres	39% (n=209)	23% (n=122)	16% (n=84)	13% (n=70)	9% (n=47)	8,49

Los datos desagregados presentan diferencias significativas a favor de los centros privados en el número de amonestaciones por escrito, comparecencias ante el jefe de estudios, ante el director y en número de convocatorias a los padres de los alumnos promotores de indisciplina. También hay diferencias significativas a favor de los centros de Educación Primaria, donde hay menos amonestaciones por centro y menos comparecencias ante el jefe de estudios que en Secundaria. No hay diferencias significativas por lo que respecta al entorno del centro y sí las hay en función del tamaño del mismo, pero sólo en las comparecencias ante el jefe de

estudios. En los centros grandes, proporcionalmente, hay más comparecencias ante el jefe de estudios que en los medianos y en éstos más que en los centros pequeños.

Como puede apreciarse en el cuadro 43, en el 79% de los centros no ha habido en los tres últimos años ningún destrozo de consideración dentro del horario escolar.

A lo largo de los tres años se han producido en 113 ocasiones destrozos de consideración en los centros dentro del horario escolar, destrozos que han tenido eco en el Consejo Escolar o en el Claustro de

profesores. Fuera del horario escolar se han producido destrozos en 151 ocasiones. No se dispone de información suficiente que permita contrastar estas cifras para poder apreciar si las situaciones se deterioran y se incrementan año tras año o si por el contrario disminuyen. Los datos desagregados ponen de manifiesto que se dan diferencias significativas ( $p < 0,05$ ) en el número de destrozos de consideración dentro del horario escolar en función de la titularidad y el nivel del centro, siendo la media de

destrozos mayor en los centros públicos que en los centros privados y mayor en los centros de Educación Secundaria que en los de Primaria. También se dan diferencias significativas en el número de destrozos de consideración fuera del horario escolar a favor de los centros privados ( $p < 0,001$ ) y de los centros grandes ( $p < 0,005$ ), en estos tipos de centros hay menos episodios de esta naturaleza que en los centros públicos y que en los centros medianos y pequeños respectivamente.

**Cuadro 43: Centros donde se han constatado destrozos en las instalaciones.**  
Referencia temporal: Cursos Escolares 1994/95, 1995/96, 1996/97

	Ninguna	de 1 a 2	de 3 a 5	más de 5	Media
Dentro del horario escolar	79% (n=419)	9% (n=45)	7% (n=38)	6% (n=30)	1,96
Fuera del horario escolar	72% (n=381)	13% (n=69)	9% (n=49)	6% (n=33)	1,30

Finalmente, por lo que respecta a si en el presente curso ha sido necesario adoptar medidas correctivas por faltas graves, casi la mitad de los directores de los centros dicen que no han tenido que tomar di-

chas medidas. La otra mitad (53%) dice haberlas tenido que tomar. En el cuadro 44 se ofrecen los tipos de medida a tomar, la presencia o ausencia del hecho y las medidas tomadas.

**Cuadro 44: Existencia y tipos de medidas correctivas en faltas graves en los centros.**  
Referencia temporal: Curso Escolar 1996/97

Existencia	Tipo de medida	Frecuencia				Media
		ninguna	de 1 a 2	de 3 a 5	más de 5	
SÍ 53% (n=224)	Supresión asistencia por tres días a clase	53%	20%	19%	9%	1,94
	Supresión de asistencia por tres días al centro	42%	18%	20%	20%	4,30
	Supresión de asistencia de 3 días a dos semanas a clase	75%	13%	9%	4%	0,84
	Supresión de asistencia de 3 días a un mes al centro	66%	19%	10%	5%	1,14
	Cambio de centro	89%	11%	—	—	0,15
	Otras medidas	74%	10%	6%	10%	3,78
NO 47% (n=198)						

Como puede observarse no es la medida menos grave la que exhibe una media mayor. La medida correctiva de supresión del derecho de asistencia al

centro por un plazo máximo de tres días es tomada más veces, con una media de 4 al año en cada centro, que la supresión de asistencia a determinadas clases

por un plazo de tres días, que se ha tomado dos veces al año por centro. Las demás medidas correctivas exhiben porcentajes más pequeños, pero no debe minusvalorarse el 34% de los centros donde ha habido que tomar la medida de la supresión del derecho de asistencia al centro durante un período superior a tres días e inferior a un mes, porcentaje que es superior a las veces que se ha adoptado una medida de menos gravedad (superior a la supresión de asistencia a clase por tres días e inferior a dos semanas).

En los datos desagregados se dan diferencias significativas en alguna de las medidas correctivas que se adoptan por faltas graves: En los centros públicos se ha adoptado más veces que en los privados la supresión de asistencia al centro entre tres días y un mes ( $p < 0,05$ ). En los centros de Educación Secundaria se ha dado más veces que en los centros de Educación Primaria la supresión de asistencia por tres días al centro ( $p < 0,005$ ) y la su-

presión de asistencia al centro entre tres días y un mes ( $p < 0,001$ ).

### 2.3.2. SITUACIONES DE AGRESIVIDAD

Sobre las respuestas portadoras de información en uno u otro sentido, y sin tener en cuenta la abstención, el 41% dice, referido a los tres últimos años, que no se han producido agresiones entre el alumnado y el 59% ( $n = 2167$  miembros) afirma que en sus centros sí se han producido agresiones (ver cuadro 45 y gráfico 24). Sobre este último porcentaje quien más contribuye a la constitución del 59% son las opiniones de los directores y jefes de estudios y quienes menos, los representantes del titular del centro. En esta situación dicotómica de tenerse que pronunciar por el sí o por el no, se observan diferencias significativas según el colectivo, la titularidad de los centros, el entorno y sexo. En los centros públicos, en los ambientes suburbanos y en chicos se dan más situaciones de agresión.

**Cuadro 45: Existencia, frecuencia y evolución de agresividad entre el alumnado.**  
Referencia temporal: Cursos Escolares 1994/95, 1995/96, 1996/97

AGRESIONES ENTRE EL ALUMNADO	NO 41% (n=1522)		
	SÍ 59% (n=2167)	Frecuencia de las agresiones	Baja: algún episodio aislado 73% (n=1475)
			Media: superior a cinco e inferior a diez 20% (n=407)
			Alta: más de diez agresiones 7% (n=140)
	Evolución de los niveles de agresividad	Aumenta claramente 29% (n=566)	
		Se mantiene como siempre 48% (n=934)	
Tiende a disminuir 23% (n=455)			

El cuadro y el gráfico citados muestran que la frecuencia de las agresiones es baja. Mayoritariamente se piensa que la frecuencia de agresiones es cuestión de algún episodio aislado (73%,  $n=1475$ ) y es alta según el 7% de los encuestados ( $n=140$ ), ("alta" significa más de diez agresiones en los tres últimos años).

Las respuestas del cuestionario, en un 7%, expresan que en los tres últimos años se han producido más de 10 agresiones en el centro o alrededores al mismo. Probablemente, las mencionadas agresiones son las suficientes para que se den los niveles de alarmismo social

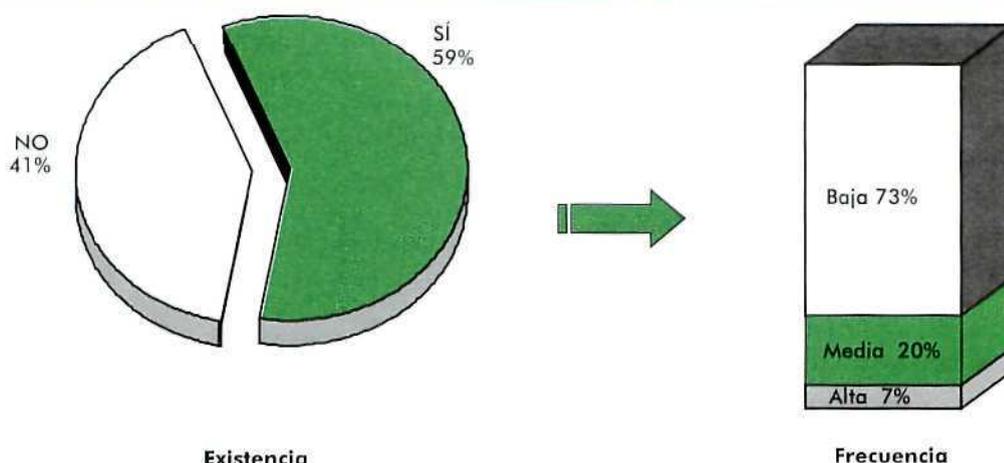
a los que anteriormente hemos hecho referencia. Los datos desagregados muestran que en los centros públicos se dan agresiones en porcentajes más altos. Frecuencia alta, superior a 10 agresiones, se ha dado en el 8% de los casos para los centros públicos y en el 3% para los privados. Frecuencias medias, superior a cinco e inferior a diez, se dan en un 22% en los públicos y un 15% en los privados. Las frecuencias bajas abundan más en los centros privados (82%) frente al 70% de los públicos. En función del nivel educativo los centros de Educación Primaria exhiben

porcentajes más altos en la frecuencia de agresiones que los centros de Secundaria.

Respecto a la evolución del número de agresiones, los datos arrojan las siguientes cifras. Piensan que el número de agresiones aumenta, un 29% de los encuestados, que disminuye lo dice un 23% y que los niveles de agresividad se mantienen más o menos como siempre lo dice el 48% restante (ver cuadro 45). Es el sector de los alumnos quien más se inclina por afirmar que los niveles de agresividad disminu-

yen, el sector de los profesores (incluidos el director, jefe de estudios y representante del titular de los centros privados) es el que más contribuye a afirmar que dichos niveles aumentan y es el sector de los representantes de los ayuntamientos en el centro quienes se pronuncian mayoritariamente sobre que los niveles de agresividad se mantienen más o menos como siempre. Los datos desagregados en función de la titularidad del centro, el nivel educativo y el entorno del centro no muestran diferencias significativas.

**Gráfico 24: Existencia y frecuencia de agresiones entre el alumnado**



La existencia de agresiones en los centros, en los tres últimos años y que haya constancia en las Actas de los Consejos Escolares o en las Actas de las Comisiones de Convivencia y expresando agresores y agredidos, se recoge en el cuadro 46. Prácticamente no existen agresiones de padres y madres a alumnos, de padres y madres a profesores. Lo mismo podemos decir de profesores a alumnos o a otros profesores. El punto más débil lo encontramos en las agresiones de alumnos a alumnos (34%, n=180) y de alumnos a pro-

fesores (12%, n=61) que aunque el período de tiempo a tener en cuenta sea de tres años, el número de agresiones es digna de consideración.

Las diferencias son significativas en las agresiones de alumnos a alumnos en función de la titularidad de los centros. En los centros privados se dan menos agresiones de alumnos a alumnos que en los públicos. En las agresiones de alumnos a profesores no se dan diferencias significativas en ninguna de las variables sometidas a desagregación.

**Cuadro 46: Número y tipo de agresiones en los centros.**  
Referencia temporal: Cursos Escolares 1994/95, 1995/96, 1996/97

agresores...	agredidos...	Alumnos/as		Profesores/as	
		Ninguna	Alguna	Ninguna	Alguna
Padres y Madres		98% (n=523)	2% (n=9)	98% (n=98)	2% (n=2)
Alumnos y Alumnas		66% (n=352)	34% (n=180)	89% (n=471)	12% (n=61)
Profesores y Profesoras		98% (n=520)	2% (n=12)	99% (n=529)	1% (n=3)

### 2.3.3. PRINCIPAL MEDIDA A ADOPTAR EN EL CENTRO PARA PREVENIR POSIBLES BROTES DE AGRESIÓN ENTRE EL ALUMNADO

Se solicitó a los encuestados que señalaran entre cuatro medidas propuestas, la principal para prevenir posibles brotes de agresión entre los alumnos. La principal medida que se señaló fue la de que los alumnos recibieran orientación y apoyo. Un 56% de los encuestados eligió como principal medida la siguiente: "No es cuestión de adoptar medidas de control. Es cuestión de orientación y apoyo a los escolares". Esta medida se pide mayoritariamente por los representantes del titular de los centros privados, los alumnos y directores. Quienes menos solicitan esta medida son los representantes en el Consejo Escolar del sector administración y servicios. La siguiente medida que se pide es la de solicitar mayor colaboración entre las familias de los alumnos y el centro educativo. Las medidas que menos consideración tienen para prevenir posibles brotes de agresión entre el alumnado, y por este orden, son el control de las entradas y salidas de los alumnos, la intervención de los servicios sociales del ayuntamiento y la medida relativa a la mayor vigilancia en los recreos. Sobre esta última, quien menos la pide es el profesorado (incluyendo al director, jefe de estudios y representante del titular de los centros privados) y quienes más la piden son los alumnos, personal de administración y servicios, y los padres. En los datos desagregados hay diferencias significativas en función de la titularidad del centro (hay más porcentaje de personas encuestadas de los centros privados que de los públicos que piden más orientación; y por el contrario hay mayor porcentaje de respuestas de los centros públicos que de los privados que piden más colaboración entre familia y centro, y más vigilancia en los recreos). También hay más diferencias en función del nivel educativo: es mayor el porcentaje de respuestas en los centros de Secundaria que en los de Primaria que piden más orientación y apoyo para los escolares. Los centros de Primaria solicitan en mayor porcentaje más colaboración entre las familias y el centro.

### 2.3.4. RESUMEN

En resumen, o a modo de síntesis sobre el posible deterioro de la convivencia, se puede afirmar, a la luz de los datos del Cuestionario y las respuestas a las "Preguntas complementarias al Director/a", que en los centros escolares se dan situaciones de indisciplina. De hecho el 80% de los encuestados afirman la

existencia de situaciones de indisciplina. Ahora bien, y sin olvidar que el marco de referencia temporal para los casos que, en principio, revisten más gravedad es de tres años, la situación no está definida por faltas graves o importantes en sí mismas, como lo serían el absentismo escolar, las agresiones morales, descalificaciones, amenazas, insultos,... o faltas de respeto a los profesores. La situación de indisciplina en los centros está definida principalmente, por alborotos en el aula y fuera de la misma, así como faltas de respeto entre los alumnos. Estas son las situaciones más importantes de indisciplina. A partir de los datos del Cuestionario, no se puede afirmar que la indisciplina, considerando los tres últimos años, vaya en aumento. El colectivo, que es minoritario, que afirma que las faltas de disciplina y desórdenes van en aumento consideran dos causas como las más importantes. Estas son el desinterés del alumnado por los estudios y los problemas familiares. Las demás causas de indisciplina, como que en el centro hay alumnos repetidores o intolerantes o que los profesores no ejercen sus funciones de forma adecuada, no tienen tanta presencia entre las posibles causas de indisciplina. Menos presencia tienen aún otras causas como el consumo de alcohol o drogas.

La existencia de situaciones de indisciplina que afirma el 80% de los encuestados tiene que tener correlato, también referido a tres años (1994-1997), en la existencia de una media de cuatro sanciones sin expediente disciplinario por centro, en 1,7 sanciones con expediente disciplinario por centro y en un 0,05 expedientes disciplinarios con intervención del juzgado. Todo esto permite inferir que en un año en un centro se darían 1,3 sanciones sin incoación de expediente disciplinario y 0,6 sanciones con expediente disciplinario.

Tal vez resulte más preocupante la presencia de destrozos de consideración en algunos centros. Estos se producen con una media de 1,9 en tres años (destrozos de consideración en instalaciones dentro del horario escolar) y 1,3 fuera del horario escolar, todo lo cual daría una media global de actos donde se producen destrozos en y fuera del horario escolar de 0,5 por año y centro.

Con referencia temporal a un año (curso 1996/97), en el 52% de los centros no se produce ni una sola amonestación por escrito y aproximadamente en el 40% no se han producido comparecencias ante el jefe de estudios o director. En ese mismo porcentaje tampoco se han producido convocatorias a padres de alumnos indisciplinados. Con desviaciones típicas muy altas, la media por centro en un año es de 12,7

en amonestaciones, de 18,8 en comparecencias ante el jefe de estudios, de 9,1 comparecencias ante el director y de 8,4 de convocatorias a padres de alumnos promotores de indisciplina. Si a esto se añade que también en la mitad de los centros educativos no ha habido que adoptar medidas correctivas por faltas graves, no se puede concluir que los niveles de convivencia estén muy deteriorados. Haría falta continuar esta línea de investigación con estas mismas bases para saber cómo evoluciona la situación.

El posible deterioro de la convivencia se manifieste también en agresiones, principalmente entre los alumnos. El colectivo consultado afirma en un 59% que en los tres últimos años se han dado situaciones de agresión, pero estas situaciones mayoritariamente se refieren a episodios aislados, a baja frecuencia de actos agresivos aislados entre los alumnos. No hay una opinión clara que defina la dirección

sobre la evolución de la agresividad. La tendencia global es a defender que la situación se mantiene igual, no aumenta ni disminuye, el asunto está "más o menos como siempre". Los datos aportados por los directores en las "Preguntas complementarias" sobre la constancia en actas de órganos colegiados de agresiones, no pueden por menos de tenerse en consideración por parte de la sociedad. Aunque la referencia temporal sobre la que se pidió respuesta fue tres años, lo cierto es que se han producido sobre todo agresiones de alumnos a alumnos (180 agresiones) y de alumnos a profesores (61 agresiones).

La medida que se solicita mayoritariamente para prevenir posibles brotes de agresión es la siguiente: "No es cuestión de adoptar medidas de control. Es cuestión de orientación y apoyo a los escolares". A esta medida le sigue otra también muy significativa e importante: mayor colaboración entre las familias y el centro.



# Conclusiones



Este informe, presentado por la Comisión III, a propósito del “Funcionamiento de los centros” que imparten Educación Secundaria Obligatoria, se puede resumir en las conclusiones relativas a cada una de las tres categorías en las que se ha dividido el diagnóstico: 1) Dirección y función directiva; 2) Participación real y deseable de la comunidad escolar en la administración de los centros; 3) Características de la convivencia en los centros.

La población de la que se ha extraído la muestra está constituida por todos los centros tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, públicos y privados concertados, que imparten la Educación Secundaria Obligatoria, del territorio español, con excepción de Andalucía y Canarias. Las personas encuestadas en cada centro han sido diez que representan a la comunidad escolar respectiva (directores, jefes de estudios, representantes de padres, de profesores, de alumnos y del personal de administración y servicios en el Consejo Escolar, representantes del titular del centro y del Ayuntamiento en el Consejo y profesores no miembros del Consejo Escolar).

## 1. Dirección y función directiva

### 1.1. CARACTERÍSTICAS DEL DIRECTOR

Se consultó sobre el procedimiento de designación, la permanencia en el cargo, la simultaneidad con la actividad docente, la conveniencia de que el director sea o no profesor del Claustro y la capacitación profesional específica; asimismo se incluyó en el Cuestionario una pregunta sobre funcionamiento del Consejo Escolar de centro.

Las respuestas se pueden sintetizar así:

La mayoría de los encuestados considera que el director debe ser elegido, bien por el Consejo Escolar (45 %), bien por el Claustro (34 %); menos del 5% opina que debe ser designado por la Administración. Entre los profesores son mayoría (52 %) los que prefieren la elección por el Claustro.

Se considera adecuada la duración actual del cargo de director (78 %) y se prefiere que el director sea un profesor del propio centro (92%); sólo el 3% de las respuestas se inclina por la duración permanente del cargo.

Se opina de forma mayoritaria que el director debe simultanear su cargo con la docencia, aunque se considera necesario que dedique menos tiempo que los demás profesores a las tareas docentes. Solamente el 19 % de las personas encuestadas se muestran partidarias de que el director no imparta clase alguna.

La mayoría de los sectores de la comunidad educativa creen que el director debe recibir una capacitación profesional específica mediante algún curso (61 %); sólo un 14% considera conveniente la capacitación mediante actividades de amplia duración. La tendencia a preferir una formación corta para el director es mayor en los centros privados que en los públicos.

En definitiva, las características del director que se prefieren de manera mayoritaria son: elegido entre los profesores del centro, con una duración en el cargo similar a la actual, que imparta clases, pero menos que los demás profesores, y que haya sido capacitado mediante algún curso específico de formación de corta duración.

### 1.2. FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO ESCOLAR DEL CENTRO

Casi el 80% de las respuestas a este punto único están de acuerdo en que el Consejo Escolar de su centro funciona eficazmente. La opinión es más favorable en los centros privados concertados que en los centros públicos.

### 1.3. FUNCIÓN DIRECTIVA

Mediante diecisiete preguntas se pretende detectar el grado en que se desarrollan acciones relativas a funciones directivas; a este fin los encuestados han de manifestarse, de forma que en cada centro mientras el director lo hace respondiendo de sus propias ac-

ciones, el resto de los encuestados responden según lo que creen que el director ejecuta.

Los directores son bien valorados por las personas que responden el cuestionario: las valoraciones del desempeño por el director de diversos aspectos de la función directiva se sitúan entre 4 y 5 (en una escala de 1 a 5). Cabe deducir que la valoración de la dedicación del director a las funciones descritas es muy alta. Las funciones a las que se refiere el estudio se han agrupado del modo siguiente:

- a) administración, gestión y mejora del centro
- b) convivencia en el centro
- c) funciones relacionadas con el profesorado
- d) relaciones con las familias de los alumnos
- e) relaciones con organismos de nivel superior

Dentro de la alta valoración de todas las funciones estudiadas, las que presentan la valoración más baja son las relacionadas con el profesorado, en concreto, todo lo referente a las siguientes manifestaciones o acciones que definen dicha función y por el orden de menor a mayor valoración que a continuación se expresa:

- generar procedimientos para la formación y actualización del profesorado en el centro educativo
- promover trabajos en equipo
- informarse respecto a la eficacia docente y orientadora del profesorado directamente o por vía de los departamentos
- promover el máximo aprovechamiento de capacidades, cualidades, experiencias y conocimientos del profesorado y del personal administrativo y de servicio de centro

Teniendo en cuenta la titularidad de los centros, la mayoría de las funciones del director han resultado significativamente más valoradas en los centros privados concertados que en los centros públicos. También se observa que las directoras reciben en el ejercicio de sus funciones una valoración media más alta que los directores en la mayoría de las funciones estudiadas.

Los resultados del cuestionario sobre la función directiva exhiben dos modelos de dirección, modelos que se derivan del análisis factorial. Uno, de corte tradicional, abarca las acciones y manifestaciones de las funciones que han sido valoradas en general de forma altamente positiva (modelo de las funciones oficialmente esperables) y otro que recoge acciones y manifestaciones relacionadas con el profesorado. Este segundo modelo está más en relación con las modernas teorías de organización y administración que incorporan como elemento básico la función de

recursos humanos, en la cual la promoción de trabajos en equipo, la evaluación de los recursos personales y la potenciación y aprovechamiento de las capacidades del personal de las empresas juegan papeles decisivos.

## 2. Participación real y deseable de la comunidad escolar en la administración de los centros

Catorce preguntas del cuestionario van dirigidas a conocer dos aspectos de la participación, uno el de la forma real en que se produce la participación en diversos aspectos del funcionamiento del centro y otro, la forma en que se entiende que sería deseable. Se presentan cinco opciones para cada uno de los catorce aspectos sobre los que se consulta: la de no estar informado sobre las decisiones, estar informado a posteriori de la toma de decisión, ser consultado previamente a la toma de decisiones, participar en la toma de decisiones en grupo y tomar personalmente las decisiones; cuando en el área o aspecto consultado no se tomasen decisiones también debe manifestarse en una sexta opción de respuesta.

Los resultados han sido los siguientes:

Globalmente se observa que el grado de participación real expresado por todos los miembros encuestados se sitúa en el centro de la escala utilizada y se corresponde con la opción *me consultan antes de tomar las decisiones*, ya que la media global es 2,98 (en una escala de 1 a 5). La media global en participación deseable es 3,44. Por tanto, en cuanto a la participación en los centros educativos, las respuestas muestran que se desea un mayor grado de participación que el que se tiene actualmente, sobre todo en temas relativos a la formación del profesorado, la evaluación de la calidad de la educación, los aspectos organizativos de los centros y las actividades con los padres de alumnos.

Desde una perspectiva global más que analítica o puntual, se puede afirmar que los temas en los que se pide más participación son aquéllos en los que se ha expresado que se participa más. Estos temas son los relacionados con el Proyecto educativo, la evaluación de la calidad de la educación, la organización del centro y los proyectos de mejora para un determinado periodo de tiempo (proyectos como el plan anual de mejora o la programación general anual). En lo que realmente se participa menos y se desea participar menos es en los dos temas siguientes:

- aspectos relacionados con los padres y madres de familia (actividades informativas, formativas, culturales, deportivas, sociales y posibles colaboraciones de determinados padres y madres)
- aspectos relativos al profesorado (procedimientos para la formación y perfeccionamiento del profesorado y creación de grupos de trabajo para el estudio de temas)

El director, el jefe de estudios, el representante del titular del centro y el profesorado son los sectores de la comunidad educativa que manifiestan un mayor grado de participación; por el contrario, el representante del Ayuntamiento, los representantes de los padres, los representantes de los alumnos y el representante del personal de administración y servicios son los que manifiestan un menor grado de participación.

Globalmente no hay diferencias en cuanto a la participación real entre centros públicos y privados; sin embargo, se desea mayor participación en los primeros que en los segundos.

### 3. La convivencia en los centros

En el campo de la convivencia se han planteado nueve preguntas: relaciones entre el profesorado (en que se presentan cuatro situaciones posibles), nivel de convivencia entre los alumnos (con cuatro niveles posibles), situaciones de indisciplina (tipos, evolución y causas), agresiones (en caso positivo frecuencia y evolución) y el entorno del centro (existencia o no de violencia y preocupación mostrada por los padres). De las nueve preguntas, las cuatro últimas se refieren respectivamente: a la información dada a los diversos sectores de la comunidad educativa sobre derechos y deberes de los alumnos, eficacia del Reglamento de Régimen Interior del centro para la mejora de la convivencia, medida en que las normas de convivencia establecidas aminoran los problemas de orden y disciplina, y qué medida debería adoptar el centro, en primer lugar, para eliminar posibles brotes de agresión entre el alumnado (se ofrecen seis respuestas para elegir una).

Hecho el estudio de los datos obtenidos mediante el cuestionario resulta:

En los centros educativos predomina un buen ambiente y compañerismo entre los profesores. También se consideran buenas, en general, las relaciones entre el alumnado.

Las opiniones emitidas por las personas encuestadas sobre las relaciones en el entorno de los cen-

tros educativos en lo referente a actos de violencia, ponen de manifiesto que hay casos aislados que han de ser tenidos en cuenta. La cuarta parte de los encuestados dicen estar *algo* preocupados por el tema de la violencia en el entorno del centro educativo y el 7% lo consideran como asunto de preocupación grave. La situación que describen los datos no parece ser de una gravedad patente y manifiesta, pero no se debe minusvalorar la situación que reflejan.

Los sectores de la comunidad educativa están, en general, suficientemente informados sobre los derechos y los deberes de los alumnos. El Reglamento de Régimen Interior y las normas de convivencia se consideran instrumentos adecuados para mejorar la convivencia en el centro y disminuir los problemas de disciplina.

El 80% de las respuestas afirman que ha habido situaciones de indisciplina en su centro durante los últimos tres años. Se considera que los casos de indisciplina más frecuentes han sido alborotos fuera del aula, alborotos en el aula y faltas de respeto a compañeros. Se considera que la situación se mantiene en la actualidad más o menos como en años anteriores. Se señalan como causas principales de la indisciplina el desinterés de los alumnos y los problemas familiares.

El mencionado 80% de las respuestas que afirman la existencia de situaciones de indisciplina tiene su correlato o relación en faltas leves, en ocasiones inevitables, pero también en otras faltas sobre las que han tenido que actuar los órganos colegiados y unipersonales del centro. Según han manifestado los directores de los centros, en los últimos tres años se han impuesto sanciones en materia de disciplina de alumnos previa incoación de expediente disciplinario en el 30% de los centros y ha habido intervención del juzgado en el 3,6% de estas últimas. Consideradas las actuaciones de estos órganos según los datos del Cuestionario, no se puede afirmar de modo generalizado que los centros educativos estén muy deteriorados.

Tal vez la situación más preocupante, que la sociedad y los responsables de las políticas educativas no debieran echar en olvido, es el tema de las situaciones de agresión. Los datos ponen de relieve que se trata de episodios aislados, pero no definen de forma clara como evolucionan esas situaciones de agresividad. Casi el 60% de las respuestas indica que ha habido agresiones entre alumnos en el centro en los últimos tres años, si bien se considera que se ha tratado de episodios aislados en el 73% de los casos. Sólo un 7% de las respuestas contabilizan más de 10 agresiones en el centro durante ese período. La opi-

nión mayoritaria es que los niveles de agresividad se mantienen en los límites de años anteriores. Como medidas más efectivas para prevenir las agresiones se citan mayoritariamente la orientación y el apoyo a los escolares y el incremento de la colaboración entre las familias y el centro. Según los directores, hay cons-

tancia en las Actas del Consejo Escolar (o en las de la Comisión de convivencia) de los últimos tres años de agresiones entre alumnos en el 34% de los centros; también ha quedado constancia de algún tipo de agresión de alumnos a profesores en 61 centros de la muestra y de profesores a alumnos en 12 centros.

# Referencias

## 1. Fuentes bibliográficas

- ALONSO DEL AMO, E.: "Clima y cultura en las organizaciones". En PEIRÓ, J. M. (Dir.). *Trabajo, organizaciones y marketing social*; Barcelona, PPU, 1990. (pp. 45-54).
- DEBARBIEUX, E.: "La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones". *Revista de Educación*, 313, 1997 (pp. 79-93).
- CAMPART, M. y LINDSTRÖM, P.: "Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva". *Revista de Educación*, 313, 1997. (pp. 95-119).
- DELORS, J. (Dir.): "La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI". Madrid, UNESCO / Santillana, 1996.
- CIDE: "Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación". Madrid, MEC / CIDE, 1995.
- DRINGANAN, P. y MARCPHERSON, R.: "Educative leadership: a practical theory". *Educational Administration Quarterly*, 1993, 29 (1).
- ESTEVE, J. M.: "El malestar docente". Barcelona, Laia, 1978.
- ESTEVE, J. M., Franco, S. y Vera, J.: "Los profesores ante el cambio social". Barcelona, Anthropos, 1995.
- FAYOL, H.: "General and Industrial Management". London, Pitman and Sons, 1949.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: "Evaluación del ambiente". En FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (Ed.), *Psicodiagnóstico*. Madrid, UNED, 1983.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: "Evaluación del caso ambiental". En FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (Dir.). *Evaluación de contextos*; Murcia, I Reunión Nacional de Intervención Psicológica, 1987. (pp. 9-49).
- FUNK, W.: "Violencia escolar en Alemania". *Revista de Educación*, 313, 1997. (pp. 53-77).
- GARCÍA CORREA, A.: "La disciplina escolar, el gran reto del siglo XXI". *Escuela Española* (3268), 1996. (pp. 11-12).
- GARCÍA HOZ, V. y MEDINA, R.: "Organización y Gobierno de Centros Educativos". Madrid, Rialp, 1987 (1ª edición, 1986).
- GENTO, S.: "Participación en la Gestión Educativa". Madrid, Santillana, 1994a.
- GENTO, S.: "La función de liderazgo profesional en el ámbito educativo". En GENTO, S. e IGLESIAS, R.: *Liderazgo y Clima en las Instituciones Educativas*. Madrid, UNED, PFP, 1994b.
- GENTO, S.: "Instituciones educativas para la Calidad Total". Madrid, La Muralla, 1996a.
- GENTO, S.: "El liderazgo pedagógico para la calidad educativa". PÉREZ, R. y RUIZ, J. (Coords.): *Factores que Favorecen la Calidad Educativa*. Jaén: Universidad de Jaén, 1996b. (pp. 202-226).
- GOROCHOTEGUI, A.: "Manual de Liderazgo para Directivos Escolares". Madrid, La Muralla, 1997.
- GULICK, L. y URWICK, L.: "Papers on Science Administration". Nueva York, Ins. Of Pla. Adm., 1937.
- HALPIN, A. W. y CROFT, D. B.: "The organizational climate of schools". Chicago, Univ. of Chicago Press, 1963.
- HANDY, C.: "Taken for granted? Understanding schools as organisations". London, Logman, 1984.
- HARGREAVES, D.: "Las relaciones interpersonales en la educación" (3ª ed.). Madrid, Narcea, 1986.
- ISAACS, D.: "Cómo evaluar los Centros Educativos". Pamplona, EUNSA, 1977.
- ISAACS, D.: "Teorías y Práctica de la Dirección de los Centros Educativos". Pamplona, EUNSA, 1995 (3ª edición).
- ISAACS, D. y FERNÁNDEZ OTERO, O.: "Dirección y Organización de Centros Educativos". Pamplona, EUNSA, 1970.
- JACKSON, P. W.: "La vida en las aulas". Madrid, Marova, 1975.
- LAWRENCE, J. STEED, D. y YOUNG, P.: "Disruptive children. Disruptive school". London, Croom Helm, 1984.

- JOHSON, R. y KASTROZENWEIG, J.: "Teoría, Integración y Administración de Sistemas". México, Limosa, 1970.
- LICKERT, R.: "Un Nuevo Método de Gestión y Dirección". Bilbao, Deusto, 1965.
- LORENZO, M.: "Organización Escolar". Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1994.
- LUJÁN, J. y PUENTE AZCUTIA, J.: "Evaluación de centros docentes. El plan EVA". Madrid, MEC, 1996.
- LUTZ, F.W.: "Tightening up loosely coupling in organizations of Higher Education". *Administration Science Quarterly*, 27, 1982.
- MAYO, E.: 0147The Human Problems of the Industrial Civilization0148. New York, McMillan, 1933.
- MEDINA, A. y GENTO, S.: "Organización Pedagógica del Nuevo Centro Educativo". Madrid, UNED, 1996.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA: "El Plan EVA: Contenido, desarrollo y resultados. Cinco años del Plan EVA (1991-1996)". Madrid, MEC, 1996.
- MUNDUARTE, L.: "Psicología social de la organización. Las personas organizando". Madrid, Pirámide, 1997.
- OLWEUS, D.: "Bullying at school: What we know and what we can do". Oxford, Blackwell, 1993.
- ORTEGA RUIZ, R.: "El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales". *Revista de Educación* (313), 1997. (pp. 143-158).
- ORTEGA RUIZ, R. y MORA-MERCHÁN, J.: "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares". *Revista de Educación* (313), 1997. (pp. 7-27).
- OWENS, R. G.: "Organizational Behaviour in Education". Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1981.
- PAÉZ, D., VALENCIA, J., MORALES, J. F. y URSUA, N.: "Teoría, metateoría y problemas metodológicos de la psicología social". En PAÉZ, D., VALENCIA, J., MORALES, J. F., SARABIA B. y URSUA, N. (Eds.): *Teoría y método en psicología social*. Barcelona, Anthropos, 1992. (pp. 30-205).
- PAISEY, A.: "Small Organizations". Winsor, Nelson, 1981.
- POOLE, M. S.: "Communication and organizational climates. Review, critique and a new perspective". En MCPHEE, R. D. y TOMPKINS, P. K. (Eds.): *Organizational communication*. Beverly Hills, Sage, 1985. (pp. 79-108).
- ROJAS MARCOS, L.: "Las semillas de la violencia" (5ª ed.). Madrid, Espasa Calpe, 1995.
- RAMO TRAVER, Z. y CRUZ MIÑAMBRES, J.: "La convivencia y la disciplina en los centros educativos. Normas y procedimientos". Madrid, Escuela Española, 1997.
- RULI GARGALLO, J.: "El Proyecto de Gestión del Centro Educativo". Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1990.
- SALVADOR, F.: "Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica". *Organización Escolar. Una Perspectiva Ecológica*. Alcoy, Marfil, 1993.
- SERGIOVANI, M.: "Leadership and excellence in schooling" *Education Leadership*, 30 (2). 1984.
- TEDESCO, J. C.: "El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna". Madrid, Anaya, 1995.
- TRIANES, M. V. y MUÑOZ SÁNCHEZ, A. M.: "Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención". *Revista de Educación*, (313), 1997. (pp. 121-142.)
- SILVA VÁZQUEZ, M.: "El clima en las organizaciones. Teoría, método e intervención". Barcelona, EUB, 1996.
- SINGER, P.: "Ética práctica". Barcelona, Ariel, 1991.
- VILLA, A. y GAIRÍN, J.: "Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexiones a partir de una investigación empírica". *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. Bilbao, Mensajero, 1996.
- VILLAR ANGULO, L. M.: "Control de enseñanza y supervisión instruccional" (Vol. 1). Sevilla, ICE, Universidad de Sevilla, 1984.
- WATKINS, C. y WAGNER, P.: "La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro". Madrid, Paidós / MEC, 1991.
- WEBER, M.: "The Theory of Social and Economic Organizations". Oxford, Oxford University Press, 1922.
- WEICK, K.E.: "Administering Education in Loosely Coupled Schools". New York, Phi, Delta, Kappa, 1982.
- ZABALZA, M. A.: "El «clima». Conceptos, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo". En DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. y MESANZA, J., *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid, Escuela Española, 1996. (pp. 263-302).

## 2. Fuentes legales

Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación.

Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo.

Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

### 3. Cuadros y gráficos

#### 3.1. CUADROS

- Cuadro 1. *Centros que constituyen la población total en que se imparte Educación Secundaria Obligatoria*
- Cuadro 2. *Muestra prevista de centros*
- Cuadro 3. *Muestra de centros por Comunidad Autónoma y titularidad*
- Cuadro 4. *Muestra de centros por Comunidad Autónoma y nivel*
- Cuadro 5. *Tasa de respuesta*
- Cuadro 6. *Valoraciones de todas las funciones directivas*
- Cuadro 7. *Valoración de las funciones del director sobre el «centro educativo»*
- Cuadro 8. *Valoración de las funciones del director en relación con la convivencia*
- Cuadro 9. *Valoración de las funciones del director relacionadas con el profesorado*
- Cuadro 10. *Valoración de las funciones del director relacionadas con las familias*
- Cuadro 11. *Valoración de las funciones del director relacionadas con la Administración educativa*
- Cuadro 12. *Diferencias de valoración de las funciones directivas*
- Cuadro 13. *Agrupación factorial de las funciones directivas*
- Cuadro 14. *Valoraciones del director y de los restantes sectores sobre los factores básicos de las funciones directivas*
- Cuadro 15. *Valoraciones sobre los factores básicos de las funciones directivas en los centros públicos y en los privados*
- Cuadro 16. *Valoraciones sobre los factores básicos de las funciones directivas en centros de educación Primaria y en los de Secundaria*
- Cuadro 17. *Valoraciones sobre los factores básicos de las funciones directivas en los centros que tienen directora o director*
- Cuadro 18. *Valoraciones sobre los factores básicos de las funciones directivas según el tamaño del centro*
- Cuadro 19. *Participación en las áreas de la vida de un centro educativo*
- Cuadro 20. *Participación en áreas agrupadas*
- Cuadro 21. *Participación de cada uno de los colectivos*
- Cuadro 22. *Diferencias de participación entre el director y el profesorado*
- Cuadro 23. *Diferencias de participación entre el director y el resto de miembros del CE*
- Cuadro 24. *Diferencias de participación real*
- Cuadro 25. *Diferencias de participación deseable*
- Cuadro 26. *Participación en los centros públicos y privados*
- Cuadro 27. *Participación en centros de educación Primaria y en centros de educación Secundaria*
- Cuadro 28. *Participación en los centros según su tamaño*
- Cuadro 29. *Análisis factorial sobre la participación real*
- Cuadro 30. *Análisis factorial sobre la participación deseable*
- Cuadro 31. *Participación del director y del profesorado no miembro del Consejo Escolar*
- Cuadro 32. *Participación del director y del resto de los miembros del Consejo Escolar*
- Cuadro 33. *Participación en los centros públicos y privados*
- Cuadro 34. *Participación en los centros de educación Primaria y en los centros de educación Secundaria*
- Cuadro 35. *Participación en los centros según su tamaño*
- Cuadro 36. *Relaciones habituales entre el profesorado del centro*
- Cuadro 37. *Relaciones entre el alumnado definidas a través de los niveles de convivencia. Referencia temporal: Curso Escolar 1996/97*
- Cuadro 38. *El entorno del centro como motivo de preocupación grave, preocupación moderada, no preocupación y ausencia de violencia*
- Cuadro 39. *Información sobre derechos y deberes de los alumnos*
- Cuadro 40. *Existencia, situaciones, evolución y posibles causas de indisciplina. Referencia temporal: Cursos Escolares 1994/95, 1995/96, 1996/97*
- Cuadro 41. *Sanciones en materia de disciplina en los centros impuestas por el Consejo Escolar. Referencia temporal: Cursos escolares 1994/95, 1995/96, 1996/97*
- Cuadro 42. *Actuaciones en materia de disciplina en los centros. Referencia temporal: Curso Escolar 1996/97*
- Cuadro 43. *Centros donde se han constatado destrozos en las instalaciones. Referencia temporal: Cursos Escolares 1994/95, 1995/96, 1996/97*
- Cuadro 44. *Existencia y tipos de medidas correctivas en faltas graves en los centros. Referencia temporal: Curso Escolar 1996/97*

**Cuadro 45.** *Existencia, frecuencia y evolución de agresividad entre el alumnado. Referencia temporal: Cursos Escolares 1994/95, 1995/96, 1996/97*

**Cuadro 46.** *Número y tipo de agresiones en los centros. Referencia temporal: Cursos Escolares 1994/95, 1995/96, 1996/97*

### 3.2. GRÁFICOS

**Gráfico 1.** *¿Cuál cree que debe ser el procedimiento para designar al director?*

**Gráfico 2.** *Opinión sobre la designación del director según titularidad*

**Gráfico 3.** *¿Conviene que el director/la dedique parte de su jornada a impartir clase?*

**Gráfico 4.** *¿Debe recibir el director una capacitación profesional?*

**Gráfico 5.** *¿Está usted de acuerdo con la siguiente afirmación: " El Consejo Escolar de este centro funciona eficazmente "?*

**Gráfico 6.** *Valoración de las funciones directivas por todos los colectivos*

**Gráfico 7.** *Representación de la valoración de las funciones directivas*

**Gráfico 8.** *Autovaloración de las funciones directivas, y valoración por el total de padres, alumnos y profesores*

**Gráfico 9.** *Valoración de las funciones directivas en los centros públicos y en los centros privados*

**Gráfico 10.** *Valoración de las funciones directivas en los centros de Educación Primaria y en los Centros de Educación Secundaria*

**Gráfico 11.** *Valoración de las funciones directivas en los centros con directora y en los centros con director*

**Gráfico 12.** *Relaciones más altas entre las valoraciones de las funciones directivas*

**Gráfico 13.** *Promedio y número de orden de los colectivos según la valoración dada en cada factor*

**Gráfico 14.** *Promedios de participación real y deseable en las áreas de la vida de un centro educativo*

**Gráfico 15.** *Promedios de participación real de diferentes colectivos*

**Gráfico 16.** *Promedios de participación real en los centros públicos y privados concertados*

**Gráfico 17.** *Promedios de participación real en centros de Educación Primaria y en los centros de Educación Secundaria*

**Gráfico 18.** *Promedio y número de orden de los colectivos según la participación real en cada factor*

**Gráfico 19.** *Promedio y número de orden de los colectivos según la participación deseable en cada factor*

**Gráfico 20.** *Relaciones entre el profesorado y el alumnado de los centros*

**Gráfico 21.** *Información sobre derechos y deberes del alumnado a ...*

**Gráfico 22.** *Eficacia del Reglamento de Régimen Interior para la convivencia en los centros*

**Gráfico 23.** *Existencia y frecuencia de situaciones de indisciplina en el centro*

**Gráfico 24.** *Existencia y frecuencia de agresiones entre el alumnado*

# Anexo

## Perfil profesional de los componentes de la Comisión

**Dr. D. Álvaro BUJ GIMENO.** Licenciado en Filosofía y Letras, Premio Nacional Fin de Carrera de Filosofía y Letras en 1961. Doctor en Pedagogía. Catedrático de Universidad. Profesor de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid e Inspector de Servicios en el Rectorado de la U.C.M. Maestro Nacional e Inspector de Educación (excedente en ambos Cuerpos). Autor o coautor de varios libros y ponente habitual en Congresos y Seminarios; sus líneas de investigación, reflejadas en más de cien artículos, son: la función de control en la Administración educativa, formación y perfeccionamiento del profesorado, igualdad de oportunidades y educación, formación social e instituciones educativas y educación intercultural.

**Dr. D. Vicente BARBERÁ ALBALAT.** Doctor en Ciencias de la Educación. Inspector del Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa. Maestro Nacional y Director Escolar desde 1957 a 1979. Ha desempeñado cargos de responsabilidad en la Administración educativa, tanto en España (MEC) como en el extranjero (Suiza). Habitual colaborador en la prensa profesional de educación, con más de cien artículos. Ha organizado, participado y dirigido cursos como especialista en dirección y evaluación de centros y proyectos educativos. Autor o coautor de veinticuatro libros.

**Dr. D. Guillem BOU BAUZÁ.** Licenciado en Matemáticas y en Informática y Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Trabaja en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y es corresponsable del Laboratorio de Aplicaciones Informáticas en Educación.

**D. Gonzalo FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ.** Maestro de Enseñanza Primaria y Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Ciencias de la Educación). Funcionario del Cuerpo de Inspectores de Educación. Ha ejercido la docencia como Profesor y

como Director. Experto en organización y dirección de centros, ha participado en diversos cursos sobre técnicas directivas, evaluación de centros y diseños de organización.

**Dr. D. Samuel GENTO PALACIOS.** Doctor en Filosofía y Letras, sección de Pedagogía. Profesor Titular de Universidad. Profesor de "Organización de Centros Educativos" en el Departamento de "Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales" de la Facultad de Educación, en la UNED. Coordinador de Planes de Estudios de dicha Universidad. Maestro Nacional e Inspector de Educación (excedente en ambos Cuerpos). Ha realizado publicaciones e investigaciones sobre "Participación en la Gestión Educativa", "Instituciones Educativas para la Calidad", "Organización Pedagógica del Nuevo Centro Educativo", "Liderazgo y Clima en las Instituciones Educativas", entre otras.

**D. José Antonio GONZÁLEZ SAINZ.** Ingeniero Industrial e Ingeniero Técnico Industrial. Inspector de Educación. Inspector Coordinador de F.P. en la Inspección Central del Departamento de Educación de la C.A. del País Vasco. Catedrático de Física y Química; ha ejercido la función directiva en Institutos Politécnicos. Desarrolla trabajos de Planificación y Gestión de plantillas de personal docente en Centros de E. Secundaria. Autor, entre otras publicaciones, del "Estudio prospectivo de las necesidades de ciclos formativos en los centros de Educación Secundaria en el horizonte del año 2.000 en la C.A. del País Vasco".

**Dr. D. David ISAACS.** Master of Arts por la Universidad de Cambridge. Doctor en Pedagogía. Profesor Ordinario de "Organización y gestión de Centros educativos" de la Universidad de Navarra. Ha desempeñado en esta Universidad los cargos de Vicerrector, Delegado del Rector para relaciones internacionales, Director del Instituto de Ciencias de la Educación y Bibliotecario General. Autor de libros e investigaciones sobre dirección y organización de centros educativos, evaluación de centros y educación familiar. Ha dictado conferencias y cursos en varias Universidades de Europa y de América Cen-

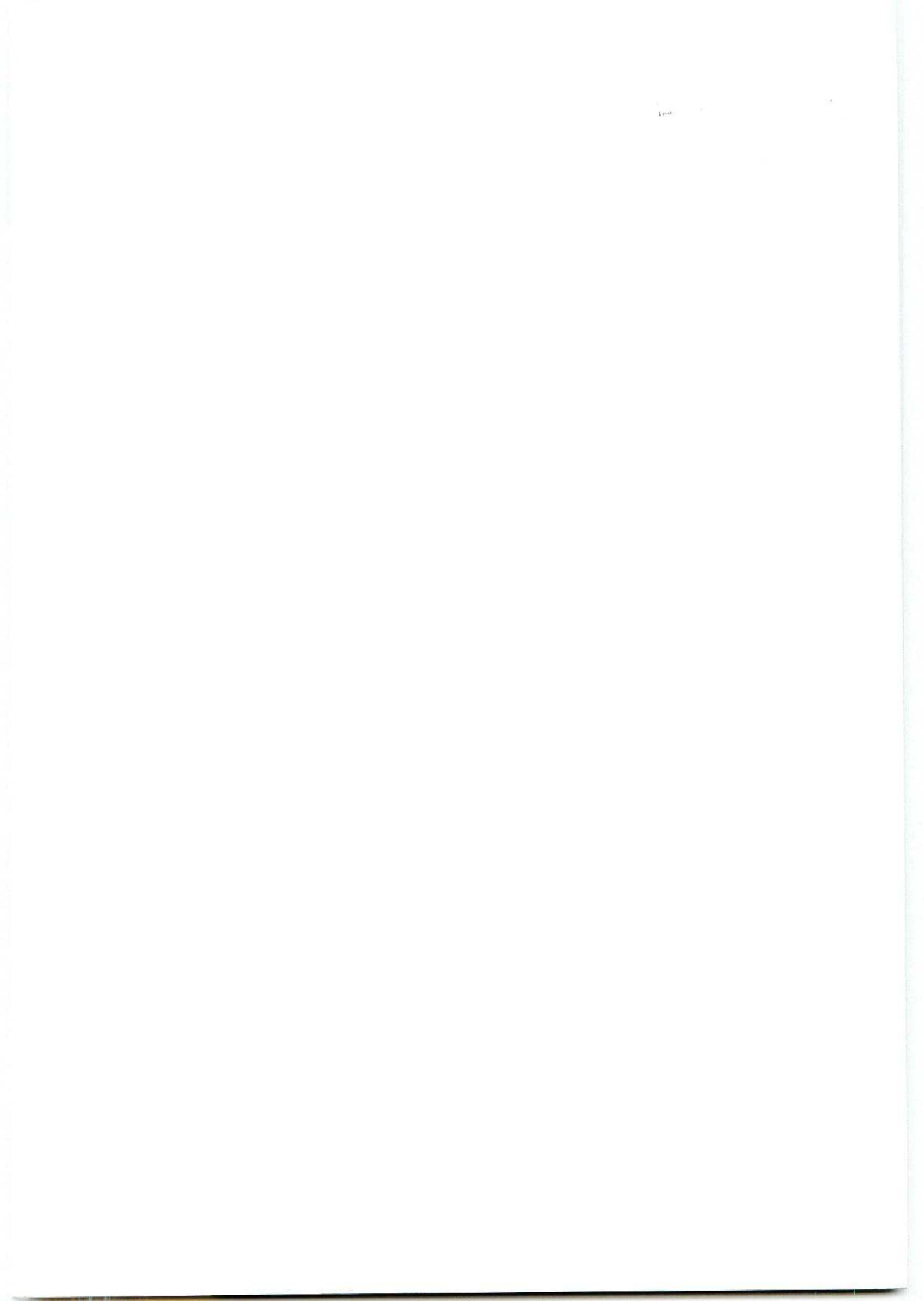
tral y del Sur. consultor de Centros educativos en Argentina, Chile, Colombia, Estados Unidos, Filipinas e Irlanda, entre otros

**D. Julio PUENTE AZCUTIA.** Licenciado en Ciencias Físicas y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Funcionario del Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa. Jefe del Área de Evaluación Permanente del Sistema

Educativo del INCE. Catedrático de Bachillerato en excedencia. Inspector Central de Educación desde 1983 a 1997. Coordinador del Plan EVA de Evaluación de Centros Docentes. Autor o coautor de libros, artículos y estudios sobre evaluación de centros educativos, organización escolar y didáctica de las ciencias. Ponente en diversos cursos, congresos y seminarios nacionales e internacionales.







ESTUDIOS E INFORMES

Instituto Nacional  
**ince**  
de calidad y evaluación



---

**Ministerio de Educación y Cultura**

---

Secretaría General de Educación y Formación Profesional

---

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación - INCE

---