

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y EFICACIA DE LA ESCUELA

ESTUDIO SOBRE LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS

Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre
Jesús Cerdán Victoria
F. Javier Murillo Torrecilla
Juan Calzón Álvarez
María Castro Morera
Inmaculada Egido Gálvez
Raquel García García
Mercedes Lucio-Villegas de la Cuadra

Ministerio de Educación y Ciencia



CENTRO DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION EDUCATIVA

CALIDAD DE LA EDUCACION Y EFICACIA DE LA ESCUELA

ESTUDIO SOBRE LA GESTION DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS

MERCEDES MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE
JESUS CERDAN VICTORIA
F. JAVIER MURILLO TORRECILLA
JUAN CALZON ALVAREZ
MARIA CASTRO MORERA
INMACULADA EGIDO GALVEZ
RAQUEL GARCIA GARCIA
MERCEDES LUCIO-VILLEGAS DE LA CUADRA



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica

C.I.D.E.

1. Reforma educativa.—2. Enseñanza primaria.—3. Secundaria segundo ciclo.—4. Planificación educativa.—5. Administración educativa.

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Investigación y Documentación Educativa
EDITA: Secretaría General Técnica
Centro de Publicaciones
Tirada: 1.200 ejs.

NIPO: 176-94-134-1

I.S.B.N.: 84-369-2634-X

Depósito legal: M. 16.656-1995

Imprime: Imprenta FARESO, S. A.

Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid

Agradecimientos

Este estudio ha podido llevarse a cabo gracias a varias personas e instituciones y a todos ellos queremos manifestar nuestro agradecimiento. En primer lugar, a los expertos en metodología de la investigación y en educación y a los inspectores, profesores, padres y alumnos que contribuyeron a la validación de los instrumentos de recogida de datos, así como al centro en el que se hizo el estudio piloto. En segundo lugar —en orden cronológico, que no de importancia— a todos los inspectores, directores, jefes de estudios, profesores, padres y alumnos de los centros que han participado en la investigación. Todos ellos han dedicado una buena parte de su tiempo y su mejor voluntad a contribuir desinteresadamente a un mayor conocimiento del mundo de la educación.

Indice

INTRODUCCION	9
CAPITULO I: MARCO TEORICO Y METODOLOGIA	13
1. Marco teórico	
1.1. Revisión histórica de los estudios sobre la eficacia de las escuelas	13
1.2. Planteamiento y fundamentación del estudio	17
2. Metodología del estudio	21
2.1. Objetivos, áreas e indicadores	21
2.2. Metodología de la fase normativa	22
2.3. Metodología de la fase empírica	28
2.3.1. Población y muestra	28
2.3.2. Variables	30
2.3.3. Instrumentos de recogida de datos	31
2.3.4. Trabajo de campo	32
2.3.5. Análisis de datos	32
CAPITULO II: SITUACION DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y SUS REFORMAS EN CUANTO A LA GESTION DE RECURSOS	35
1. Descripción general del sistema educativo	35
1.1. Estructura del sistema educativo	35
1.2. Administración educativa	37
1.3. Financiación de la enseñanza	40
1.4. Participación de la sociedad en el sistema educativo	41
2. Fines de la educación: fines generales del sistema educativo	41
3. Personal de los centros escolares	41
3.1. Descripción del profesorado	41
3.2. Formación del profesorado	42
3.3. Acceso a la función docente y adscripción del profesorado a los centros públicos	43
3.4. Condiciones laborales del profesorado	44
3.5. Asignación del profesorado a asignaturas, cursos y grupos	44
3.6. Organización del profesorado: órganos de coordinación didáctica	45
3.6.1. Tutorías	45
3.6.2. Seminarios (en B.U.P. y C.O.U.)	46
3.6.3. Equipo de ciclo (en colegios de Educación Primaria)	46
3.6.4. Comisión de Coordinación Pedagógica	47
3.7. Personal de apoyo	47
4. Organos de gobierno de los centros	47
4.1. Organos colegiados: el Consejo Escolar	47
4.2. Organos colegiados: el Claustro de profesores	49
4.3. Organos unipersonales: el Director	49

6 INDICE

4.4.	Organos unipersonales: el Jefe de Estudios	50
4.5.	Organos unipersonales: el Secretario	51
5.	Recursos materiales y económicos	51
5.1.	Recursos materiales	51
5.1.1.	Dotación de recursos inmuebles de los centros	51
5.1.2.	Equipamiento y dotación de material didáctico de aula y de centro	52
5.1.3.	Servicios complementarios: comedor escolar	52
5.1.4.	Utilización de los recursos e instalaciones de los centros	52
5.2.	Recursos económicos	53
5.2.1.	La gestión de los recursos económicos del centro	53
5.2.2.	Presupuesto anual de los centros	53
6.	Alumnado	54
6.1.	Descripción del alumnado	54
6.1.1.	Número por sexo y curso	54
6.1.2.	Alumnos de otras nacionalidades y de minorías étnicas	54
6.1.3.	Alumnos con necesidades educativas especiales	55
6.2.	Condiciones de acceso del alumnado	56
6.3.	Rendimiento del alumnado	57
6.4.	Participación y representación del alumnado	58
7.	Relaciones de los padres con el centro: participación de los padres	59
8.	Organización curricular y académica	60
8.1.	Organización curricular según la Ley de 1970	60
8.2.	Organización y coordinación curricular con la L.O.G.S.E.	61
8.2.1.	Niveles de concreción curricular	61
8.2.2.	El Proyecto Educativo de Centro	61
8.2.3.	Proyecto Curricular de Etapa	61
8.2.4.	Programaciones de aula en Educación Primaria	62
8.2.5.	Programación General Anual	62
8.3.	Organización académica de los centros	62
8.4.	Metodología y evaluación	63
8.5.	Programas especiales y de innovación	64
8.5.1.	Programa de Integración de alumnos con necesidades educativas especiales	64
8.5.2.	Programa para la Compensación de las Desigualdades en Educación	64
8.5.3.	Programas para la introducción de nuevas tecnologías en los centros	64
9.	Apoyos externos y supervisión de los centros	64
9.1.	El Servicio de Inspección Técnica de Educación	65
9.2.	Otros servicios de apoyo a la labor educativa	66
10.	Relaciones del centro con otras instituciones: apertura del centro a la comunidad	66
CAPITULO III: SITUACION DE LOS CENTROS EN CUANTO A GESTION DE RECURSOS EDUCATIVOS: RESULTADOS DEL ESTUDIO EMPIRICO		67
Introducción		67
1.	Fines educativos	67
1.1.	Fines generales de la educación	67
1.2.	Fines propios del centro escolar	68
1.3.	Comparación entre los fines generales y los específicos de los centros	69
2.	Personal de los centros escolares	70
2.1.	Profesorado	70

2.1.1.	Descripción del profesorado de los centros de la muestra	70
2.1.2.	Formación	71
2.1.3.	Adscripción del profesorado a los centros	72
2.1.4.	Condiciones laborales del profesorado	72
2.1.5.	Distribución del personal dentro de los centros	73
2.1.6.	Organización del profesorado: órganos de coordinación didáctica	73
2.1.7.	Control del personal docente	74
2.1.8.	Satisfacción	74
2.2.	Personal de apoyo	74
3.	Recursos materiales y económicos	75
3.1.	Recursos materiales	75
3.1.1.	Recursos inmuebles: edificios e instalaciones	77
3.1.2.	Equipamiento: mobiliario y material didáctico	77
3.2.	Recursos económicos	77
3.2.1.	Ingresos	77
3.2.2.	Gastos	78
3.2.3.	Valoración de los recursos económicos y de su gestión	79
4.	Organos de gobierno de los centros	79
4.1.	Organos colegiados: Consejo Escolar y Claustro	79
4.1.1.	Consejo Escolar	79
4.1.2.	Claustro de profesores	83
4.2.	Organos unipersonales	84
4.2.1.	Director	84
4.2.2.	Jefe de Estudios	86
4.2.3.	Secretario	89
4.2.4.	Equipo directivo	90
5.	Alumnado	91
5.1.	Descripción del alumnado	91
5.2.	Políticas de adscripción de alumnos	91
5.2.1.	Relación oferta/demanda de plazas escolares	91
5.2.2.	Criterios de agrupamiento de alumnos	92
5.3.	Rendimiento del alumnado	92
5.4.	Participación y comunicación entre los alumnos	92
5.5.	Satisfacción	93
6.	Los padres y su relación con el centro	94
6.1.	Participación en las actividades y vida del centro	94
6.2.	Participación en cuestiones relativas a sus hijos	94
6.3.	Asociaciones de padres	94
6.4.	Satisfacción	95
7.	Organización curricular y académica	95
7.1.	Organización curricular de los centros	95
7.2.	Reglamento de Régimen Interior	96
7.3.	Metodología y evaluación	97
7.4.	Programas especiales y de innovación	98
8.	Apoyos externos y supervisión de los centros	98
8.1.	Características de los inspectores	98
8.2.	Actividades del inspector en el centro	99
8.3.	Valoración de la labor inspectora	99
9.	Relaciones del centro con otras instituciones	100

10. Satisfacción de la comunidad educativa y clima de los centros	101
10.1. Satisfacción	101
10.2. Clima	104
 CAPITULO IV: SINTESIS Y COMENTARIOS FINALES	107
Introducción	107
1. Recapitulación	107
1.1. Fines de la educación	107
1.2. Personal de los centros: profesorado	108
1.3. Gobierno de los centros	109
1.3.1. Organos de gobierno colegiados	109
1.3.2. Organos unipersonales	110
1.4. Recursos materiales y económicos	110
1.5. Alumnado	111
1.6. Relaciones de los padres con el centro	111
1.7. Organización curricular y académica	111
1.8. Apoyos externos y supervisión de los centros	112
1.9. Relaciones con otras instituciones	112
1.10. Clima y satisfacción	112
2. Panorámica general: relaciones entre las variables	113
2.1. Relaciones entre las variables según su pertenencia a los grupos del modelo	114
2.1.1. Variables de contexto/entrada	114
2.1.2. Variables de proceso	116
2.1.3. Variables de producto	116
2.2. Imagen global	116
2.2.1. Imagen global de la Educación Primaria	116
2.2.2. Imagen global del B.U.P.	119
3. Comentarios finales: implicaciones del estudio	122
3.1. Reflexiones en torno a los resultados y a la metodología	122
3.2. La dimensión internacional del estudio	124
 REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	127
 ANEXOS	131
Anexo 1. Libro de códigos y de codificación	133
Anexo 2. Instrumentos	171

Introducción

Este estudio es la contribución de España a la última fase del proyecto de la O.C.D.E. «*The effectiveness of schooling and of educational resource management*», situado a su vez en el marco más amplio de una profunda preocupación por la calidad de la enseñanza por parte de los países que integran esta organización.

En la O.C.D.E. el objetivo de lograr una **educación de calidad para todos** proviene de hace tiempo. Era lógico que, después de lograr la escolarización universal en los niveles obligatorios en todos los países occidentales, se aspirara a conseguir la calidad además de la cantidad. De forma explícita se formuló este objetivo en la reunión de Ministros de Educación celebrada en París en noviembre de 1984, en la que se recomendó que la Comisión de Educación dedicara sus esfuerzos durante los próximos años al análisis del concepto de calidad en la Enseñanza Primaria y Secundaria, a la detección de las áreas claves en las que se juega dicha calidad y al intercambio de información entre países acerca de su modo de abordar el problema.

Fruto de la primera etapa de actividades destinadas a cubrir este objetivo es el documento *Schools and Quality. An international Report* publicado por la O.C.D.E. en 1990 (y en España en 1991). En él se plantean cuestiones claves tales como el concepto de calidad en educación, sus imperativos económicos y sociales, calidad de qué y para quién, las controvertidas medidas de la calidad, etc. Por último, se identifican como áreas o pilares claves en los que reposa la calidad de la educación el currículum, los profesores, la organización escolar, la evaluación o supervisión y los recursos materiales. Y se llega a la conclusión de que «la escuela es el meollo de la cuestión», la escuela considerada en su conjunto como nudo de relaciones y confluencia de todos los elementos.

Se abre entonces una nueva etapa —que concluirá formalmente con la reunión de Ministros de Educación de 1994— de estudio de la calidad de la educación desde una perspectiva más concreta: la eficacia de las escuelas y de su gestión de los recursos educativos. Se trata de enfocar la calidad no sólo, ni principalmente, como una cuestión de resultados, sino también de procesos. No desde el punto de vista de variables aisladas —sean éstas las referidas al profe-

sor, al alumno, al currículum o a otros elementos de la actividad educativa—, sino de la relación entre ellas y de su consideración global en el funcionamiento de la escuela. Nace así el proyecto en el que España ha participado con las aportaciones de un representante nacional¹ en las actividades previas y con la realización de este estudio.

La primera actividad de esta nueva etapa fue establecer un marco conceptual previo al posible estudio empírico posterior, para lo cual se encargó una serie de informes a diversos expertos internacionales y un documento de síntesis en el que se esbozan ya las «**áreas funcionales**» que habrían de constituir los ejes del futuro estudio, tras la consiguiente discusión, precisión y consenso por parte de los representantes nacionales y de los directores de los proyectos de investigación (DEELSA/ED/WD (92)14).

En reuniones posteriores se toman también consensuadamente una serie de decisiones relativas a los objetivos, el ámbito educativo, la metodología y los plazos de realización, como marco muy genérico de los estudios de los distintos países. Se renuncia de antemano a un estudio comparativo internacional en sentido estricto (con diseño, muestras e instrumentos comunes) y se deja abierta la posibilidad de participar a diversos niveles, de adoptar diversos diseños (de estudio de casos o correlacional) y diversos enfoques (centrado en «escuelas eficaces» fijadas a priori como tales o en centros de tipo medio elegidos al azar). Finalmente, tras la retirada de la actividad de algunos países, los participantes en la última fase han sido Alemania, Australia, Bélgica, España, Estados Unidos, Finlandia, Holanda, la República Eslovaca y el Reino Unido. El producto final de este proyecto será un informe redactado por el experto inglés Alan Gibson con la asistencia del Secretariado de la O.C.D.E., que contenga un estudio comparativo y las reflexiones finales-conclusiones elaboradas por el grupo de directores de proyectos de investigación.

El **objetivo general** de esta última fase del proyecto, tal como se convino a lo largo del desarrollo de la

¹ El representante ha sido **Enrique Roca**, que ha aportado también valiosas sugerencias al diseño de los instrumentos de este estudio.

actividad, es conocer el impacto en las escuelas y en las autoridades locales de las reformas y políticas referentes a la gestión de los recursos educativos. Es decir, se trata de estudiar, por un lado, cómo se concibe y se organiza en cada país la toma de decisiones y la gestión de todos los aspectos que constituyen la realidad educativa y las reformas que se han llevado a cabo en este terreno en los últimos años; y, por otro, la respuesta real de las escuelas a estas directrices y reformas, su modo de concretarlas en la vida diaria y la posible relación de todo ello con el clima escolar, el rendimiento de los alumnos y la satisfacción de la comunidad educativa.

En España, durante los últimos años, se están llevando a cabo múltiples reformas en el sistema educativo. Todas ellas se rigen por los principios de igualdad de oportunidades o garantía del derecho a la educación, mejora de la calidad de la enseñanza y delegación de poderes, o concesión de autonomía desde el poder central a las escuelas, pasando por las autoridades regionales y locales. Esto ha supuesto una serie de medidas de descentralización administrativa, una regulación de la red de centros (tanto públicos como privados) financiados con fondos públicos, la habilitación de los mecanismos de participación social en la enseñanza, el reajuste de las funciones de apoyo y supervisión externos de los centros escolares, la redefinición de las responsabilidades de los miembros de la comunidad educativa, la variación sustancial de la estructura general del sistema, el cambio de concepción del diseño curricular, etc.

Muchas de estas reformas afectan directa o indirectamente a la gestión de los recursos educativos entendidos en sentido amplio. Algunas de ellas —como es la reforma de los órganos de gobierno y la participación en la gestión de los centros— datan de 1985, y han tenido tiempo de implementarse y comenzar a dar sus frutos. Otras —como las referentes al fomento de la colegialidad de los profesores y la elaboración conjunta de programaciones— son más recientes y, aunque ya vigentes, no tienen aún la «solera» necesaria en la mayoría de los centros para que se pueda evaluar su eficacia. Y por último, la gran reforma de la estructura del sistema y del currículum acaba de iniciarse y no se generalizará a todos los niveles educativos hasta el año 2000, por lo que, a efectos prácticos, no puede hablarse aún de su realidad en las escuelas.

En esta situación de **multiplicidad de reformas** que afectan a las más diversas áreas de la actividad y organización educativa, se ha considerado de interés centrar el estudio español en una descripción amplia del sistema, de las políticas educativas relativas a la gestión de recursos y de la realidad de las escuelas públicas en general. Se han excluido intenciona-

damente los centros privados (aproximadamente un tercio del total) por constituir una realidad diferente y poco homogénea entre sí y los centros con algún programa de anticipación de la reforma estructural y curricular, que les haría separarse de la media. También la Formación Profesional ha sido excluida por su peculiaridad y por la situación de profundo cambio en que se encuentra actualmente. Y, por último, por razones prácticas, el estudio se ha circunscrito al ámbito administrado por el Ministerio de Educación y Ciencia, aunque la descripción general del sistema —y probablemente la mayoría de los hallazgos empíricos— es extrapolable a las comunidades autónomas con competencias transferidas.

Es decir, el foco del estudio es amplio en cuanto a las áreas temáticas cubiertas y porque abarca la generalidad de las escuelas y no sólo aquellas consideradas especialmente activas o «eficaces» en la gestión de recursos. En cambio, respecto al ámbito y nivel educativo se centra en los **centros públicos de Educación Primaria (Colegios de Primaria) y en los de Secundaria de tipo académico (Institutos de Bachillerato)**.

Se trata, por tanto, de un **estudio descriptivo** en el que no se pretende averiguar qué factores hacen a las escuelas más eficaces —entre otras razones porque el diseño no lo permite—, sino conocer y mostrar cómo es la práctica habitual en las escuelas medias españolas en cuanto a gestión de sus recursos educativos y cuál es la apreciación que los mismos protagonistas hacen de esta gestión. Todo ello relacionado con los fines generales del sistema y los fines específicos de los centros y con el marco de fondo de lo que la literatura suele considerar como factores que mejoran la eficacia de los centros escolares.

En este estudio y en general en esta actividad de la O.C.D.E., tal como señalan Chapman y Aspin (1993), no hay una definición operativa consensuada del concepto de **eficacia** de la escuela, sino más bien un marco de trabajo amplio, que incluye la consideración de elementos tales como los fines de la educación, los medios por los que se intentan alcanzar, el contexto de que se parte y ciertos «productos» o posibles criterios de éxito.

Estrictamente no se ha planteado un estudio de eficacia basado en un modelo riguroso y uniforme, con una clara definición de variables de entrada, contexto y proceso, con medidas de rendimiento (previo acuerdo de lo que se entienda por tal) antes y después, con muestras e instrumentos que permitan la comparación, aislando las variables para poder establecer relaciones de causa a efecto etc.. En este proyecto, ya de entrada, se convino en centrar el interés en los **procesos de gestión**, prescindiendo de las habituales y costosas

tomas de medidas «ad hoc» de productos que suelen identificarse con rendimiento de los alumnos.

Este planteamiento inicial ha llevado a la opción más descriptiva, sin intentar inferencias causales, sino tan sólo señalar las relaciones entre las variables consideradas, sin más pretensión que la de poder comparar (en un momento posterior) los procesos que se dan en España con los de otros países y, en todo caso, con lo que se consideran «procesos eficaces de gestión». Junto a los datos fácticos se han recogido algunos más subjetivos como clima, opinión de los implicados, satisfacción, etc. Puede considerarse que la gestión democrática o autónoma, la buena coordinación de los recursos humanos, la adecuación de los recursos materiales a las necesidades educativas, el logro de un buen clima escolar...son ya bienes en sí mismos, como medio para conseguir lo que algunos autores como C. Beck (1990) consideran el fin último de la educación: «human well-being» que podría traducirse por el bienestar de las personas, en el sentido más pleno de la palabra y teniendo en cuenta que «to be» significa también «ser» .

Este informe se estructura en cuatro capítulos y varios anexos:

En el **Capítulo I** se explicitan los objetivos, el diseño general del estudio, las áreas y subáreas funcionales que lo vertebran, el proceso seguido para definir las bases teóricas de las que se parte; y a continuación se explican las metodologías utilizadas en cada una de las partes del estudio.

El **Capítulo II** ofrece un panorama global y detallado por áreas de la situación en la que se encuentra el sistema educativo español en lo referente a gestión de sus recursos, utilizando como fuentes de información la legislación, documentación y estadísticas oficiales disponibles. Tanto este capítulo como el tercero se ajustan a las áreas funcionales convenidas, con el fin de ordenar la información y facilitar lo más posible las comparaciones internacionales, lo que constituye uno de los propósitos principales por parte de la O.C.D.E.

El objetivo de conocer la situación real de las escuelas se intenta responder por medio de un estudio

empírico cuyos resultados generales constituyen el **Capítulo III**, que es intencionadamente descriptivo, sin juicios de valor ni inferencias causales.

El **Capítulo IV** es un capítulo de síntesis, en el que se intenta relacionar en lo posible la situación de las escuelas —según los resultados del estudio empírico— con la intencionalidad de las reformas y con el marco genérico de lo que se vienen considerando indicios de eficacia en la gestión de recursos educativos.

En los **Anexos** se incluyen los instrumentos para la recogida de datos y las hojas de codificación utilizados en el estudio empírico.

Hay que tener en cuenta al leer este informe que la descripción general de los ámbitos de toma de decisiones, de la gestión de recursos y de la situación actual con relación a los temas incluidos en las áreas funcionales —el Capítulo II— se ha hecho de cara a un contexto internacional y por tanto incluyendo todos los aspectos necesarios para hacer inteligible cada uno de los temas. En un primer momento se pensó omitir esta descripción general en la versión española, pero finalmente se ha optado por mantenerla, porque no todos los lectores españoles tendrán la visión global de las áreas que se incluyen y puede resultarles útil encontrarla sintéticamente reunida en un documento.

Por otro lado, es necesario advertir que la situación normativa descrita en el capítulo II era la existente en el momento de comenzar el estudio empírico al que sirve de marco de referencia, es decir enero de 1993. El desarrollo normativo y los documentos que han aparecido posteriormente no se recogen, porque ello distorsionaría la visión del momento en que se hizo la recogida de datos. No obstante se han añadido notas a pie de página para mencionar las modificaciones importantes posteriores. No cabe duda de que algunos de los documentos oficiales aparecidos desde entonces, sean disposiciones legales —como el Reglamento Orgánico de los Centros— o propuestas generales de actuación —como el documento «Calidad de la Enseñanza y Organización de los Centros»—, son muy importantes para el tema que nos ocupa.

CAPITULO I

Marco teórico y metodología

1. MARCO TEORICO

La calidad de la educación y la eficacia de las escuelas ha sido y es un tema ampliamente estudiado e investigado desde distintos planteamientos. En este apartado, se realiza una primera revisión de los mismos para desembocar, en segundo lugar, en la justificación del presente trabajo y la revisión de la literatura de los distintos aspectos específicos del mismo.

1.1. Revisión histórica de los estudios sobre la eficacia de las escuelas

El inicio de los estudios sobre la eficacia de las escuelas puede situarse en la segunda mitad de la década de los sesenta, con la aparición del *Informe Coleman* (1966). La motivación para realizar esta investigación partió de la preocupación por la igualdad de oportunidades en la educación. Sus conclusiones generaron una polémica al destacar el escaso poder de la escuela como mecanismo de nivelación social. Los resultados escolares, según este informe, se debían básicamente a la diferente extracción social de los alumnos y, por consiguiente, la actividad educativa desarrollada en la escuela, los recursos educativos o la experiencia del profesorado, producían un efecto prácticamente nulo en el rendimiento académico de los alumnos.

Las reacciones no se hicieron esperar. En un primer momento, buscando problemas de carácter técnico, se realizaron reanálisis de los datos recogidos en el Informe Coleman (Smith, 1972; Jenks, 1972; Mayeske, 1973). Estos nuevos resultados matizan algunas de las anteriores conclusiones, pero siguen señalando que las diferencias entre escuelas en los procesos educativos explican un porcentaje muy pequeño del rendimiento de los alumnos.

En ese momento, se entendía el centro educativo como un conjunto de variables de partida que participan, conjuntamente con las características personales y sociales de los alumnos, en la explicación del rendimiento escolar. Este modelo de entrada-producto

(*input-output*) considera la participación de las variables escolares y sociales aditivamente, sin tener en cuenta ni las variables de proceso ni la interacción entre las variables de entrada, proceso y producto. Desde un punto de vista metodológico, se basa en un esquema analítico sumativo en el que los factores son agregados independientemente. Así, es posible afirmar que las conclusiones del Informe Coleman estaban fuertemente influidas por el modelo de análisis estadístico utilizado. Si se considera que los predictores con mayor rango de variabilidad (nivel socioeconómico de las familias frente a características de los procesos educativos que se desarrollan en cada escuela) explican un mayor porcentaje de la varianza del criterio (rendimiento de los alumnos), resulta explicable la relativa menor influencia de la escuela sobre el aprendizaje de los alumnos, sin que esto signifique que realmente influya menos.

Las críticas realizadas a los esquemas de análisis utilizados por los estudios *input-output* dieron lugar a un cambio en el planteamiento de los diseños de investigación, cuyas nuevas ideas partían de la perspectiva de que *la escuela sí importa* (Rutter, 1971). Trabajos como los de Weber (1971), USA Department of Education (1986), Lezotte, Edmonds y Ratner (1974), Rutter (1979) o Brookover (1979), por sólo citar algunos, se encuentran en esta línea, que implica la superación del modelo de caja negra inicial para comenzar a *considerar algunas variables escolares de proceso*. Metodológicamente, se abandona la encuesta —propia de los estudios *input-output*— como instrumento único para obtener información y se incide más en la metodología del *estudio de casos*, que permite analizar variables de los procesos educativos y de funcionamiento en el interior de los centros. Los estudios de *escuelas ejemplares* muestran algunos de los factores escolares que se han ido reflejando en la literatura sobre eficacia de las escuelas, tales como liderazgo, clima escolar o nivel de expectativas. Los análisis estadísticos empleados por los estudios de escuelas ejemplares han sido diversos, pero la mayoría se ha centrado en las técnicas de regresión, controlando la composición socioeconómica del alumnado. Así, se seleccionaban escuelas especialmente eficaces o inefi-

caces en cuanto al rendimiento de sus alumnos, para, a través de su comparación, identificar aquellos factores que están asociados con un alto rendimiento académico. Sin embargo, se seguía empleando el procedimiento aditivo de las influencias de cada variable aisladamente, sin considerar las posibles interacciones entre variables.

A partir de este momento, el interés de los investigadores se centra en la *identificación de las dimensiones que caracterizan las escuelas eficaces*. Comienzan a aparecer listados de rasgos, variables y patrones de funcionamiento escolar propios de estas escuelas (Edmonds, 1982; Purkey y Smith, 1983; Mackenzie, 1983). En todos ellos se observa la inclusión de características relacionadas con el clima del centro, la dirección, las normas y metas, la estabilidad del profesorado, el orden y la disciplina, el nivel de expectativas para el rendimiento, entre otras. Una de las propuestas más relevantes es la de Purkey y Smith (1983) que se articula en torno a dos ejes principales, el primero centrado en aspectos organizativos y estructurales del centro y el segundo focalizado sobre los aspectos denominados de proceso, que definen conjuntamente el clima de cada centro educativo (cuadro I.1). La principal aportación de estos autores consiste en que comienzan a vincular el rendimiento de los alumnos al ambiente y carácter propio de cada centro (*ethos*), que se ve parcialmente determinado por variables de tipo organizativo y funcional.

Más adelante, se reconoce la insuficiencia de estas estructuras dimensionales y se da paso a la *elaboración de modelos teóricos globales* que intentan sintetizar de una manera relacional las aportaciones anteriores. El esqueleto organizativo más generalizado es la clasificación de los factores de eficacia en elementos de *contexto*, *entrada*, *proceso* y *producto*. Así, se realizan ensayos tentativos de relación entre factores con el objeto de hipotetizar modelos explicativos de la eficacia escolar para más tarde contrastarlos (por ejemplo, Brookover, 1979; Centra y Potter, 1980; Glasman y Biniaminov, 1981; Anderson, 1982; Bossert, Dwyer, Rowan y Lee, 1982; Murphy, Hallinger y Mesa, 1985). En estos modelos ya se observan las relaciones interactivas entre las variables que lo integran. Siguiendo la línea de los modelos dimensionales, la escuela deja de considerarse un componente más de todos los que influyen en el rendimiento, definiéndose un tipo concreto de efectos en combinación con el resto de las variables. Además, estos modelos establecen la dirección de las relaciones entre variables, facilitando el entendimiento del funcionamiento del modelo y de sus componentes individuales. Así, la escuela eficaz no se define por un conjunto de variables que actúan de forma aislada, sino que se hipotetizan redes de interrelaciones entre

CUADRO I.1
DIMENSIONES DE LA ESCUELA EFICAZ
SEGUN PURKEY Y SMITH (1983)

- | |
|--|
| <p>1. VARIABLES DE ORGANIZACION-ESTRUCTURA</p> <p>1.1. Autonomía de la dirección y gestión para cada centro escolar</p> <p>1.2. Liderazgo institucional</p> <p>1.3. Estabilidad del personal docente</p> <p>1.4. Articulación y organización del currículo hacia objetivos claros y concretos</p> <p>1.5. Desarrollo y perfeccionamiento del profesorado</p> <p>1.6. Interés y apoyo de los padres</p> <p>1.7. Reconocimiento del éxito académico por parte del centro</p> <p>1.8. Maximización del tiempo de aprendizaje</p> <p>1.9. Apoyo por parte de las autoridades educativas del distrito</p> <p>2. VARIABLES DE PROCESO</p> <p>2.1. Planificación compartida y relaciones de colegialidad</p> <p>2.2. Sentido de comunidad</p> <p>2.3. Objetivos claros y expectativas altas, evaluación constante de los progresos</p> <p>2.4. Orden y disciplina: reglas claras, razonables y consistentemente aplicadas</p> |
|--|

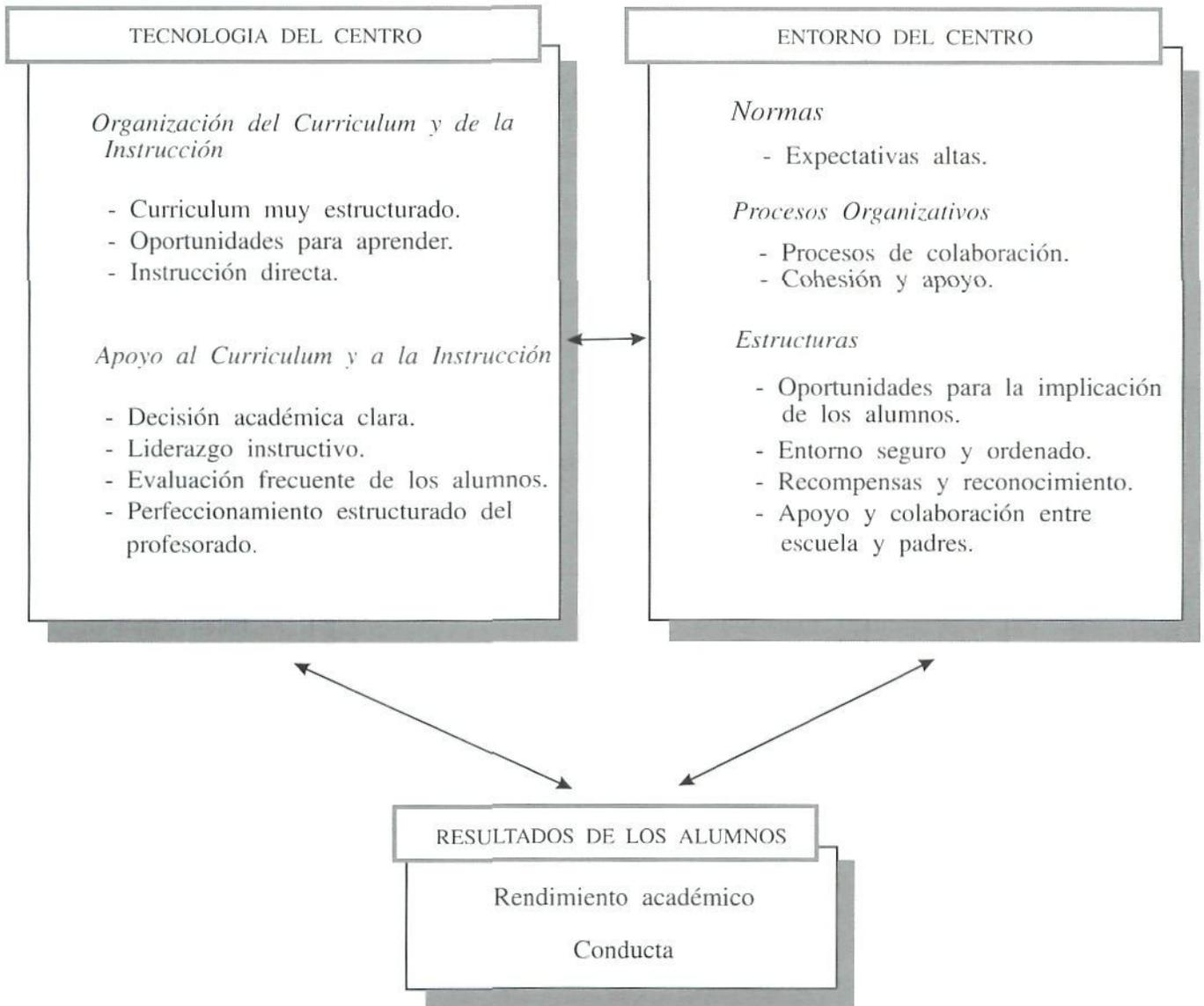
Fuente: PURKEY, S.C. y SMITH, M.S. (1983): *Effective schools: a review. The Elementary School Journal*, 83 (4), p. 440.

factores, dando lugar a un particular sistema de funcionamiento escolar (Purkey y Smith, 1983).

Dentro de los modelos relacionales de eficacia institucional destaca el de Murphy, Hallinger y Mesa (1985) (cuadro I.2). Estos autores identifican tres subsistemas relacionados: a) la tecnología del centro, que incluye dos factores principales, primero, la organización del currículo y la enseñanza y, segundo, los elementos de apoyo para el desarrollo del currículo; b) el entorno del centro, donde distinguen normas, procesos organizativos y estructuras de funcionamiento; y c) los resultados de los alumnos, diferenciando rendimiento académico y conducta. A pesar de ser un modelo elemental, donde se postulan influencias recíprocas entre los distintos conjuntos de variables, se puede considerar representativo, puesto que recoge lo que la literatura consideraba factores de eficacia hasta ese momento.

El siguiente paso de desarrollo en la investigación sobre escuelas eficaces es la elaboración de *sistemas de indicadores* de contexto, entrada, proceso y producto con un alto nivel de generalidad (UNESCO, 1976; Benveniste, 1987; Taeuber, 1987; Oakes, 1989;

CUADRO I.2
 MODELO DE EFICACIA INSTITUCIONAL DE MURPHY, HALLINGER Y MESA (1985)



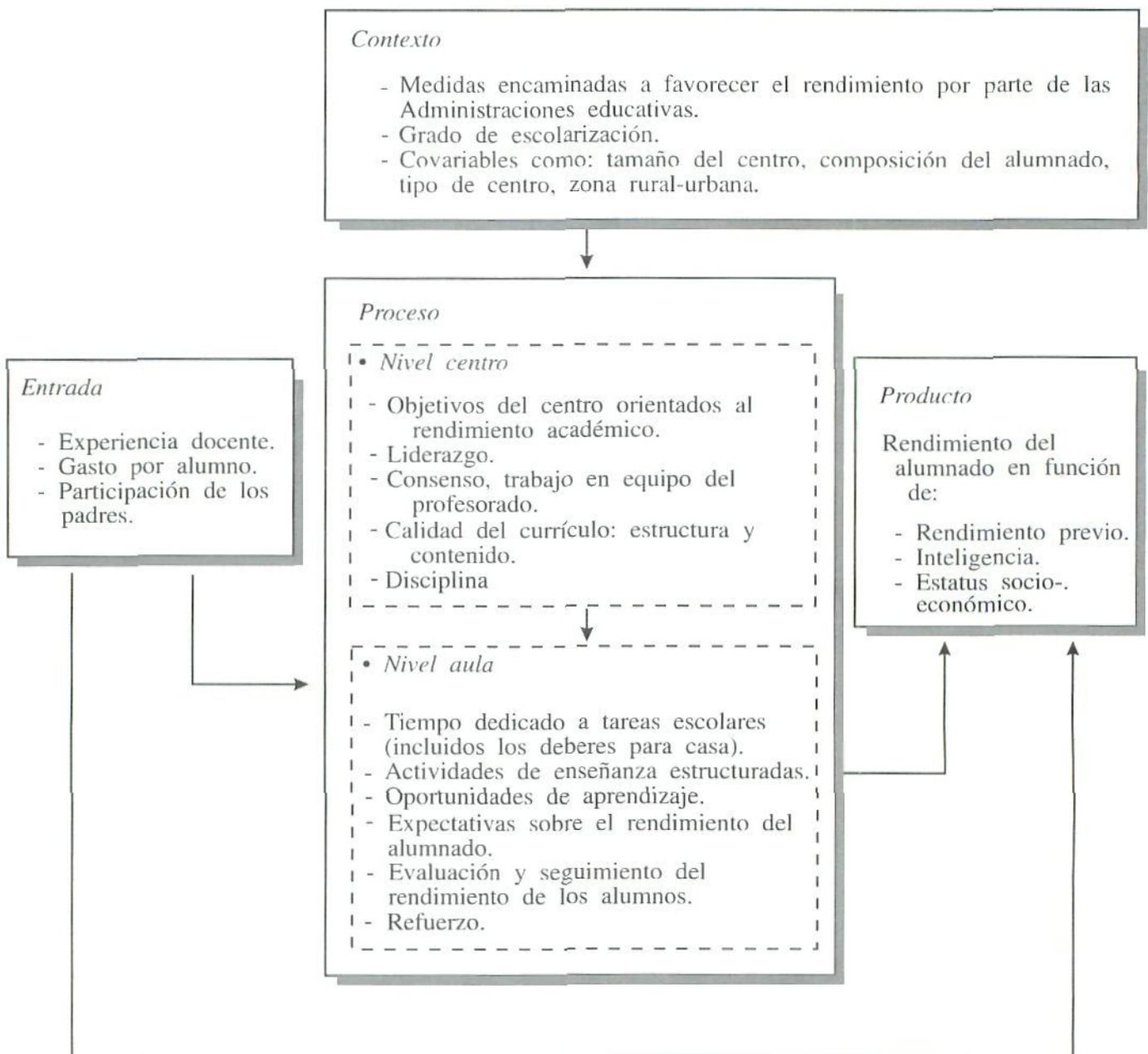
Fuente: MURPHY, J.; HALLINGER, PH. y MESA, R.P. (1985): School effectiveness: cheking progress and assumptions and developing a role for state and federal government. *Teachers College Record*, 86 (4), p. 620.

Scheerens y Creemers, 1989; Selden, 1990; Scheerens, 1990; OCDE, 1991; Scheerens, 1992); abandonándose los sistemas relacionales de características. Los sistemas de indicadores incorporan una cierta perspectiva teórica que permite interpretar las interrelaciones entre variables en distintos niveles de concreción. Además, aportan un modelo sistémico-analítico que funciona como esquema general de referencia para determinar la posición de cualquier indicador que se quiera incluir en el modelo. Uno de los modelos de indicadores más paradigmático es el desarrollado por Scheerens (1990) (cuadro I.3).

Si se considera la complejidad del fenómeno de las escuelas eficaces, no es extraño que se propongan

modelos eclécticos e integrados como el de Scheerens. De esta manera, la formalización de teorías o modelos parciales tiende a desarrollarse a partir de modelos globales como el presentado. Además, esta complejidad no viene determinada por la cantidad de variables incluidas en el modelo. Las características formales de los modelos de eficacia de las escuelas ponen de manifiesto la existencia de múltiples niveles de relación entre los micro, macro y meso sistema (como por ejemplo, el grado en que las características de contexto influyen en las políticas escolares o cómo las características de cada escuela pueden ser facilitadores de la enseñanza en los niveles de aula), la presencia de efectos causales intermedios (un efecto indirecto de 'liderazgo instructivo' en el rendimiento de

CUADRO I.3
 MODELO INTEGRADO DE EFICACIA DE LAS ESCUELAS DE SCHEERENS (1990)



Fuente: SCHEERENS, J. (1990): School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), p. 73.

los alumnos pueden ser ciertas decisiones didácticas adoptadas por los profesores) y la existencia de relaciones recíprocas (como la influencia del nivel de expectativas sobre el rendimiento de los alumnos).

En resumen, el estudio sobre la calidad de las escuelas ha ido evolucionando en sus planteamientos y enfoques. Los primeros modelos de proceso-producto son la base para la generación de los sistemas dimensionales, donde se identifican factores contextuales y escolares como determinantes de la eficacia de los

centros. La ausencia de relación entre las dimensiones identificadas da lugar a la aparición de los sistemas relacionales de eficacia de las escuelas, donde se muestra la interacción entre los distintos factores y aparece una primera clasificación entre factores de contexto, entrada, proceso y producto. El último paso se da, como se ha visto, con los sistemas de indicadores, que incluyen, además un modelo teórico previo, no rígido, permitiendo que el sistema funcione como un referente flexible capaz de acomodar nuevos factores y dimensiones de eficacia.

De la anterior revisión se puede extraer la constatación cada vez más clara de que los procesos llevados a cabo dentro de los centros de enseñanza son factores determinantes de la eficacia de los mismos. Autores como Rutter (1971), Brookover y cols. (1979) o los mismos expertos de la O.C.D.E. (1991) coinciden en afirmar que la escuela constituye el «meollo de la cuestión».

1.2. Planteamiento y fundamentación del estudio

La presente investigación se sitúa en un proyecto internacional, en el que, previamente, se ha determinado un marco teórico de carácter general para el trabajo de todos los países. Dada la falta de acuerdo sobre el concepto de eficacia escolar, este proyecto común se ha centrado en la práctica de la gestión de los recursos educativos, en los factores relacionados con esa práctica, en lo que puede considerarse gestión eficaz o no de los recursos escolares. De esta manera, se concretaron como ejes del estudio una serie de **áreas funcionales**, entendidas como un sistema que, en primer lugar, orienta y facilita la recogida ordenada, sistemática y documentada de información sobre las características relevantes de los centros educativos y, en segundo lugar, estructura el análisis y la interpretación de los datos recogidos. Así, las áreas funcionales se constituyen como un sistema descriptivo, necesario para la recogida de información permitiendo su posterior transformación en un sistema relacional, de carácter más interpretativo.

La relación de áreas funcionales acordada en las reuniones de la O.C.D.E. preparatorias del estudio parte del trabajo de revisión y síntesis de investigaciones sobre las implicaciones de la eficacia de las escuelas que realizó la propia O.C.D.E. en 1990 y en donde se definieron diez características propias de las escuelas eficaces. Esta propuesta partía a su vez de estudios anteriores como los de Purkey y Smith (1983), Murphy y cols. (1985) o el trabajo del U.S.A Department of Education (1986), pero con una consideración más amplia de los productos escolares deseables, que van más allá del rendimiento académico (cuadro I.4). La concreción de las áreas funcionales que finalmente se adoptaron en el presente estudio se realizó en base a los informes de T. Tiller, R. Bolam, P. Larminat, J. Aubergny, C. Hopes, P. Mortimore, J. Mortimore y P. Sammons y J. Chapman y a un documento de síntesis elaborado por Judith Chapman y David Aspin (1991), profesores de la Facultad de Educación de Melbourne (Australia).

Partiendo del marco general de la O.C.D.E. y para la realización del estudio nacional español, se definieron diez áreas funcionales:

1. Fines de la educación
2. Personal de los centros
3. Organos de gobierno de los centros
4. Recursos materiales y económicos
5. Alumnado
6. Relaciones de los padres con el centro
7. Organización curricular y académica
8. Apoyos externos y supervisión de los centros
9. Relaciones con otras instituciones
10. Satisfacción de la comunidad educativa y clima de los centros

La revisión de la literatura científica sobre cada una de esas áreas de carácter general ayudó a concretar los aspectos a estudiar en cada una de ellas. No es posible, ni es objeto de este informe, hacer una exposición completa de la investigación sobre dichas áreas. Tan sólo se ofrecen unos apuntes de las referencias fundamentales.

Los **fines de la educación** constituyen la primera de las áreas funcionales consideradas. Cada centro educativo posee un conjunto de valores y objetivos propios explícitos o implícitos que le confieren un carácter propio (*'ethos'*), reflejados en un conjunto de normas y metas que pueden ser o no compartidas por toda la comunidad educativa, que dan lugar a un ambiente específico en el centro y que determinan diferencialmente su funcionamiento. Muchos son los autores que han analizado este factor (USA Department of Education, 1976; Brookover y cols., 1979; Edmond, 1979; Rutter y cols., 1979; Anderson, 1982; Rosenholtz, 1985; Doyle, 1986; Good y Brophy, 1986; OCDE, 1991, entre otros) sacando como conclusión común que la existencia de unas metas y normas consensuadas y compartidas de forma clara por profesores y alumnos está íntimamente relacionada con el buen funcionamiento de la escuela.

De las dimensiones de eficacia asociadas al **personal de los centros** tienen especial relevancia todas aquellas relativas al *profesorado*, puesto que son ellos los directamente responsables de las tareas de enseñanza-aprendizaje. Los factores que señalan las distintas investigaciones se centran en la formación inicial y permanente del profesorado (Brookover y cols., 1979; Purkey y Smith, 1983; Mackenzie, 1983; OCDE, 1991), su estabilidad (Purkey y Smith, 1983; Cohen, 1983; Scheerens, 1990; OCDE, 1991), su experiencia profesional y la satisfacción y motivación por su trabajo (Good y Brophy, 1986; Scheerens, Vermeulen y Pelgrum, 1989), y su colegialidad, extendido como trabajo en equipo consensuado (USA Department of Education, 1986; Scheerens, 1989 y 1990; Mortimore, 1991; Oaker 1987). Estos factores están asociados al mantenimiento de una línea de funcionamiento constante y coherente, así como al nivel de logro de los alumnos y al clima propio de cada centro.

CUADRO I.4
ANTECEDENTES DE LAS AREAS FUNCIONALES DEL ESTUDIO

PURKEY Y SMITH (1983)	MURPHY ET AL. (1985)	DEP. ESTADO EDUCACION U.S.A. (1986)	O.C.D.E. (1991)
Objetivos claros. Reglas claras y razonables	Normas clara y expectativas altas	Líneas de disciplina claras, acordadas y asumidas por la comunidad	Compromiso con normas y metas claras y comúnmente definidas
Planificación compartida y colegialidad	Procesos de colaboración	Equilibrio entre dirección y colegialidad	Planificación en colabora- ción, coparticipación en la toma de decisiones y traba- jo colegiado en un marco de experimentación y eva- luación
Autonomía en la dirección y liderazgo institucional	Liderazgo instructivo y deci- sión académica clara	Dirección y colegialidad y liderazgo instructivo	Dirección positiva en la ini- ciación y mantenimiento del mejoramiento
Estabilidad del profesorado			Estabilidad del personal
Desarrollo y perfecciona- miento del profesorado	Perfeccionamiento estructu- rado del profesorado		Estrategias para la continui- dad del desarrollo personal relacionado con las necesi- dades pedagógicas y de or- ganización de cada escuela
Organización y articulación del currículo	Organización del currículo y la enseñanza		Elaboración coordinada del currículo
Interés y apoyo de los pa- dres	Apoyo y colaboración entre escuela y padres	Implicación de los padres	Implicación y apoyo de los padres
Sentido de comunidad	Cohesión y apoyo		Búsqueda y reconocimien- to de los valores propios de la escuela
Maximización del tiempo de aprendizaje	Oportunidades para aprender e implicación de los alumnos	Tiempo centrado en la tarea de aprendizaje	Máximo empleo del tiempo de aprendizaje
Apoyo por parte de las au- toridades educativas			Apoyo activo de la autori- dad educativa responsable

AREAS Y SUBAREAS FUNCIONALES DEL ESTUDIO	
1. FINES DE LA EDUCACION	1.1. Fines generales del sistema educativo 1.2. Objetivos educativos del centro
2. PERSONAL DE LOS CENTROS	2.1. Descripción del profesorado 2.2. Formación del profesorado 2.3. Reclutamiento, adscripción y promoción del profesorado 2.4. Condiciones laborales del profesorado 2.5. Asignación del profesorado a asignaturas, cursos y grupos 2.6. Organización del profesorado: órganos de coordinación didáctica 2.7. Control del personal docente 2.8. Satisfacción con el personal docente 2.9. Personal de apoyo
3. ORGANOS DE GOBIERNO DE LOS CENTROS	3.1. Organos colegiados: consejo escolar del centro 3.2. Organos colegiados: el claustro de profesores 3.3. Organos unipersonales: el Director 3.4. Organos unipersonales: el jefe de estudios 3.5. Organos unipersonales: el secretario 3.6. Funcionamiento de los órganos unipersonales como equipo directivo
4. RECURSOS MATERIALES Y ECONOMICOS	4.1. Recursos materiales 4.2. Recursos económicos
5. ALUMNADO	5.1. Descripción del alumnado 5.2. Condiciones de acceso 5.3. Rendimiento del alumnado 5.4. Participación y representación del alumnado 5.5. Satisfacción con los alumnos
6. RELACIONES DE LOS PADRES CON EL CENTRO	6.1. Participación de los padres
7. ORGANIZACION CURRICULAR Y ACADEMICA	7.1. Organización curricular de los centros 7.2. Organización académica de los centros 7.3. Metodología y evaluación 7.4. Programas especiales y de innovación
8. APOYOS EXTERNOS Y SUPERVISION DE LOS CENTROS	8.1. El Servicio de Inspección Técnica de Educación y otros servicios de apoyo 8.2. Valoración del apoyo y supervisión externa de los centros
9. RELACIONES CON OTRAS INSTITUCIONES	9.1. Apertura del centro a la comunidad
10. SATISFACCION DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y CLIMA DE LOS CENTROS (*)	10.1. Satisfacción con el funcionamiento del centro 10.2. Clima entre los sectores educativos 10.3. Clima en los órganos de gobierno

(*) No considerada como área funcional en la recogida de información, sino sólo en el análisis e interpretación de la misma.

El tema de la **dirección y gobierno de los centros** constituye un clásico dentro de la investigación sobre eficacia de las escuelas. Los primeros estudios comienzan analizando la capacidad de liderazgo de los directores, entendida como la habilidad para la interacción personal y su incidencia en los procesos de reforma e innovación dentro de los centros de enseñanza (Blumberg y Greenfield, 1980; Bossert, Dwyer, Rowan y Lee, 1982; Dwyer, 1984; Blumberg, 1984). Con el paso del tiempo, las investigaciones reconocieron la necesidad de conjugar los procesos de dirección con los de toma de decisiones colegiadas, dando paso a una caracterización del Director como coordinador pedagógico que trabaja en equipo (Manasse, 1984; Debevoise, 1984; Galtthorn y Newberg, 1984; Paisey, 1984). Una de las conclusiones encontradas es la necesidad de la existencia de una dirección pedagógica —entendida como liderazgo instructivo y curricular— no contrapuesta al principio de colegialidad (Brookover y cols., 1979; Bossert, Dwyer, Rowan y Lee, 1982; Cohen, 1983; USA Department of Education, 1986; Gibbs, 1989; Selim, 1989; Scheerens, 1990 y 1992; Mortimore, 1991; Reynolds, 1991; OCDE, 1991). En definitiva, parece que lo que realmente destaca de una dirección eficaz es la capacidad para establecer mecanismos que permiten implicar a todos los miembros de la comunidad educativa de forma activa en la dinámica y funcionamiento del centro y mantener el compromiso con los objetivos del mismo.

Los factores asociados a la gestión de los **recursos materiales y económicos** han sido poco estudiados hasta el momento. Las investigaciones globales sobre la calidad de las escuelas (por ejemplo, OCDE, 1991) no lo consideran como un factor decisivo para la calidad de las mismas. Incluso algunos autores lo califican de «factor irrelevante» (Reynolds, 1991) o «no promotor como elemento explicativo» (Scheerens, 1990). Pero sí se considera la administración autónoma de los recursos materiales y económicos como uno de los elementos esenciales de la «gestión basada en la escuela» (Clune y White, 1988).

La participación e implicación del **alumnado** en la vida del centro y en el proceso de su propio aprendizaje es otra de las dimensiones claves para la eficacia escolar. El alumno no es un mero receptor de la acción que la escuela ejerce sobre él, sino que junto con el resto de la comunidad educativa, determina el clima y las normas y valores propios de cada centro. Además, no se puede dejar de considerar que las variables de producto tradicionales están asociadas al alumno, siendo los indicadores tradicionales de eficacia de las escuelas. Mortimore (1991), por un lado, considera fundamental tener en cuenta el «intake» (extracción social, condiciones de partida) del alumnado a la hora incluso de definir lo que se entiende por eficacia en una determinada escuela y, desde lue-

go, a la hora de valorar los «productos» escolares. Por otro lado, aporta evidencia del efecto que sobre la eficacia tiene el trato («con dignidad») a los alumnos y la implicación de éstos en la organización y vida escolar. Otros autores coinciden en considerar la conducta cooperativa de los alumnos (o participación activa en la escuela) como elemento fundamental para la consecución de los objetivos educativos (Benveniste, 1987; Selden, 1990; Reynolds, 1991).

Tanto la legislación española como la investigación sobre organización de los centros educativos conciben la escuela como una comunidad —en tanto que existan metas y valores comunes— que exige la implicación de cada uno de los sectores que participan de ella, como son los profesores, los alumnos, y los padres. El **apoyo de los padres** en las actividades que se realizan en la escuela y en el proceso educativo de sus hijos es un factor que aparece vinculado al buen funcionamiento de los centros en muchas investigaciones (Austin y Garber, 1985; Reid, Hopkins y Holly, 1987; OCDE, 1991; Mortimore, 1991; Scheerens, 1992).

Existe una extensa literatura sobre todos los factores asociados con la **articulación del currículo**. Cabe distinguir dos niveles de concreción en las variables relacionadas con el currículo. En primer lugar, se puede identificar una dimensión conectada con los procesos de planificación y desarrollo general del currículo en el centro. Los proyectos curriculares propios de cada centro implican la definición de la planificación, programación, dirección y orientación del aprendizaje y la evaluación de forma coordinada, con el objeto de poner los medios necesarios para asegurar el logro de los objetivos de aprendizaje (Rutter y cols., 1979; Lightfoot, 1981, Anderson, 1982; 1983; Murphy, Hallinger y Mesa, 1985, OCDE, 1991). En segundo lugar, existe una dimensión unida a los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en el aula, como es la existencia de objetivos claramente definidos, la cantidad de tiempo centrado en la tarea de aprendizaje (Brookover y cols., 1979; Rutter y cols., 1979; Mackenzie, 1983; Scheerens, 1990 y 1992), la evaluación frecuente y el control de los aprendizajes (Purkey y Smith, 1983; Mackenzie, 1983; Good y Brophy, 1986; USA Department of Education, 1986) y las altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos (Rutter y cols., 1979; Edmonds, 1982, Purkey y Smith, 1983; Good y Brophy, 1986; USA Department of Education, 1986; Reynolds, 1991). El área funcional referida a la articulación del currículo se ha centrado en la primera dimensión. No se ha incluido ningún área relacionada con los procesos educativos que se producen dentro del aula a pesar de que, como se ha visto, algunos autores destacan su importancia, puesto que no constituye un objetivo de esta investigación.

Otros factores menos analizados en investigaciones precedentes han sido los **apoyos externos y la supervisión de los centros** y el de los apoyos de otras instituciones. Sin embargo, parece claro que los servicios de inspección en sus tareas de supervisión y el apoyo que las autoridades locales realizan a la tarea de los centros deben ser considerados como elementos decisivos en el estudio de la calidad de las escuelas (OCDE, 1991; USA Department of Education, 1986; Gray, Jesson y Sime, 1991). Igualmente, el factor de eficacia asociado a la concepción de la escuela como comunidad educativa hace que *las relaciones de colaboración que ésta establezca con otras instituciones ajenas al centro puedan ser consideradas para obtener una imagen global de la gestión de los recursos educativos del centro.*

Uno de los aspectos claves de la calidad de los centros, ampliamente estudiado, es el **clima** propio de cada centro. En los numerosos estudios al respecto se destaca la falta de acuerdo en la conceptualización de este término. A pesar de ello, entre las conclusiones compartidas cabe destacar la idea de que cada centro educativo posee un clima propio (Colton y White, 1985; Hallinger y Murphy, 1986) y que el clima ejerce algún tipo de influencia en los resultados, tanto académicos como no académicos de los alumnos (Brookover y cols., 1979; Mortimore, 1991; Reynolds, 1991; Scheerens, 1992) y en las características organizativas del centro (Ball, 1989; OCDE, 1991). Por otra parte, la consideración de la satisfacción de la comunidad educativa como «producto aceptable» para definir una escuela como eficaz está abriéndose paso, por un lado desde una perspectiva «consumista», próxima a las leyes del mercado de «satisfacción del cliente» (Odden, 1991; Scheerens, 1992) y, por otro lado, desde la perspectiva de la «escuela basada en valores» o de educación para el bien-estar humano (Beck, 1990) de las escuelas que respondan a las necesidades de los alumnos (Reynolds, 1991) o que tienen como fin la «felicidad» de la comunidad educativa (OCDE, 1993).

Respecto a la **investigación española** sobre la gestión de los recursos educativos es de destacar el escaso número de estudios que consideran globalmente la eficacia de las escuelas. Por el contrario, se han realizado un bastantes investigaciones sobre aspectos parciales de esta compleja problemática. Un tema al que se ha prestado especial atención es el *gobierno de los centros*, incidiendo sobre todo en las cuestiones relacionadas con la dirección, por ejemplo, los estudios descriptivos sobre la situación de los equipos directivos, las funciones reales y legales de los directores, su papel dentro de la estructura organizativa del centro o como facilitador de procesos de innovación y la formación y profesionalización de los equipos

directivos (Bernal Agudo, 1992; Coronel Llamas, 1992; Gil Escudero, 1990 y Lucas Manguán, 1985). Otras investigaciones analizan los procesos de participación de la comunidad escolar en los consejos escolares y en la definición de la cultura propia de cada centro (Elejabeitia, 1987; Gil Villa, 1993 y Villar Angulo, 1992). Otro de los ámbitos estudiados en el contexto español es la *gestión económica de los centros* y gastos en educación (Ibar, 1987 y Lasibille y Navarro, 1988). Sobre el tema analizado del *clima escolar o las satisfacciones de los distintos sectores de la comunidad escolar* pueden citarse las investigaciones de Ballesteros y Sierra (1982), Villar Angulo y Marcelo (1985), Esteban Albert (1986), Gómez, Valle y Pulido (1989) o Zubieta y Susinos (1992). Otro grupo de investigaciones aunque no estudien específicamente la eficacia de las escuelas, tratan de plantear modelos comprensivos para dar explicación a la variable rendimiento académico de los alumnos (Fuentes, 1988; Pérez Juste, 1988; Tejedor y Cajide, 1988; Castejón, Navas y Sampascual, 1993; etc). Por último, se podría citar el Plan de Evaluación de centros docentes (Plan EVA) como ejemplo de análisis que aborda globalmente la gestión de los centros educativos, con un objetivo, entre otros, de evaluación externa de los centros más que objetivos propiamente de investigación.

2. METODOLOGIA DEL ESTUDIO

2.1. Objetivos, áreas e indicadores

Tal y como se señaló en la Introducción, el propósito general de esta parte del proyecto «*The effectiveness of schooling and of educational resource management*» es conocer el impacto en la práctica de las escuelas de la política referente a la gestión de los recursos educativos de los distintos países participantes, con el objeto de hacer posteriormente un estudio comparativo de todos ellos. También se indicó que el planteamiento no ha sido hacer una investigación empírica internacional en sentido estricto, sino consensuar un marco metodológico mínimo dejando libertad a los países para la concreción en cada estudio nacional.

Según estas premisas, los **objetivos** de este estudio son los siguientes:

1. Describir las reformas que han afectado a la gestión de los recursos educativos producidas dentro del sistema educativo español en los últimos años y cómo es en la actualidad el proceso de toma de decisiones y el reparto de responsabilidades entre las distintas Administraciones y las escuelas.

2. Conocer empíricamente la respuesta de los centros educativos a las reformas tendentes a mejorar la eficacia en la gestión de recursos y la visión que de esta realidad se tiene a nivel local.

Ambos objetivos se entienden referidos a las áreas funcionales antes relacionadas. Partiendo de las mismas, se han elaborado una serie de subáreas y, de éstas, un listado de indicadores.

Las **áreas funcionales, subáreas e indicadores** de estudio se presentan con detalle en la cuadro I.5. Este conjunto de indicadores puede ser clasificado en función de la fuente de obtención de datos en dos grupos. En primer lugar, aquellos para los cuales es necesario recurrir a la normativa en materia de educación y/o a las estadísticas oficiales, que han sido denominados *normativos*, y aparecen en el cuadro con una «N» en la columna de la derecha. En segundo lugar, aquellos indicadores cuya información hay que extraer de los propios centros, llamados *empíricos*, caracterizados en el cuadro con una «E».

Por medio de los indicadores normativos se recoge una serie de informaciones comunes a todos los centros educativos. Con ellos se está respondiendo al primer objetivo del estudio, consistente en una descripción de las reformas que afectan a la eficacia de las escuelas y la gestión de los recursos educativos. De esta manera, el primer paso de esta investigación es el **estudio normativo**.

Análogamente, los indicadores empíricos se refieren al segundo objetivo, es decir, conocer la respuesta de los centros educativos a estas reformas. Este segundo paso se corresponde con la **fase empírica del estudio**.

2.2. Metodología de la fase normativa

El sistema educativo español ha optado por un particular modelo de gestión de sus recursos educativos. Este modelo tiene muchos puntos de coincidencia con los de otros países europeos, pero también posee atributos característicos. Por ello, en la primera fase del estudio se describen las reformas educativas realizadas en España que han afectado a la gestión de los recursos mediante un análisis de la situación del sistema y de los centros de enseñanza, centrándose exclusivamente en lo que afecta a los centros de Primaria y de Bachillerato de carácter público. De esta manera, será posible posteriormente realizar comparaciones con los modelos de gestión de otros países para poder analizar la eficacia de los mismos.

Partiendo de la lista de los indicadores antes relacionada, se han seleccionado aquellos cuyo cumplimiento es obligatorio para todos los centros y aquellos de los que se poseen datos estadísticos de todos los centros de Primaria y Bachillerato, calificándolos como normativos. Las fuentes de información que se han utilizado en esta fase han sido: por una parte, la legislación educativa relacionada con la gestión de los recursos y, por otro, las estadísticas oficiales sobre los centros.

Dado que el sistema educativo español está en un proceso de reforma global que afecta a todas sus estructuras, entre ellas a la gestión de los recursos, y teniendo en cuenta que esa reforma se está implantando de una forma progresiva y por tanto están apareciendo constantemente nuevos desarrollos legislativos, se ha tomado la decisión de recoger únicamente aquella normativa vigente de manera generalizada en los centros que componen el universo del estudio en el momento de la recogida de datos. Es decir, sólo se

CUADRO I.5
AREAS, SUBAREAS E INDICADORES
DEL ESTUDIO

1. FINES DE LA EDUCACION		
Fines generales del sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> — Fines señalados en la L.O.D.E. y en la L.O.G.S.E. — Fines identificados por los sectores entrevistados — Opiniones de los entrevistados sobre quién ha marcado los fines — Frecuencia de discusión en distintos ámbitos de los centros sobre los fines 	<ul style="list-style-type: none"> N E E E
Objetivos educativos del centro	<ul style="list-style-type: none"> — Objetivos educativos explícitos identificados por los sectores entrevistados — Responsables de la elaboración de los objetivos explícitos — Documentos donde se recogen los objetivos explícitos — Grado en que se alcanzan los objetivos explícitos — Objetivos educativos reales identificados por los sectores entrevistados 	<ul style="list-style-type: none"> E E E E E

2. PERSONAL DE LOS CENTROS		
Descripción del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> — Distribución del profesorado por sexo — Distribución del profesorado por edad — Distribución del profesorado por antigüedad en el centro 	NE NE NE
Formación del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> — Requisitos de formación para ejercer la docencia — Distribución del profesorado según su formación inicial — Elementos del modelo de formación permanente — Participantes en actividades de formación permanente — Características de las actividades de formación permanente 	N E N E E
Reclutamiento, adscripción y promoción del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> — Mecanismos de acceso a la función pública docente — Mecanismos de adscripción al puesto de trabajo — Criterios de promoción interna — Tipos de personal docente en los centros de la muestra — Eficacia de los mecanismos para cubrir las necesidades de personal docente en los centros 	N N N E E
Condiciones laborales del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> — Régimen laboral del personal docente — Distribución del horario de los profesores — Grado de satisfacción del profesorado con su situación profesional 	N E E
Asignación del profesorado a asignaturas, cursos y grupos	<ul style="list-style-type: none"> — Criterios de asignación del profesorado a asignaturas — Mecanismos en la toma de decisiones sobre asignación — Distribución del profesorado según imparta asignaturas idóneas, afines o ambas 	NE NE E
Organización del profesorado: órganos de coordinación didáctica	<ul style="list-style-type: none"> — Criterios de designación de los profesores tutores — Funciones de los profesores tutores — Valoración de la organización y funcionamiento de las tutorías — Seminarios existentes en los centros de BUP/COU estudiados — Criterios de designación de los jefes de seminario — Funciones de los seminarios — Valoración de la organización y funcionamiento de los seminarios — Criterios de designación de los coordinadores de los equipos de ciclo en colegios de Primaria — Funciones de los equipos de ciclo y de sus coordinadores — Valoración de la organización y funcionamiento de los equipos de ciclo — Composición de la Comisión de Coordinación Pedagógica en los colegios de Primaria — Funciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica — Valoración de la organización y funcionamiento de la Comisión de Coordinación Pedagógica 	N N E E N N E N N E N N E
Control del personal docente	<ul style="list-style-type: none"> — Valoración del nivel de absentismo del profesorado — Mecanismos de sustitución y de suplencia del profesorado 	E E
Satisfacción con el personal docente	<ul style="list-style-type: none"> — Grado de satisfacción de los sectores de la comunidad educativa con el profesorado 	E
Personal de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> — Tipos de personal — Distribución del personal de apoyo en los centros de la muestra — Valoración de la adecuación entre la dotación de personal de apoyo y las necesidades de los centros 	N E E

3. ORGANOS DE GOBIERNO DE LOS CENTROS		
Organos unipersonales: el Secretario	<ul style="list-style-type: none"> — Requisitos para el cargo de Secretario — Elección del Secretario — Funciones y tareas del Secretario — Distribución de los secretarios por sexo — Distribución de los secretarios por edad — Distribución de los secretarios por curso de que es profesor — Distribución de los secretarios por asignaturas que imparte — Distribución de los secretarios por titulación — Distribución de los secretarios por antigüedad en el centro — Distribución de los secretarios por años como Secretario — Distribución de los secretarios por experiencia en tareas directivas — Distribución de los secretarios por antigüedad en la función docente — Tipo de formación en tareas directivas recibida por los secretarios — Grado de satisfacción del Secretario con su cargo — Grado de satisfacción del Secretario con las tareas directivas 	<p>N NE E E E E E E E E E E E E E E</p>
Funcionamiento de los órganos unipersonales como equipo directivo	<ul style="list-style-type: none"> — Funciones y tareas conjuntas — Planificación del trabajo del equipo directivo — Grado de satisfacción de los miembros del equipo directivo con sus tareas como equipo — Valoración de los entrevistados de la labor del Equipo Directivo 	<p>E E E E</p>

4. RECURSOS MATERIALES Y ECONOMICOS		
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none"> — Dotación de recursos inmuebles de los centros — Equipamiento y dotación de material didáctico de aula y de centro — Servicios complementarios — Criterios para la provisión de recursos materiales — Mecanismos para la provisión de recursos materiales — Criterios para la utilización de los recursos e instalaciones de los centros — Mecanismos para la utilización de los recursos e instalaciones de los centros — Utilización de los recursos de la comunidad por los centros — Valoración de los recursos, servicios e instalaciones 	<p>NE NE NE NE NE NE NE E E</p>
Recursos económicos	<ul style="list-style-type: none"> — Responsables de la elaboración del presupuesto — Responsables de la gestión del presupuesto — Ingresos y su distribución — Criterios para la elaboración del estado de gastos — Gastos y su distribución — Valoración de los recursos económicos — Valoración de la gestión de los recursos económicos 	<p>N N NE NE NE E E</p>

5. ALUMNADO		
Descripción del alum- nado	<ul style="list-style-type: none"> — Distribución del alumnado por sexo — Distribución del alumnado por curso — Nivel sociocultural de las familias — Alumnado de otras nacionalidades y de minorías étnicas — Alumnado con necesidades educativas especiales 	<p>NE NE E NE NE</p>
Condiciones de acceso	<ul style="list-style-type: none"> — Ajuste entre la oferta y la demanda de plazas — Criterios de admisión de alumnos — Criterios de agrupamiento de los alumnos 	<p>E N NE</p>

5. ALUMNADO		
Rendimiento del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> — Tasa de abandono del alumnado — Tasa de repetición — Tasa de alumnado que obtiene el graduado escolar/aprueba selectividad 	NE NE NE
Participación y representación del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> — Elección de delegados de clase — Tareas de los delegados de clase — Organización y funcionamiento de la Junta de delegados — Organización y funcionamiento de las asociaciones y agrupaciones de alumnos — Opinión de los alumnos sobre sus posibilidades de participar en la vida del centro y en la resolución de conflictos 	N NE NE NE E
Satisfacción con los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> — Grado de satisfacción de los sectores de la comunidad educativa con los alumnos 	E

6. RELACIONES DE LOS PADRES CON EL CENTRO		
Participación de los padres	<ul style="list-style-type: none"> — Tipo de actividades desarrolladas — Forma de participación de los padres en las actividades — Comunicación dirección-padres — Comunicación tutores-padres — Organización y funcionamiento de las asociaciones de padres — Opinión de los padres sobre su participación en la vida del centro 	NE NE NE E NE E

7. ORGANIZACION CURRICULAR Y ACADEMICA		
Organización curricular de los centros	<ul style="list-style-type: none"> — Elaboración del Proyecto Educativo de Centro — Desarrollo del Proyecto Educativo de Centro — Elementos constitutivos de los proyectos curriculares de etapa y de las programaciones didácticas — Mecanismos de elaboración de los proyectos curriculares de etapa y de las programaciones didácticas — Mecanismos de seguimiento de los proyectos curriculares de etapa y de las programaciones didácticas — Contenidos de la Programación General Anual (P.G.A.) — Mecanismos de elaboración de la P.G.A. — Mecanismos de seguimiento de la P.G.A. 	NE NE N NE NE N NE NE
Organización académica de los centros	<ul style="list-style-type: none"> — Contenidos del Reglamento de Régimen Interior (R.R.I.) — Elaboración del R.R.I. — Aprobación del R.R.I. — Grado de conocimiento del R.R.I. — Grado de aceptación del R.R.I. — Criterios de elaboración del horario general de los centros — Distribución temporal de las actividades de enseñanza 	NE NE NE E E N N
Metodología y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> — Niveles en la toma de decisiones metodológicas — Criterios de evaluación y promoción de alumnos — Procedimientos de evaluación de alumnos — Valoración de los contenidos, metodología y procedimientos de evaluación 	NE NE NE E
Programas especiales y de innovación	<ul style="list-style-type: none"> — Programas a los que pueden adscribirse los centros — Iniciativa de la adscripción a los programas — Distribución de los implicados por sectores 	N E E

8. APOYOS EXTERNOS Y SUPERVISION DE LOS CENTROS		
El Servicio de Inspección Técnica de Educación y otros servicios de apoyo	— Servicios de apoyo a la labor educativa	N
	— Organización de la inspección educativa	N
	— Distribución de los inspectores por sexo	E
	— Distribución de los inspectores por edad	E
	— Distribución de los inspectores por antigüedad en la Inspección	E
	— Distribución de los inspectores por titulación	E
	— Distribución de los inspectores por antigüedad en la demarcación	E
	— Funciones de la inspección educativa	NE
	— Tareas de la inspección educativa	NE
Valoración del apoyo y supervisión externa de los centros	— Valoración de la adecuación de las tareas de la inspección a las necesidades del centro	E
	— Grado de aceptación de la labor de la inspección en el centro	E
	— Valoración de la labor de la inspección en el centro	E
	— Valoración del apoyo que reciben los centros desde el M.E.C.	E

9. RELACIONES CON OTRAS INSTITUCIONES		
Apertura del centro a la comunidad	— Actividades de colaboración entre centros y ayuntamientos	NE
	— Relaciones de los centros con las empresas del entorno	NE
	— Relaciones de los centros con distintos tipos de asociaciones ciudadanas	NE

10. SATISFACCION DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y CLIMA DE LOS CENTROS		
Satisfacción con el funcionamiento del centro	— Grado de satisfacción de los entrevistados con el funcionamiento general del centro.	E
Clima entre los sectores educativos	— Relaciones de los miembros dentro de cada sector educativo	E
	— Relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa	E
	— Relaciones entre el Equipo Directivo y los sectores de la comunidad educativa	E
Clima en los órganos de gobierno	— Valoración de las relaciones entre los miembros del Equipo Directivo	E
	— Valoración de las relaciones entre los miembros del Claustro	E
	— Valoración de las relaciones en el seno del Consejo Escolar	E

han incluido aquellas disposiciones que estaban implantadas con carácter general el 1 de enero de 1993 (momento de la iniciación del estudio empírico). Posteriormente a esa fecha ha aparecido legislación que afecta de manera importante a la gestión de los recursos, como, por ejemplo, los nuevos Reglamentos Orgánicos de los centros. Igualmente, el Ministerio está estudiando la aplicación de otras medidas que afectan directamente a la gestión de las escuelas (M.E.C., 1994). Además, hay que tener en cuenta que la propia generalización de la L.O.G.S.E. va a modificar muchos aspectos, por ejemplo, hace desaparecer los Institutos de Bachillerato, convirtiéndolos en Institutos de Secundaria. Así, y para dar una imagen de futuro a los datos, también se ha recogido en forma de notas a pie de página la normativa aparecida con posterioridad y hasta la redacción final del estudio, es decir,

durante el año 1993. Siempre se ha recurrido directamente a la legislación a través del Boletín Oficial del Estado.

Respecto a las estadísticas sobre educación, se han utilizado las últimas disponibles en el momento de la recogida de datos. Ello significa que, normalmente, se refieren al curso 1991-92.

Los resultados de esta fase documental/normativa se ofrecen en el capítulo II, que comienza por una descripción general del sistema educativo, con la finalidad de contextualizar las informaciones que aparecen a continuación y fundamentalmente con vistas a la comparación internacional. La organización de los resultados se ha hecho en base a las nueve áreas funcionales que poseen indicadores de carácter normativo.

2.3. Metodología de la fase empírica

Con la fase empírica del estudio se pretende conocer la respuesta de las escuelas y las autoridades locales en materia educativa a las reformas tendentes a mejorar la gestión de los recursos educativos; analizar cómo se concretan esas reformas en la vida diaria de los centros; y detectar la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa y el clima escolar de los centros.

Para alcanzar estos objetivos se ha estudiado en profundidad un número reducido de centros, utilizando herramientas propias de la investigación cualitativa. Se trata de un diseño ex-post-facto de tipo descriptivo.

Al estar este estudio dentro del programa de la O.C.D.E. sobre «la eficacia de las escuelas y gestión de los recursos educativos» tiene una serie de constricciones metodológicas fruto del acuerdo entre los distintos países participantes y el Secretariado de la O.C.D.E. Dentro de este marco, se ha optado por realizar un estudio empírico de un número reducido de escuelas consideradas «medias», es decir, no implicadas en ningún proceso especial renovador, ni calificables *a priori* como «eficaces» o activas en el terreno de la gestión de los recursos educativos.

2.3.1. Población y muestra

La población está formada por todos los centros docentes públicos que imparten enseñanzas de Primaria o de Bachillerato situados en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

A. Muestra de centros

Uno de los acuerdos con la O.C.D.E. era que la muestra estaría constituida por 12 centros de cada nivel educativo de estudio, por lo que la muestra seleccionada está formada por 24 centros docentes, 12 de cada nivel. No se ha pretendido obtener una muestra suficiente ni estadísticamente representativa de la pobla-

ción, si no que conlleve una cierta representatividad ecológica. Con este planteamiento, el muestreo ha sido de tipo intencional, en base a los siguientes criterios:

a) *Nivel educativo*. Siguiendo los acuerdos de la O.C.D.E., se estudian 12 colegios de Primaria y 12 institutos de Bachillerato.

b) *Localización geográfica*. Buscando la máxima representatividad, se pretendió que hubiera centros del norte, centro y sur de España. Así, se eligieron 8 centros localizados en Asturias, 8 en Madrid y 8 en Toledo.

c) *Hábitat*. Se han escogido centros situados en localidades pequeñas (zona rural) y en ciudades medianas o grandes.

d) *Tamaño del centro*. Se han evitado centros atípicos en cuanto a su tamaño, sobre todo centros incompletos, y procurando que haya centros de diversos tamaños.

A continuación se describe la muestra de centros atendiendo a las variables hábitat, nivel socio-económico, nivel sociocultural y tamaño del centro. La medida de las variables nivel sociocultural y nivel socioeconómico se obtiene a través de la valoración subjetiva del Director del centro y el inspector de la demarcación.

Con la variable *hábitat* se hace referencia al tamaño de la población en la que está ubicado el centro. Se han establecido cuatro categorías: poblaciones de menos de 10.000 habitantes (6 centros), de 10.000 a 50.000 habitantes (4 centros), de 50.000 a 300.000 habitantes (10 centros) y más de 300.000 (4 centros). En la tabla I.2 se indica la distribución de la muestra según hábitat y localización geográfica del centro.

Con respecto a la variable *nivel socioeconómico* de la zona donde está situado el centro, sólo uno se considera como de nivel socioeconómico bajo. Del resto, 17 se auto-encuadran en el nivel medio-bajo, 5 en el medio-alto y 1 en el alto. Ningún centro considera que el barrio en el que se encuentra tiene un nivel socioeconómico muy bajo o muy alto. En el

TABLA I.2
DISTRIBUCION DE LA MUESTRA SEGUN HABITAT, LOCALIZACION GEOGRAFICA Y NIVEL EDUCATIVO

HABITAT	ASTURIAS		TOLEDO		MADRID	
	E.G.B.	B.U.P.	E.G.B.	B.U.P.	E.G.B.	B.U.P.
Menos de 10.000	1	1	2	2	—	—
10.000 a 50.000	1	1	—	—	1	1
50.000 a 300.000	2	2	2	2	1	1
Más de 300.000	—	—	—	—	2	2

gráfico I.1 aparece la distribución de estos centros por nivel socioeconómico y nivel educativo.

La variable *nivel sociocultural* del centro hace referencia al nivel económico y cultural de las familias de los alumnos que acuden a él. De las seis categorías en que se ha medido esta variable, dos centros dicen tener un alumnado de nivel sociocultural muy bajo, 7 de nivel bajo, 9 de nivel medio-bajo, 3 de nivel medio-alto y 3 de nivel alto. Ningún centro considera que las familias de los alumnos tengan un nivel sociocultural muy alto. La distribución de los centros por nivel sociocultural y nivel educativo se encuentra en el gráfico I.2.

La variable *tamaño del centro* se define por el número de unidades que tiene. Se han considerado como centros pequeños aquellos con 16 unidades (o grupos de clase) o menos; centros medianos aquellos con un número de unidades comprendido entre 17 y 24; y, por último, si el centro cuenta con 25 unidades

o más se considera de tamaño grande. Así, la muestra está formada por 8 centros pequeños, 10 centros medianos y 6 centros grandes. La distribución de los centros según su tamaño y su nivel educativo se encuentra en el gráfico I.3.

B. Muestra de sujetos

De cada centro se ha recogido información de diversas personas implicadas en la gestión de los recursos educativos. Concretamente, estas personas son:

- el **Director**, el **Secretario** y el **Jefe de Estudios**;
- **dos representantes de los profesores en el Consejo Escolar**, uno de ellos miembro de la comisión económica;
- **dos padres representantes en el Consejo Escolar**, uno de ellos miembro de la comisión económica;

GRAFICO I.1

DISTRIBUCION DE CENTROS SEGUN NIVEL SOCIOECONOMICO Y NIVEL EDUCATIVO

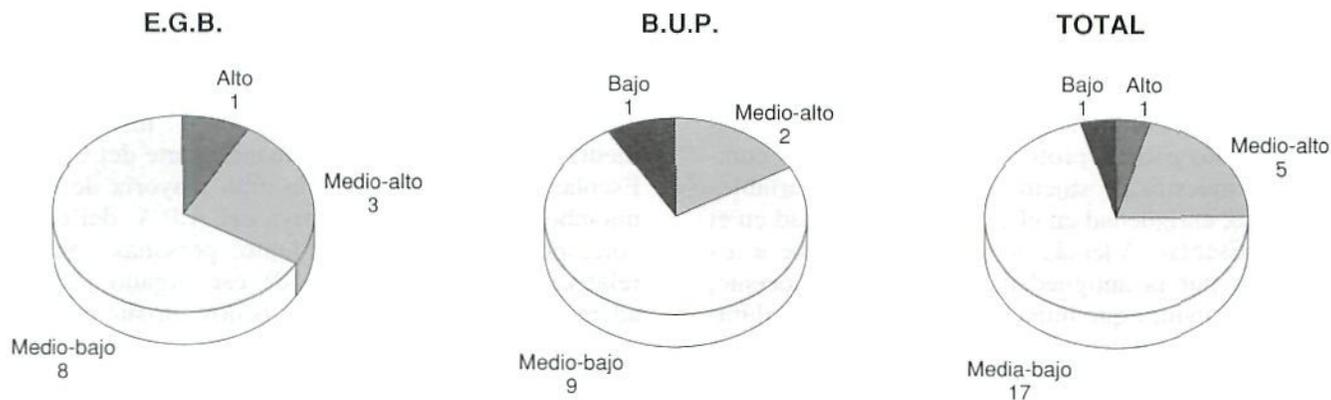
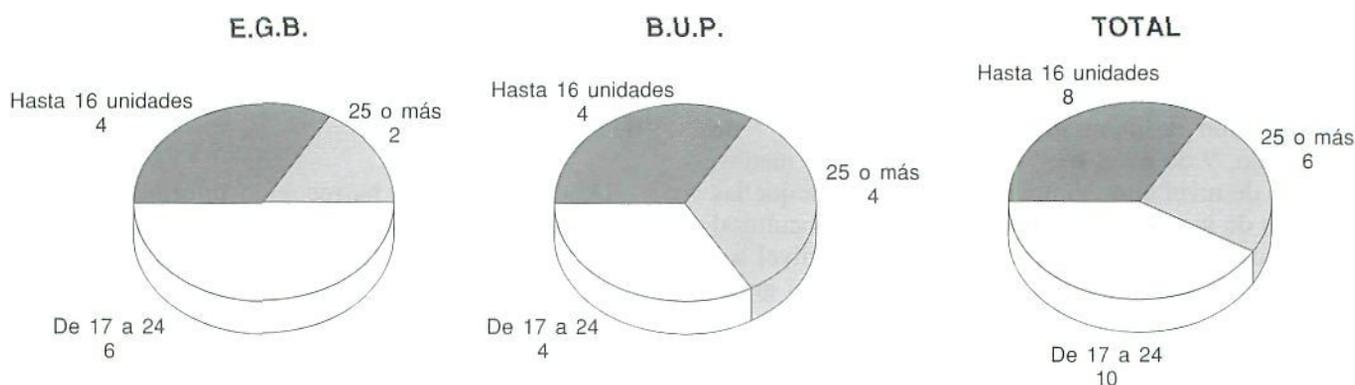


GRAFICO I.2

DISTRIBUCION DE CENTROS SEGUN NIVEL SOCIOCULTURAL Y NIVEL EDUCATIVO



GRAFICO I.3
DISTRIBUCION DE CENTROS SEGUN TAMAÑO DEL CENTRO Y NIVEL EDUCATIVO



- dos alumnos representantes en el Consejo Escolar; y
- el inspector de la demarcación del centro.

Dado que el número de representantes de los profesores, los padres y los alumnos es superior a las personas de las que se recogió información, hubo que hacer un muestreo entre ellos. Este segundo nivel de muestreo fue igualmente intencional, siendo el Director el que seleccionó la muestra de personas en cada centro.

En total se recogió información de 240 personas. De ellas, 24 eran directores, 24 jefes de estudio, 24 secretarios, 24 inspectores, 48 profesores, 48 padres y 48 alumnos. A continuación se describen las características de los padres, profesores y alumnos que componen la muestra de sujetos en base a las variables edad, sexo, antigüedad en el centro y antigüedad en el Consejo Escolar. Además de éstas, se describe a los profesores por la antigüedad en la función docente, curso o asignatura que imparte y a los padres y alumnos, y por su pertenencia o no a la junta directiva de la asociación de padres o a la asociación de alumnos, respectivamente.

Más de la mitad de la muestra de profesores está compuesta por mujeres (56%), con una media de 41,5 años de edad y que llevan una media de 8 cursos académicos en ese centro (6,8 en Primaria y 7,5 en Bachillerato). La media de antigüedad en el Consejo Escolar es de 3,16 años en colegios y de 2,49 en institutos, con algunos profesores que llevan siendo representantes desde que se creó dicho órgano. Estos datos revelan el alto grado de información con que cuenta la muestra de profesores entrevistados respecto al funcionamiento del centro docente y del Consejo Escolar. Igualmente, es posible afirmar que los profesores que componen la muestra tienen una gran experiencia en tareas docentes. Así, los profesores de E.G.B. llevan, de media, 19,7 años impartiendo enseñanza y los profesores de B.U.P. 14,8 años.

Del total de profesores de E.G.B. de la muestra, casi la mitad imparten docencia en el ciclo medio (47,8%), el resto lo hace en el ciclo superior (21,7%) y en el primer ciclo de Primaria (17,3%), y únicamente el 13% lo hace en Educación Infantil. Respecto a Bachillerato, la práctica totalidad de los profesores imparten docencia en más de un curso, concretamente, la mitad de ellos en dos, la tercera parte en tres y el resto imparte un curso o los cuatro. Las asignaturas más impartidas por los profesores entrevistados son Geografía e Historia, CC. Naturales y Matemáticas.

En relación con la muestra de padres entrevistados, el 63,3% son varones, con una media de edad de 38,5 años en colegios y 47,4 años en institutos. La media de años que llevan formando parte del Consejo Escolar es de 2,5, siendo, la gran mayoría de ellos, miembros de la junta directiva del A.P.A. del centro correspondiente. Son, por tanto, personas con una relativa experiencia dentro de ese órgano, estando además informadas de lo que ocurre en sus respectivas asociaciones de padres.

El 61,4% de los alumnos de la muestra son varones. Su edad media es de 12,7 años para los que cursan estudios de E.G.B. y 16,7 para los de B.U.P. Dado que el asociacionismo estudiantil es muy escaso, la mayoría de los representantes no están asociados, pero en los centros donde sí hay asociación, suelen pertenecer a ella. La mayoría de los alumnos apenas llevan un año en el Consejo Escolar, lo que hace que tengan poca experiencia.

2.3.2. Variables

Los indicadores empíricos relacionados en el apartado 2.1 se concretaron en una serie de variables, es decir, cada indicador empírico se operativizó en términos de variables, indicando sus categorías. En muchos casos, de cada indicador se estableció una

TABLA I.3
DISTRIBUCION DE LA MUESTRA DE SUJETOS ENTREVISTADOS SEGUN SEXO, EDAD,
ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO DOCENTE Y EN EL CONSEJO ESCOLAR

	PROFESORES		PADRES		ALUMNOS	
	PRIMARIA	B.U.P.	PRIMARIA	B.U.P.	PRIMARIA	B.U.P.
% de mujeres	58,3	54,1	56,5	16,6	52,1	25
Edad media	41,7	41,1	38,5	47,4	12,7	16,7
Media de años en el centro	8,6	7,5	5,7	3,2	7,5	2,9
Media de años en el C.E.	3,16	2,49	2,76	2,08	1,08	1,25

variable, pero en otras ocasiones fue necesaria más de una variable para concretar un indicador. En total se elaboraron 542 variables empíricas.

Establecidas las variables, se procedió a la especificación de las fuentes a partir de las cuales se podía obtener la información. Las fuentes seleccionadas son las siguientes: el centro educativo (entendido como información objetiva acerca del mismo que puede ser obtenida bien a través de la consulta a las estadísticas oficiales referidas al propio centro, bien por respuesta de cualquier persona informada al respecto), el Director, el Jefe de Estudios, el Secretario, el profesorado, los padres, los alumnos y la inspección. Para obtener una información más fiable y recoger las opiniones de los diferentes miembros de la comunidad implicados se empleó la triangulación, buscando la información de cada variable a través de varias fuentes.

En el anexo 2 se expone la relación de las variables utilizadas en el estudio, algunas de sus características principales (nombre o etiqueta, descripción, indicador del que surgen, niveles o categorías, etc.) y las fuentes de donde se han obtenido los datos.

2.3.3. Instrumentos de recogida de datos

Básicamente, se han utilizado dos métodos de recogida de información: el estudio de las estadísticas oficiales sobre los centros estudiados y la aplicación en el centro de unos instrumentos elaborados «ad hoc».

Las estadísticas oficiales provienen de los datos que envían los directores a la Oficina de Planificación del Ministerio de Educación y Ciencia al comenzar cada curso. Para este estudio se han utilizado los datos del curso 1991-92, los últimos disponibles.

Los instrumentos elaborados «ad hoc» pueden clasificarse en dos tipos: un cuestionario de centro y un conjunto de cuestionarios aplicados en entrevista.

El **cuestionario de centro** recoge aquella información general y objetiva que afecta a la gestión del

centro educativo. Se elaboraron dos cuestionarios diferenciados para los centros de Primaria y de Bachillerato que se presentan en el anexo 1. Con ellos se trata de obtener información de tipo objetivo que no se ofrecen en las estadísticas oficiales. Esta afirmación sólo tiene como excepciones algunos items aislados de tipo valorativo sobre el centro o su entorno. Para la cumplimentación del cuestionario de centro es necesaria la consulta de la documentación que allí se posee, por lo que fue enviado al Director por correo, como mínimo una semana antes de la visita del equipo de investigadores, y recogido en ese momento.

A través de las **entrevistas** se obtuvo la información subjetiva sobre la gestión del centro. Se elaboraron y aplicaron siete cuestionarios diferentes según la persona a quien fuesen dirigidos, citados más arriba. Algunos items de estos cuestionarios eran específicos del nivel educativo del centro. Este conjunto de cuestionarios para la entrevista se ofrecen en el anexo 1.

Las preguntas utilizadas, tanto en el cuestionario de centro como en las entrevistas, son de muy diverso tipo. Así, se encuentran preguntas de respuesta dicotómica, cuestiones de opción múltiple, cuestiones tipo Likert con seis alternativas, preguntas de respuesta numérica y preguntas abiertas (que fueron posteriormente cerradas para el análisis estadístico). En las preguntas valorativas tipo Likert presentadas en las entrevistas se ofrecía la posibilidad de que los entrevistados pudieran explicar los motivos de sus respuestas.

Tras la elaboración de los instrumentos se procedió a su **validación**. Para ello, se utilizaron tres estrategias distintas. En primer lugar, se realizó la validación por expertos. En ese sentido, los cuestionarios y entrevistas fueron revisados por profesionales en construcción de tests y por docentes con experiencia en gestión educativa y dirección escolar. En la segunda fase, se procedió a realizar un primer estudio piloto aplicando cada entrevista a sujetos miembros de los distintos colectivos de la comunidad educativa. Tras la aplicación, se les solicitaba su opinión sobre el cuestionario, pidiéndoles sugerencias para la mejora

de los mismos. El último paso fue una segunda aplicación piloto. Para optimizar los instrumentos y controlar aquellas variables ambientales que pudieran afectar el futuro trabajo de campo, el equipo investigador se desplazó a un centro educativo e hizo un ensayo de recogida de datos. El material obtenido en este estudio fue analizado posteriormente para la mejora de los cuestionarios. Con toda esta información se elaboraron los instrumentos definitivos que se presentan en el anexo 1.

2.3.4. Trabajo de campo

Se estudiaron 24 centros educativos situados en tres regiones españolas distintas. En cada centro se realizaron nueve entrevistas (al Director, al Jefe de Estudios, al Secretario del centro, a dos profesores, a dos padres y a dos alumnos, todos ellos representantes del Consejo Escolar). A ello hay que sumarle la aplicación de una entrevista al inspector de la demarcación y la del cuestionario de centro que se envió por correo con antelación.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de marzo y abril de 1993. Siguiendo las propuestas de la O.C.D.E., el equipo de aplicadores fue el mismo equipo de investigadores que ha realizado la investigación en su totalidad, desde la elaboración de las áreas hasta la redacción del informe. Concretamente, se formaron tres equipos de dos personas cada uno que realizaban el estudio empírico, quedando una cuarta pareja de apoyo y coordinación del proceso de aplicación.

Cada equipo se desplazaba durante dos días al centro educativo donde, además de efectuar las entrevistas, se recogía el cuestionario de centro y se resolvían las posibles dudas que el equipo directivo pudiera haber tenido en su cumplimentación. Antes de la visita, el equipo había entrevistado al inspector de la demarcación del centro en la propia sede de la inspección de cada región.

2.3.5. Análisis de datos

A. Codificación

Como paso previo al análisis de los datos se procedió a la limpieza y codificación de los mismos. Los pasos seguidos han sido los siguientes:

1. Cierre de las preguntas abiertas. Estudiando las respuestas dadas por los sujetos a cada pregunta abierta se agruparon las mismas en, aproximadamente, cinco clases. Cada una de ellas recibió un número. En las preguntas en las que

eran posibles varias respuestas simultáneamente, cada grupo de respuestas se consideró como una variable dicotómica (sí/no).

2. Triangulación de las cuestiones objetivas. Como se señaló anteriormente, se intentó buscar la información a través de varias fuentes. En las cuestiones objetivas, la finalidad de dicha multiplicidad de respuestas era la de buscar la información «real». Para ello se procedió a la unificación de las respuestas, bien seleccionando aquella información más citada, bien, si se trataba de una variable numérica, hallando la media. En caso de no poder unificar la información, se eliminaba por falta de fiabilidad. Como es lógico, la diferencia de respuestas en cuestiones subjetivas se mantuvo en el análisis.
3. Codificación de las preguntas. Se hizo corresponder los niveles o categorías de respuesta de cada pregunta con un número. Dígito que se transcribió con posterioridad al libro de codificación. El libro de codificación es el material anteriormente comentado e incluido como anexo 2.

Como último paso se procedió a introducir los datos del libro de codificación en el ordenador.

B. Tratamiento estadístico

Teniendo en cuenta que el objetivo de este informe es, básicamente, describir la realidad de los centros educativos en lo relativo a la gestión de sus recursos educativos, las técnicas estadísticas utilizadas para organizar la información recogida en el trabajo de campo son fundamentalmente de tipo descriptivo.

Tres aspectos han influido en la elección de las operaciones estadísticas concretas: el objetivo perseguido en cada momento, el nivel de medida de cada variable (nominal, ordinal o de intervalo) y el número de variables implicadas.

A lo largo del informe se han calculado: frecuencias absolutas y frecuencias relativas, medias y desviaciones típicas, tablas de contingencia y correlaciones entre variables mediante el coeficiente de correlación de Pearson. En muchos casos se han elaborado nuevas variables a partir de la recodificación de las ya existentes.

La técnica estadística más utilizada ha sido el cálculo de frecuencias absolutas y de frecuencias acumuladas, normalmente presentadas en términos de porcentaje. Con ella se muestra cómo se distribuye

una variable determinada en sus niveles o categorías. En algunas ocasiones se presentan gráficos de barras, gráficos de sectores e histogramas para ofrecer de manera más clara la distribución de las frecuencias.

En aquellas variables en que era metodológicamente posible, por estar medidas a nivel de intervalo, se han hallado las medias y desviaciones típicas. En algunas ocasiones, también se han calculado medias en variables medidas en escala Likert, considerándolas, desde una interpretación poco estricta, como variables de intervalo. Con la media se resume la información recogida sobre una variable en un sólo número, aportando una visión más clara de la realidad en ese aspecto. Con la desviación típica se muestra hasta qué punto la cifra aportada por la media recoge con exactitud la realidad de todos los centros.

Cuando era necesario recoger la información de dos o más variables simultáneamente, se elaboraron tablas de contingencia. En ellas, normalmente se recogen las frecuencias absolutas, las frecuencias relativas y las frecuencias condicionadas. De esta manera, se puede observar cómo se influyen entre sí las variables implicadas.

Un cuarto tipo de técnicas estadísticas utilizadas en el informe son las correlacionales. Sólo se han calculado las correlaciones para variables medidas a nivel de intervalo o variables en escala Likert, por lo que se han hallado las correlaciones entre dos variables a través del coeficiente de correlación de Pearson, con el que se muestra cuál es el grado en que dos variables están relacionadas entre sí; es decir, covarían conjuntamente. En la mayoría de los casos las correlaciones obtenidas son estadísticamente no-significativas a un nivel de significación de 99% ($\alpha = .01$). Este fenómeno es debido en mayor grado al escaso número de centros que forman parte de la muestra que a la baja correlación real entre las variables. Por ello, en el texto no se hace referencia a la significación estadística de las correlaciones obtenidas.

En el capítulo IV del informe se pretende dar una imagen comprensiva y global de los resultados obtenidos en la investigación. Para ello, se analizaron las relaciones entre una serie de variables compuestas que recogieran la información más «significativa» para la eficacia de los centros de cada área funcional. Estas variables compuestas se construyeron a partir de una serie de variables empíricas sencillas. A continuación se detalla la relación de variables, su significado y la manera en que han sido medidas:

1. *Nivel socioeconómico y cultural* de las familias y del barrio en el que está situado el centro. Esta variable compleja fue calculada ha-

llando la media entre el nivel socioeconómico y el sociocultural del centro.

2. *Tamaño del centro*, entendida como el número de unidades o grupos de alumnos que tiene el centro.
3. *Valoración de los recursos materiales e infraestructura*. Esta variable fue calculada a través de la media de las valoraciones aportadas por los miembros de la comunidad educativa acerca de los distintos aspectos de recursos materiales e infraestructuras del centro educativo.
4. *Estabilidad del profesorado*. Variable que pretende indicar el grado en el que la plantilla docente de un centro es estable. Ha sido medida a través del porcentaje del profesorado con destino definitivo frente al total del mismo.
5. *Votantes en las elecciones a representantes en el Consejo Escolar*. Esta variable recoge el grado en que los distintos sectores de la comunidad educativa están implicados en la vida del centro a través de su participación directa en las elecciones al Consejo Escolar. Representaría el grado de participación de la comunidad en el centro. Se ha calculado hallando la media del porcentaje de votantes de profesores, padres y alumnos en las últimas elecciones a dicho órgano.
6. *Participación de los distintos representantes de la comunidad educativa en las reuniones del Consejo Escolar*. A través de esta variable se mide el grado en el que los distintos representantes participan en las reuniones del Consejo Escolar, es decir, el grado en que realmente el Consejo Escolar es un foro de participación. Fue medida calculando las medias de las valoraciones de la participación de cada sector, calculadas como media de las valoraciones del mismo por parte de los diferentes sujetos.
7. *Antigüedad del Director*, entendida como el número de años que lleva el Director en ese cargo en el centro estudiado.
8. *Valoración del Equipo Directivo*, o grado en el que profesores, padres y alumnos están satisfechos con la tarea desarrollada por el Equipo Directivo. Se midió calculando la media de las valoraciones realizadas.
9. *Valoración de la metodología*. Con esta variable se pretende recoger la valoración que pa-

dres, profesores y alumnos realizan sobre los contenidos, metodología y procedimientos de evaluación del centro. Se halla calculando la valoración global de cada sujeto a través de la media de las tres puntuaciones y, posteriormente, la media de las valoraciones de los sujetos.

10. Coincidencia entre los miembros de la comunidad educativa en elegir como fin la socialización (*fin socialización*). Esta variable ha sido medida como el porcentaje de sujetos que han nombrado dicho fin.
11. Valoración del trabajo en equipo (*Colegialidad*), entendido como valoración del trabajo de los seminarios o equipos de ciclo y del Claustro de profesores. Así, se midió a través de la media de la media de las valoraciones del funcionamiento de cada seminario con la satisfacción del funcionamiento del Claustro.
12. *Valoración de la gestión económica*. Pretende ser un indicador de la calidad de la gestión económica desde el punto de vista de la percepción de los padres y profesores. Se midió calculando la media de las distintas valoraciones.
13. *Clima del centro*. Esta variable compleja pretende recoger la calidad de las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa (apartado III. 10). Se midió de la siguiente manera: primeramente se calculó la media de las valoraciones de cada clima par-

cial, para, en segundo lugar, hallar la media de esos parámetros.

14. *Satisfacción general* hacia el centro, variable que pretende recoger una visión global del grado de satisfacción de todas las personas encuestadas hacia el centro. Se midió a través de la media de las puntuaciones «satisfacción general hacia el centro» que realizó cada sujeto.
15. *Tasa de éxito*. Primera variable de rendimiento, entendida en Primaria como el porcentaje de alumnos que obtienen el graduado escolar respecto a los que acaban 8º curso y en Bachillerato como el porcentaje de alumnos que aprueban la selectividad respecto al número de sujetos que se matriculó en C.O.U. ese mismo año.
16. Tasa de repetidores (*repetición*). Tanto en Primaria como en Bachillerato esta variable, también de rendimiento, está calculada como la media de la tasa de repetidores en cada curso o ciclo.

Con estas variables se calcularon las correlaciones de Pearson y, a partir de ellas, se analizaron las relaciones entre las variables. Dado el bajo número de centros implicados en el estudio, se consideraron todas las relaciones superiores a 0.5 como significativas, aunque no lo fueran estadísticamente hablando. En el propio capítulo IV se expone con más detalle la metodología utilizada para el análisis de datos.

CAPITULO II

Situación del sistema educativo español y sus reformas en cuanto a la gestión de recursos

1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

Para facilitar la comprensión del contenido del resto del capítulo, sobre todo desde una perspectiva internacional, se presentan en este apartado los aspectos más generales del sistema educativo español, así como una visión de conjunto de las principales reformas puestas en práctica en los últimos años. Las referencias que aparecen son, por tanto, de carácter introductorio, ya que el desarrollo más detallado de los aspectos que afectan al funcionamiento de los centros puede encontrarse en los apartados que se refieren a las áreas funcionales del estudio.

Las reformas emprendidas en el sistema educativo español en los últimos años afectan, en algunos casos, a la distribución de poder, a la toma de decisiones y a la gestión de recursos, mientras que, en otros, se refieren más a la estructura académica del sistema y a la organización curricular. Concretamente, han sido tres las principales reformas en el ámbito de la enseñanza no universitaria llevadas a cabo en este período:

- la reforma de la **Administración educativa** para ajustarla al principio de descentralización del Estado;
- la reforma de la **gestión de los centros de enseñanza** y el desarrollo del derecho a la educación establecidos por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (L.O.D.E.) en 1985; y
- la reforma de la **estructura y la ordenación académica** del sistema que configura la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) en 1990.

Puede señalarse como denominador común de estas tres reformas educativas la *delegación de poderes* en

materia de enseñanza a las comunidades autónomas, a los centros y, en general, al conjunto de la sociedad, descentralizando toda una serie de decisiones que anteriormente estaban reservadas a la Administración central del Estado.

El contenido de las reformas educativas mencionadas se describe a grandes rasgos en los siguientes apartados. La reforma de la estructura del sistema educativo se resume brevemente en el primer punto, ya que, aun siendo cronológicamente la última que se ha llevado a cabo, se centra en los aspectos más generales de ordenación del sistema y, por tanto, sirve como marco en el que situar la información restante. El apartado siguiente ofrece, con este mismo carácter introductorio, una descripción de los cambios acaecidos en relación con la descentralización de la Administración educativa. Por último, los apartados tercero y cuarto describen de forma general la financiación y la participación de la comunidad en la enseñanza, elementos más directamente relacionados con la gestión de los centros escolares.

1.1. Estructura del sistema educativo

La estructura del sistema educativo español ha cambiado sustancialmente a partir de la promulgación de la L.O.G.S.E.; no obstante, para su implantación total se ha previsto un período de aplicación gradual de diez años (tabla II.1), por lo que, en la actualidad, conviven etapas y niveles establecidos por la anterior Ley General de Educación (L.G.E.) de 1970 con los de la nueva ley que, a medida que entren en vigor, irán sustituyendo a aquellos.

El **sistema estructurado por la L.G.E.** está compuesto por cuatro niveles educativos: Educación

Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria. La Formación Profesional, aunque no fue recogida por la Ley General como «nivel educativo» en sentido estricto (por tratarse de enseñanzas específicamente profesionales), forma parte —junto con el Bachillerato— de las «Enseñanzas Medias» (gráfico II.1).

El sistema establecido por la L.O.G.S.E. regula como enseñanzas de régimen general los niveles educativos de Educación Infantil, Educación Primaria,

Educación Secundaria (que comprende la Educación Secundaria Obligatoria —E.S.O.—, el Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio), la Formación Profesional de Grado Superior y la Educación Universitaria (gráfico I.1).

El calendario de aplicación de la reforma establecida de la L.O.G.S.E. —y, por consiguiente, los años en los que irá siendo sustituida la estructura correspondiente a la L.G.E.— aparece en la tabla II.1. Junto a esta implantación gradual del nuevo sistema, se ha

GRAFICO II.1
ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

L.G.E. (1970)

L.O.G.S.E. (1990)

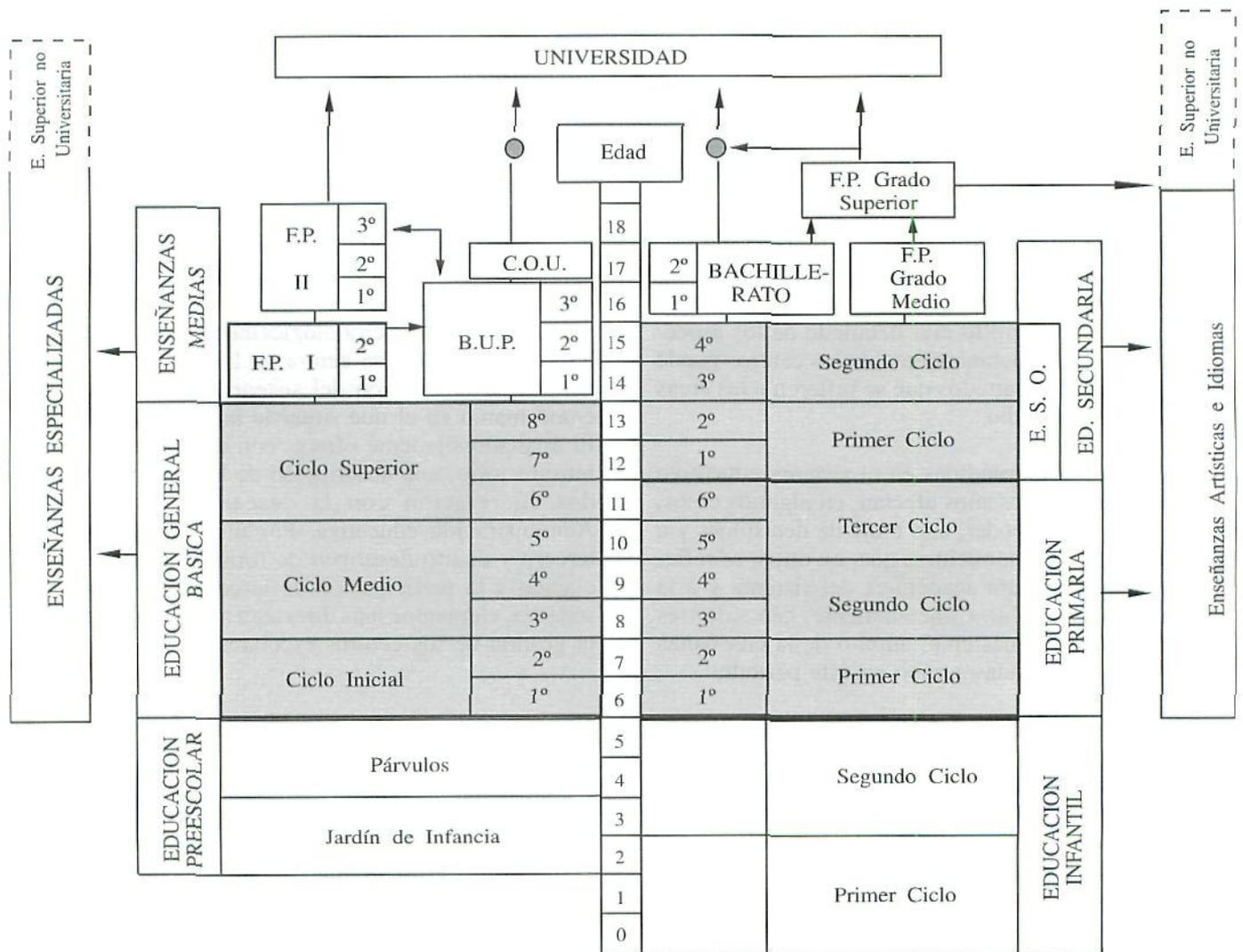


TABLA II.1
CALENDARIO GENERAL DE APLICACION DE LA L.O.G.S.E.*

CURSO	NUEVO SISTEMA	EDAD	SUSTITUYE A
1991-92	Educación Infantil	3-5	
1992-93	1º y 2º de Ed. Primaria	6-7	1º y 2º de E.G.B.
1993-94	3º y 4º de Ed. Primaria	8-9	3º y 4º de E.G.B.
1994-95	5º y 6º de Ed. Primaria	10-11	5º y 6º de E.G.B.
1995-96	1º y 2º de E.S.O.	12-13	7º y 8º de E.G.B.
1996-97	3º de E.S.O.	14	1º de B.U.P. 1º de F.P. I
1997-98	4º de E.S.O.	15	2º de B.U.P. 2º de F.P. I
1998-99	1º de Bachillerato F. P. E. de grado medio	16	3º de B.U.P. 1º F.P. II (Régimen de enseñanzas especializadas)
1999-00	2º de Bachillerato	17	C.O.U. 1º de F.P. II (Régimen general) 2º F.P. II (R. e. especializadas)
2000-01		18	2º F.P. II (Régimen general) 3º F.P. II (R. e. especializadas)

Nota: El primer ciclo de Educación Infantil y la Formación Profesional Específica de grado superior se implantarán progresivamente a lo largo de este período, por lo que no figuran en dicha tabla.

* Este calendario ha sido modificado por el R.D. 1487/1994 de 1 de julio de 1994.

previsto la implantación de forma anticipada de algunos niveles en un determinado número de centros. En el momento actual, se ha anticipado la E.S.O. y el Bachillerato.

1.2. Administración educativa

La Administración educativa, como toda la administración pública, ha tenido considerables transformaciones desde la aprobación de la Constitución hasta hoy para ajustarse al principio de descentralización que configura la estructura organizativa estatal como un *Estado de las Autonomías*.

En virtud del artículo 148 de la Constitución las comunidades autónomas (CC.AA.) tienen la posibilidad de asumir competencias en materia de «*fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma*». Además, y según el artículo 149, las materias no atribuidas al Estado por la Constitución pueden corresponder a las CC.AA., por lo que éstas pueden asumir para sus respectivos territorios amplias **competencias** ejecutivas (gestión del sistema educativo) y normativas (reglamentación y organización) en materia de educación. Asimismo, para el ejercicio de tales competencias se necesitan los **medios** (personales, funcionales, materiales y de toda índole) que la Administración del Estado ha ido traspasando.

Hasta el momento, aun cuando ya todas las Comunidades Autónomas han asumido competencias educativas plenas, todavía sólo se encuentran en el efectivo ejercicio de las suyas siete comunidades (Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, País Vasco, Comunidad Valenciana y Navarra). A las diez comunidades autónomas restantes que todavía no disponían de competencias educativas plenas se les ha dotado de ellas mediante la Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a comunidades autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución¹. En estas diez comunidades, el M.E.C. actúa, de modo transitorio, como Administración educativa hasta que les sean transferidos los medios necesarios para ejercer dichas competencias. Estas comunidades constituyen lo que viene siendo conocido como «territorio M.E.C.».

Se pueden considerar, por tanto, **tres niveles** en la Administración del sistema educativo, según las es-

¹ Según se establece en el artículo 19 de la citada ley: «*se transfiere a las Comunidades Autónomas de Asturias, Cantabria, La Rioja, Región de Murcia, Aragón, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, Madrid y Castilla y León la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma lo desarrollen y sin perjuicio de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 y de la Alta Inspección para su cumplimiento y garantía*».

estructuras administrativas responsables de las diferentes competencias (tabla II.2):

- *Administración del Estado*: Ministerio de Educación y Ciencia (servicios centrales y periféricos);
- *Administración autonómica*: Departamentos o Consejerías de educación de los distintos gobiernos autonómicos que se encuentran ya en ejercicio de plenas competencias en educación;
- *Administración local*: ayuntamientos y servicios municipales.

A. *Administración educativa del Estado: el Ministerio de Educación y Ciencia*

Las competencias del Estado son, en su mayor parte, de índole **normativa** y versan sobre los elementos o aspectos **básicos** del sistema, entendiendo por básicos aquellos cuya regulación común resulta objetivamente necesaria para salvaguardar la unidad **sustancial** del propio sistema y garantizar las condiciones de igualdad básica de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos educativos. No obstante, el Estado cuenta también con competencias ejecutivas, como las de la Alta Inspección y resolución última de las solicitudes de becas y ayudas al estudio.

Las competencias reservadas al Estado son ejercidas por la Administración central, cuya estructura

TABLA II.2
ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA
DEL SISTEMA EDUCATIVO

NIVELES ADMINISTRATIVOS	ESTRUCTURAS ADMINISTRATIVAS
Administración del Estado	Servicios centrales del M.E.C. Servicios periféricos: a) En las CC.AA. que ejercen plenas competencias educativas: Oficinas de Educación y Ciencia y Alta Inspección. b) En el territorio gestionado por el M.E.C.: Direcciones Provinciales.
Administración autonómica	Departamentos o Consejerías de Educación de los distintos gobiernos autonómicos con ejercicio de las competencias en educación (Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Valencia).
Administración local	Distintos servicios municipales.

administrativa responsable es el Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.), con un doble ámbito de actuación:

En primer lugar, ejerce las mencionadas **competencias educativas reservadas al Estado en el ámbito nacional**, a través de sus Servicios Centrales. Las competencias específicamente educativas que corresponden al Estado con la calificación de **exclusivas** son las que le están atribuidas de modo expreso por las siguientes leyes:

La **Constitución**, que en su artículo 27 recoge los derechos educativos fundamentales y en su artículo 149.1.30^a incluye entre las materias sobre las que «**el Estado tiene competencia exclusiva**»:

«la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia».

La **L.O.D.E.** que, en su disposición adicional primera, ofrece el **cuadro de las competencias fundamentales** correspondientes al Estado en exclusiva, que son las siguientes:

- a) La ordenación general del sistema educativo. En virtud de esta competencia corresponden al Estado, entre otras, las siguientes atribuciones:
 - determinación de la duración de la escolaridad obligatoria;
 - regulación de niveles, grados, especialidades, ciclos, modalidades de enseñanza, así como el número de cursos que en cada caso corresponda;
 - los requisitos de paso de un nivel a otro;
 - la normativa básica y la determinación de los requisitos mínimos de los centros: titulación académica del profesorado, relación numérica alumnos/profesor, instalaciones y equipamiento.
- b) La programación general de la enseñanza.
- c) La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español.
- d) La Alta Inspección y demás facultades que, conforme al art. 149.1.30^a de la Constitución, le corresponde para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos.

Por último, el desarrollo legislativo establecido a partir de la L.O.D.E. contempla asimismo como materias de competencia estatal:

- La política de ayuda al estudio con cargo a los Presupuestos Generales del Estado.
- La titularidad y administración de los centros públicos en el extranjero y el régimen jurídico de los centros docentes extranjeros en España.
- La titularidad y administración del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (que ha sustituido a los anteriores Centro Nacional de Educación Básica a Distancia e Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia).
- La cooperación educativa internacional.

En segundo lugar, en el **ámbito provincial**, la actuación del M.E.C. difiere en función del grado en que las comunidades ejercen las competencias educativas que les han sido transferidas:

En las comunidades autónomas que se encuentran *en ejercicio de plenas competencias en materia educativa*, el M.E.C. ejerce las funciones propias de la reserva competencial del Estado a través de las Oficinas de Educación y Ciencia y Alta Inspección.

En el *resto de comunidades* (territorio M.E.C.) la gestión y administración educativa corresponde al Ministerio, a través de las Direcciones Provinciales, hasta que les sean traspasados a estas comunidades los medios precisos para ejercer las competencias educativas que les fueron ya transferidas por la citada Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre. Las funciones que tienen encomendadas las Direcciones Provinciales comprenden materias relativas a las siguientes áreas:

- la inspección educativa, a través de las actividades que los planes anuales de actuación determinan;
- la coordinación, impulso y fomento de las actividades y programas relacionados con la formación del profesorado e innovación, la reforma educativa, la atención a la diversidad, la educación de adultos y la educación a distancia;
- incidencias relacionadas con la situación laboral y administrativa del personal docente y no docente de los centros no universitarios;
- creación, autorización y funcionamiento de centros docentes, tanto públicos como privados;
- conciertos educativos con centros privados;
- sustitución de libros de texto y material didáctico;
- tramitación de becas y ayudas individualizadas;

- contratación y ayudas para servicios escolares de transporte, comedor, centros de vacaciones y escuelas-hogar;
- obras y suministros, así como reposición y reparación de equipo;
- distribución de créditos a los centros docentes; y
- estudio de la oferta y demanda educativa.

Dichas Oficinas y Direcciones Provinciales constituyen los servicios periféricos del Ministerio de Educación y Ciencia.

B. *Administración educativa en las Comunidades Autónomas*

En las comunidades autónomas que ejercen competencias plenas en materia educativa, la Administración educativa corresponde a los Departamentos o Consejerías de Educación de sus respectivos gobiernos. Cada comunidad ha constituido una estructura organizativa propia, en función de sus Estatutos. Las competencias que han sido plenamente traspasadas a estas comunidades autónomas en el ámbito no universitario abarcan, en general, las siguientes áreas:

- las atribuciones, funciones y servicios correspondientes a las Direcciones Provinciales del M.E.C., incluido el Servicio de Inspección Técnica de Educación (S.I.T.E.);
- el desarrollo de las disposiciones del Estado en materia de programación de la enseñanza y regulación de los niveles, modalidades, grados y especialidades de ésta;
- la regulación de la composición y funciones del Consejo Escolar que dentro de su ámbito territorial existirá en cada Comunidad Autónoma.

C. *Administraciones locales*

Uno de los principales papeles de los ayuntamientos en materia educativa es la provisión de solares para la construcción de centros públicos de Educación Infantil y Primaria y su conservación, reparación, vigilancia y gastos de mantenimiento.

Sin embargo, no son éstas sus únicas competencias educativas; la L.O.D.E. recoge la posibilidad de que se establezcan consejos escolares de ámbito municipal² y la Ley de Bases de Régimen Local (Ley 7/1985, de 2 de abril) contempla la posibilidad de que

² En el Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, de cooperación de las corporaciones locales con el M.E.C. se regula, entre otros aspectos, la creación de los consejos escolares municipales.

los municipios puedan participar en la «programación de la enseñanza y cooperar con la Administración educativa (...), intervenir en sus órganos de gestión y participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria» (Art. 25.2.).

Por último, los municipios pueden realizar actividades complementarias «y, en particular, las relativas a la educación, la cultura, la promoción de la mujer, la vivienda, la sanidad y la protección del medio ambiente» (art. 28 de la Ley de Bases del Régimen Local). Algunos de los ámbitos en los que los municipios están desarrollando su actividad son:

- la creación de servicios psicopedagógicos para los centros;
- la creación de servicios municipales de orientación;
- el funcionamiento de talleres (ocupacionales, de ocio, etc.);
- el desarrollo de programas de conocimiento del entorno;
- la puesta en marcha de actividades artísticas (teatro, cine, música, etc.) y deportivas;
- el asesoramiento a las asociaciones de padres y alumnos;
- la habilitación de centros de alfabetización de adultos;
- la educación sobre seguridad vial;
- el apoyo a las áreas de Educación Infantil y Especial; y
- el apoyo a los centros escolares en lo referido a deportes, comedor y transportes.

D. *Coordinación y cooperación de la Administración del Estado con las Administraciones autonómica y local*

Hay una serie de materias que exigen la concurrencia de la Administración central del Estado, la autonómica y la local, como son:

- el intercambio de información necesario para la elaboración de estadísticas de enseñanza a efectos de planificación global estatal;
- el desarrollo de la investigación educativa;
- el perfeccionamiento del profesorado;
- el registro de centros docentes, a cuyo efecto se posibilitará el intercambio de datos pertinentes; y
- las autorizaciones de libros de texto y demás material didáctico.

Para desarrollar de forma efectiva estas materias se han establecido mecanismos que garantizan la coordinación entre los distintos niveles administrativos del sistema. Estos mecanismos son los siguientes:

1. La Conferencia de Consejeros Titulares de Educación de los Consejos de gobierno de las comunidades autónomas, presidida por el Ministro de Educación y Ciencia, cuyo objeto es coordinar las funciones de estos ámbitos administrativos en cuanto a la programación general de la enseñanza y el intercambio de información.
2. Los convenios de colaboración entre distintas administraciones.
3. Los Servicios de la Alta Inspección del Estado, encargados de velar por el cumplimiento de la normativa que rige para todo el Estado.

1.3. Financiación de la enseñanza

La financiación de la enseñanza en España procede tanto de fondos públicos como privados. Los fondos públicos son aportados por la Administración educativa central (M.E.C.), por las administraciones autonómicas y por las corporaciones locales, aunque también contribuyen en cierta medida, otros ministerios. Los fondos privados son los destinados por las familias a sufragar sus gastos particulares en educación.

En los centros públicos de E.G.B., B.U.P., F.P. y Enseñanzas Artísticas y de Idiomas la gratuidad de la matrícula es total, aunque las familias deben costear los gastos de material escolar y libros de texto, así como los servicios complementarios de comedor y transporte, con excepción de aquellas que reciben ayudas especiales. Asimismo, las familias pueden contribuir a la mejora del material del centro y a la realización de actividades extraescolares a través de las cuotas voluntarias de las Asociaciones de Padres de Alumnos (A.P.A.).

Los centros privados pueden recibir subvenciones del Estado (centros concertados) o estar financiados únicamente a través de las cuotas de las familias. En el caso de los centros concertados, las subvenciones afectan mayoritariamente a los niveles de enseñanza obligatoria (E.G.B. y F.P. I), fijando la Administración la cantidad máxima que debe abonar cada alumno.

La gestión económica de los centros públicos no universitarios fue reformada por la Ley 12/1987, dotándolos de una mayor autonomía. Según esta ley, los centros pueden sufragar sus gastos de funcionamiento a través de ingresos distintos a los procedentes del ejercicio de la enseñanza reglada, tales como los obtenidos por la venta de bienes, la prestación de servicios o los procedentes de legados y donaciones. Con el desarrollo de esta normativa la comunidad educativa tiene la posibilidad de participar más activamente

en la administración del presupuesto de los centros, a través de sus correspondiente órganos colegiados de gobierno.

1.4. Participación de la sociedad en el sistema educativo

La reforma llevada a cabo por la L.O.D.E. estableció la existencia de una serie de órganos colegiados en los distintos niveles de la Administración educativa, incluidos los propios centros escolares, encaminados a garantizar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa.

Los órganos de participación en el ámbito estatal son el Consejo Escolar del Estado, el Consejo General de la Formación Profesional y el Consejo de Universidades. En el ámbito autonómico y local, se encuentran los consejos escolares territoriales y municipales. Por último, en los centros de enseñanza existen los consejos escolares de centro.

El Consejo Escolar del Estado es, según se establece en la L.O.D.E., el «*órgano de ámbito nacional para la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento respecto de los proyectos de ley o reglamentos que hayan de ser propuestos o dictados por el Gobierno*»(artículo 30). Está constituido por representantes de los distintos sectores implicados en la enseñanza, como la Administración educativa, el profesorado, los padres de alumnos, los alumnos, el personal de administración y servicios, los sindicatos y organizaciones patronales, etc.

El Consejo Escolar del Estado debe ser consultado en relación con todas aquellas cuestiones que afecten a la programación general de la enseñanza, al desarrollo del artículo 27 de la Constitución o a la ordenación general del sistema educativo, así como en cualquier otra que, por su trascendencia, le sea sometida por el Ministro de Educación y Ciencia.

Además, la L.O.D.E. establece la posibilidad de crear consejos escolares en otros ámbitos territoriales: autonómicos, provinciales, comarcales o municipales; en la actualidad, sólo algunas de las comunidades autónomas los han regulado.

Por último, dicha ley regula también la existencia del Consejo Escolar en todos los centros sostenidos con fondos públicos. Este es el órgano colegiado en el que participan representantes de todos los sectores de la comunidad escolar, constituyendo un órgano de gobierno del centro, por lo que su carácter va más allá del meramente consultivo.

2. FINES DE LA EDUCACION: FINES GENERALES DEL SISTEMA EDUCATIVO

La primera de las áreas funcionales que se analizan en este estudio hace referencia a los fines en torno a los que la escuela organiza su actividad. Estos representan el punto de referencia sobre el que deben asentarse y hacia el que se dirigen todas las actividades organizativas y de gestión que se lleven a cabo.

Los fines del sistema educativo español, según se establece en la L.O.D.E. y la L.O.G.S.E. son los siguientes:

1. El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
2. 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.
3. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
4. La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
5. La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
6. La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
7. La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Estos grandes objetivos deben concretarse en cada centro escolar, según el nivel educativo de que se trate y según el contexto geográfico, social y cultural en que esté ubicado, en los fines generales del centro. La concreción suele hacerse explícita en los documentos educativos que articulan el currículo escolar (apartado II.8).

3. PERSONAL DE LOS CENTROS ESCOLARES

El personal de los centros escolares está integrado por los profesores, el personal de apoyo y el personal de administración y servicios (P.A.S.). Los profesores, evidentemente, son el personal más importante de los centros educativos y, por tanto, a ellos se va a referir la mayor parte de este apartado.

3.1. Descripción del profesorado

En el curso 1991-92 se contabilizan 330.649 profesores de E.G.B., B.U.P. y C.O.U. en todo el territorio nacional, siendo aproximadamente el 70% de E.G.B. y el 30% de B.U.P. y C.O.U.

TABLA II.3
 NUMERO DE PROFESORES
 POR DEPENDENCIA Y NIVEL EDUCATIVO.
 CURSO 1991-92.
 TOTAL NACIONAL

	NUMERO DE PROFESORES		
	PUBLICO	PRIVADO	TOTAL
E.G.B.	161.046	69.957	231.003
B.U.P. y C.O.U.	73.705	25.941	99.646
TOTAL	234.751	95.898	330.649

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina de Planificación del M.E.C.

En el territorio gestionado por el M.E.C. hay un total de 115.964 profesores. Este colectivo representa el 35,07% del total nacional. La distribución del profesorado en función de su titularidad —pública o privada— es similar tanto a nivel nacional como para el territorio M.E.C., aproximadamente un 70% en la enseñanza pública y un 30% en la privada.

Los datos desagregados que se presentan a continuación están referidos al territorio de gestión del M.E.C.

En la tabla II.4 se observa el predominio de mujeres en el sector docente, sobre todo en Educación Primaria (un 64% de los profesores de E.G.B. son mujeres). Esta situación es especialmente destacada en los primeros ciclos, como puede verse en la tabla II.5.

3.2. Formación del profesorado

Los requisitos de **formación inicial** para el profesorado varían en función del nivel en que imparten docencia. Para enseñar en E.G.B.-Primaria es necesario tener, como mínimo, una diplomatura; para ser profesor de Bachillerato (B.U.P. y C.O.U.) se requiere contar con el título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero y estar en posesión de un Certificado de Aptitud Pedagógica (C.A.P.)³.

La mayor parte del profesorado de E.G.B. es Diplomado en Profesorado de E.G.B o Maestro; además,

³ A partir del curso 1992/93, para acceder al Cuerpo de Maestros es necesario tener el título de Maestro de Primaria, Profesorado de E.G.B. o Maestro; para acceder al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, se exigen unas determinadas titulaciones universitarias (licenciatura, arquitectura o ingeniería), de acuerdo con la función docente que se va a desempeñar.

TABLA II.4
 NUMERO DE PROFESORES POR DEPENDENCIA, NIVEL EDUCATIVO
 Y SEXO. CURSO 1991-92. TOTAL M.E.C.

	NUMERO DE PROFESORES					
	CENTROS PUBLICOS			TOTAL		
	VARONES	MUJERES	TOTAL	VARONES	MUJERES	TOTAL
E.G.B.	19.562	32.297	51.859	26.979	48.234	75.213
B.U.P. y C.O.U.	13.359	15.775	29.134	19.180	21.571	40.751
TOTAL	32.921	48.072	80.993	46.159	69.805	115.964

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina de Planificación del M.E.C.

TABLA II.5
 NUMERO DE PROFESORES DE E.G.B. POR DEPENDENCIA, CICLO Y SEXO. CURSO 1991-92.
 TERRITORIO M.E.C.

	CENTROS PUBLICOS			TOTAL		
	VARONES	MUJERES	TOTAL	VARONES	MUJERES	TOTAL
Ciclo Inicial	2.158	8.748	10.906	2.665	12.870	15.535
Ciclo Medio	5.717	11.430	17.147	7.807	16.487	24.294
Ciclo Superior	11.215	11.252	22.467	15.659	17.210	32.869
Profesores de apoyo	472	867	1.339	848	1.667	2.515
TOTAL	19.562	32.297	51.859	26.979	48.234	75.213

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina de Planificación del M.E.C.

el 3,34% posee alguna otra diplomatura y un 12,85% son licenciados. En la diplomatura de Profesorado de E.G.B. se contemplan las siguientes especialidades: Lengua Española e Idiomas modernos, Ciencias, Ciencias Humanas, Preescolar y Educación Especial⁴. Todas ellas se corresponden con las especialidades a las que se puede optar al acceder a la condición de funcionario docente. Los maestros de Primaria están habilitados para ejercer su actividad en cualquier ciclo y área, pero a la hora de realizar la adscripción se tiene en cuenta la especialidad por la que han obtenido la plaza de funcionarios.

En B.U.P. y C.O.U. las especialidades son más numerosas, correspondiendo a las áreas y materias del currículo. En los institutos de Bachillerato se da la posibilidad, en función de las necesidades educativas, de que un profesor imparta, además de la asignatura o materia por la que ha accedido a la plaza, otras asignaturas relacionadas con ella. Cuando la materia que imparte un profesor es la propia de su especialidad (por estudios o por plaza) se considera «idónea», y cuando es una asignatura relacionada se denomina «afín».

En la actualidad, los planes de estudio y las titulaciones del profesorado están siendo reformadas para adaptarse a la nueva estructura del sistema establecida con la L.O.G.S.E.

Por otro lado existe una creciente política de **formación permanente** del profesorado en ejercicio, fomentada desde la Administración educativa mediante el aumento de la oferta de formación, así como a través de incentivos (reconocimiento a efectos de promoción, concursos de traslados, gratificaciones económicas, etc.).

Las actuaciones de formación permanente llevadas a cabo en los últimos años se inscriben en el Plan Marco para la Formación Permanente del Profesorado del M.E.C.; éste es un modelo basado en la práctica profesional y centrado en la escuela; las actuaciones llevadas a cabo cuentan con estrategias diversificadas y tienden a la descentralización. Este es quizás el rasgo fundamental del sistema de formación permanente, puesto que su objetivo es acercar, en la medida de lo posible, la formación al lugar de trabajo del profesorado a través de programas de formación en los propios centros educativos y de una red de **Centros de Profesores (C.E.P)**.

⁴ Con la aprobación del Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, se establece el título universitario oficial de Maestro, desapareciendo la diplomatura de Profesorado de E.G.B. En este R.D. se aprueban las siguientes especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje.

Las universidades y otras instancias públicas y privadas (ayuntamientos, diputaciones provinciales, comunidades autónomas, movimientos de renovación pedagógica, etc) se encargan también de realizar actividades de formación permanente. En cualquier caso, los C.E.P son las instituciones fundamentales de formación y de apoyo a la actividad docente.

3.3. Acceso a la función docente y adscripción del profesorado a los centros públicos

Las administraciones central y autonómica son las encargadas de planificar las necesidades de personal docente, convocar las plazas para cubrirlas y fijar las plantillas de los centros, adscribiendo a los profesores según número de alumnos y materias.

En el sector público, la mayor parte de los profesores son funcionarios, aunque provisionalmente la administración puede recurrir a la contratación de profesorado.

Para acceder a la función pública docente, además de la titulación exigida, es necesario superar una selección realizada mediante concurso-oposición convocado por la administración educativa competente. A partir de la aprobación de la L.O.G.S.E., las categorías de funcionarios docentes en los niveles estudiados son el Cuerpo de Maestros y el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.

En B.U.P. y C.O.U. el 83% de los profesores son funcionarios de carrera mientras que el 17% restante son interinos. De los funcionarios de carrera, el 14,6% tienen la condición de Catedrático y el 85,4% son Agregados de Bachillerato⁵.

El acceso a la condición de funcionario no supone la adscripción a un puesto de trabajo definitivo; éste se obtiene mediante los concursos de traslados que se convocan periódicamente y en los que se valoran como méritos el trabajo realizado en los anteriores puestos ocupados, los cursos de promoción y perfeccionamiento superados, las titulaciones académicas y la antigüedad, etc.

La Administración educativa ha establecido cauces para la promoción de los funcionarios docentes de forma que los Maestros con título de licenciado puedan acceder al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y los Agregados de Bachillerato adquirir la condición de Catedráticos.

⁵ En la actualidad, se integran en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria los funcionarios pertenecientes a los antiguos cuerpos de Catedráticos Numerarios y los Profesores Agregados de Bachillerato.

3.4. Condiciones laborales del profesorado

Los funcionarios docentes se rigen por la misma legislación que el resto del funcionariado, bien del Estado, bien de la Comunidad Autónoma en la que trabajen. Las condiciones laborales se determinan en una Mesa de Negociación compuesta por los representantes de la Administración competente y de las Organizaciones Sindicales.

La **jornada laboral** de los funcionarios docentes es la establecida con carácter general para los funcionarios públicos (37 horas y media semanales). De ellas, el horario de dedicación al centro es de 30 horas semanales.

En E.G.B. se dedican a **docencia directa** con los alumnos 25 horas (incluido el tiempo de recreos y de pausas interclases). El maestro en cuyo centro no exista horario lectivo completo de su especialidad docente puede optar por completar su jornada lectiva en otro centro, de acuerdo con dicha especialidad, o en el propio centro, impartiendo disciplinas relacionadas con la misma. En el caso de que algún maestro, después de su adscripción a grupos, áreas o ciclos, no cubra las 25 horas de docencia, el Director del centro le asignará otras actividades de atención directa a alumnos a fin de completar su horario lectivo, tales como recuperaciones para alumnos con dificultades de aprendizaje, desdoblamiento de los grupos con más de 20 alumnos en las materias de idiomas, etc.

En B.U.P. y C.O.U. se consideran horas lectivas las destinadas a la docencia directa con un grupo de alumnos, ya se trate de períodos lectivos normales, repases, profundización y desdoblamiento de grupos para prácticas de laboratorio o idiomas. En total, son 18 las horas lectivas semanales de cada profesor, aunque en casos excepcionales se puede llegar a un máximo de 21 horas cuando las necesidades lo exijan.

Tanto en E.G.B. como en B.U.P., se consideran también como lectivas las horas que los órganos unipersonales de gobierno dedican a las tareas propias de sus respectivos cargos en función de las disponibilidades horarias. El máximo de horas disponibles para estas tareas depende del tamaño del centro y del cargo que se desempeñe.

También tienen este carácter lectivo las horas que dedican a su función los responsables de los órganos de coordinación didáctica y los coordinadores de ciclo.

El **horario de obligada permanencia en el centro que no corresponda a tareas lectivas** es de 5 horas semanales en E.G.B. Estas horas están destinadas a:

- tutoría y orientación a alumnos;
- entrevistas con padres (se concretará para cada tutor una hora fija semanal que deberá estar expuesta en el tablón de anuncios);
- reuniones de equipos docentes de ciclos, áreas y programas educativos que se lleven a cabo en el centro;
- programación y realización de actividades;
- sesiones de evaluación;
- claustros;
- asistencia a órganos colegiados de gobierno; y
- actividades de perfeccionamiento e investigación educativa.

En B.U.P. y C.O.U. el resto de las treinta horas semanales que no se dedican a actividades lectivas se destinan, entre otras, a:

- asistencia a reuniones de seminarios, Claustro y Consejo Escolar;
- horas de guardia, en función de las necesidades del centro;
- asistencia a sesiones de evaluación;
- trabajo de los equipos docentes;
- tutorías;
- periodos de recreo del alumnado; y
- otras actividades complementarias.

El horario que excede del fijado para la dedicación directa al centro, hasta completar las 37 horas y media semanales (que en E.G.B. se denomina **horario complementario**) se emplea en la preparación de las actividades docentes, el perfeccionamiento profesional y, en general, la atención de los deberes inherentes a la función docente.

3.5. Asignación del profesorado a asignaturas, cursos y grupos

Los criterios para la distribución del profesorado de centros públicos en los diferentes niveles, ciclos, áreas o modalidades, asignaturas, cursos y grupos son establecidos por el Claustro.

En E.G.B., el Director cuidará de que se apliquen los criterios que se señalan a continuación. En primer lugar, la continuidad con el mismo grupo de alumnos a lo largo del ciclo; no obstante, aquél, oído el Claustro, puede modificar la continuidad de un profesor en un ciclo, por razones que afecten al aprovechamiento escolar de los alumnos o a la organización del centro. El segundo criterio es la especialización del profesorado, considerada como la especialidad adquirida en su formación o como la experiencia docente acreditada en unidades o áreas del ciclo superior de la E.G.B. Sólo cuando varios profesores estén capacitados para impartir un determinado nivel, ciclo o área educativa

se aplicarán criterios de antigüedad en el centro o en el cuerpo docente.

En B.U.P. y C.O.U. la distribución de materias y cursos que realizan los seminarios toma como criterios, fundamentalmente, las razones pedagógicas fijadas por el Claustro y la especialidad del profesorado. En los casos en que no se produzca acuerdo dentro del Seminario se recurre a la antigüedad del profesorado.

Tanto en los centros de E.G.B. como en los de Bachillerato, el Jefe de Estudios, en colaboración con los demás órganos unipersonales, es el encargado de confeccionar los horarios asignando a los profesores a las distintas asignaturas, cursos y grupos. Para ello, debe tener en cuenta el horario general del centro, las adscripciones del profesorado, el horario personal del profesorado, el horario de los órganos unipersonales de gobierno y las posibles reducciones de horario de los distintos miembros del Claustro.

3.6. Organización del profesorado: órganos de coordinación didáctica

Debido a que hasta el momento únicamente se ha puesto en práctica el primer ciclo de la Educación Primaria y a que hasta el curso 1996-97 no empezará la generalización de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, en este capítulo se describen los órganos de coordinación docente existentes en el curso 1992-93⁶. Ello significa que, por lo que respecta a los colegios de Primaria se hará mención a la organización de las tutorías, los Equipos de Ciclo (para primer ciclo de Primaria) y la Comisión de Coordinación Pedagógica. En los institutos de Bachillerato no se hará referencia a departamentos sino a seminarios (que es como se denominaban antes de la L.O.G.S.E.), ni tampoco a la Comisión de Coordinación Pedagógica, por no haberse generalizado aún su creación.

3.6.1. Tutorías

En la E.G.B., en los ciclos inicial y medio, la tutoría recae de forma automática en el profesor que está al frente de la clase, curso o grupo de alumnos. En el ciclo superior, es el Director del centro el que tiene la atribución de designar tutores, debiendo oír

preceptivamente al Claustro, pero sin que la opinión de éste sea vinculante.

Las funciones de los profesores tutores en E.G.B., clasificadas según el colectivo destinatario, son las siguientes:

- Funciones en relación con el equipo de profesores de ciclo:
 - coordinar la programación de actividades tanto docentes como complementarias y
 - realizar la evaluación continua del rendimiento académico de los alumnos y del desarrollo de su proceso educativo.
- Funciones en relación con los padres:
 - informar de la evolución escolar de sus hijos a través de los procedimientos que se estimen oportunos, entre los que han de incluirse necesariamente los informes escritos sobre los resultados académicos de los alumnos en cada una de las evaluaciones y entrevistas periódicas (al menos, una con el grupo de padres de la clase y dos con cada uno de ellos).
- Funciones en relación con los alumnos de su grupo:
 - conocer los intereses y grado de integración de sus alumnos en el grupo;
 - orientar y asesorar al alumnado sobre su evolución escolar; y
 - cumplimentar la documentación académica individual de los alumnos a su cargo.

En los institutos de Bachillerato hay un tutor por cada grupo de alumnos, designado por el Director, a propuesta del Jefe de Estudios, entre el profesorado que imparta una materia común a todo el alumnado del grupo y teniendo en cuenta los criterios que a tales efectos propone el Claustro de profesores.

Los profesores restantes, exceptuando los miembros del equipo directivo, que no hayan sido designados tutores de grupos de alumnos podrán ser nombrados tutores de grupos específicos de alumnos necesitados de una orientación especial, tales como repetidores de curso, alumnos con asignaturas pendientes, etc., o tutores de apoyo a los departamentos de orientación.

Las principales funciones que deben desarrollar los profesores-tutores en los centros de B.U.P. y C.O.U. son las siguientes:

- Funciones en relación con el equipo de profesores de ciclo:
 - coordinar las tareas de evaluación de los profesores del grupo;

⁶ La L.O.G.S.E. y su desarrollo legislativo, han establecido los siguientes órganos de coordinación docente:

- En Educación Primaria: Equipos de Ciclo, Comisión de Coordinación Pedagógica y tutores.
- En Educación Secundaria: Departamento de Orientación y Departamento de actividades complementarias y extraescolares, Departamentos didácticos por cada una de las especialidades que cuenten con un mínimo de tres profesores, Comisión de Coordinación Pedagógica y tutores.

- organizar y presidir las sesiones de evaluación de su grupo, excepto las sesiones finales del Curso de Orientación Universitaria, que serán presididas por el Director; y
 - colaborar, en su caso, con el Departamento de Orientación del centro, en los términos que establezca la jefatura de estudios.
- Funciones en relación con los padres:
- convocar al comienzo del curso a todos los padres del grupo de alumnos, para informarles del horario del alumnado, del profesorado de cada asignatura, de las faltas y de sus justificaciones, del Reglamento de Régimen Interior, de las horas de tutoría, etc.;
 - velar por el control de asistencia del alumnado y comunicarlo oportunamente a los padres, indicando el alcance de las posibles faltas de asistencia; y
 - informar a los padres de la marcha académica de sus hijos, su rendimiento y sus dificultades, manteniendo los contactos oportunos con el profesorado del grupo y con los padres.
- Funciones en relación con los alumnos de su grupo:
- velar por el buen desarrollo del proceso educativo a través del conocimiento de la personalidad y los intereses del alumnado y de su grado de integración en el grupo;
 - orientar y asesorar al alumnado sobre sus posibilidades educativas y profesionales; y
 - cumplimentar la documentación administrativa-pedagógica del alumnado de su grupo.

En los centros de Bachillerato que no cuenten con Departamento de Orientación el Jefe de Estudios es el responsable de coordinar el trabajo de los tutores, celebrando con ellos periódicamente las reuniones que sean necesarias.

3.6.2. Seminarios (en B.U.P. y C.O.U.)

La creación de seminarios didácticos en institutos de Bachillerato responde a la necesidad de que los profesores tiendan cada vez más a trabajar en equipo, a ayudarse mutuamente en todas sus dificultades, a comunicarse sus experiencias y a tomar acuerdos colectivos de actuación a tenor de las condiciones cambiantes de su actividad educativa.

En cada instituto de Bachillerato se constituyen seminarios de las siguientes materias: Ciencias Naturales, Dibujo, Educación Física y Deportiva, Filosofía, Física y Química, Francés, Geografía e Historia, Griego, Inglés, Lengua y Literatura Española, Matemáti-

cas, Música y Religión. Podrán además constituirse seminarios para otras lenguas extranjeras en los institutos donde estuviera dotada la cátedra correspondiente.

La jefatura del seminario es desempeñada por el catedrático de la materia respectiva. En aquella materia en la que no esté cubierta la cátedra, la jefatura será desempeñada por un profesor de Educación Secundaria del seminario que el Director designe o por un profesor interino en el caso de que no haya profesor funcionario.

Las funciones de los seminarios son:

- realizar la programación didáctica de sus materias bajo la coordinación y dirección del jefe de seminario;
- promover la investigación educativa y el perfeccionamiento de sus componentes;
- renovar la metodología didáctica;
- elaborar criterios comunes de evaluación;
- establecer las actividades de recuperación para el alumnado con asignaturas pendientes, así como las profundizaciones y refuerzos; y
- organizar y realizar actividades complementarias.

Para el cumplimiento de dichas funciones los seminarios celebran reuniones semanales, que son de obligada asistencia para todos sus miembros, siendo contempladas en el horario de los profesores. Al menos una vez al mes, estas reuniones tendrán por objeto evaluar el desarrollo de su programación y aplicar las medidas correctoras que esa evaluación aconseje.

3.6.3. Equipo de ciclo (en colegios de Educación Primaria)

En los colegios de Primaria de más de 12 unidades, según se establece en la Orden de 27 de abril de 1992 sobre implantación de este nivel educativo, los equipos de ciclo, que agrupan a todos los maestros que imparten docencia en un mismo ciclo, son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar, bajo la supervisión del Jefe de Estudios, las enseñanzas propias del ciclo educativo, analizar los objetivos conseguidos y proponer medidas de mejora.

Cada uno de los equipos de ciclo está dirigido por un coordinador, designado por el Director entre los profesores del ciclo con destino definitivo y horario completo en el centro. Los coordinadores desempeñan su cargo durante un curso académico y tienen las siguientes funciones asignadas⁷:

⁷ Con la aprobación del R.D. 819/1993, de 28 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Edu-

- participar en la elaboración del proyecto curricular de etapa y elevar a la Comisión de Coordinación Pedagógica (cuando la haya) las propuestas formuladas a este respecto por el equipo de ciclo;
- coordinar las funciones de tutoría de los alumnos del ciclo;
- coordinar la enseñanza en el correspondiente ciclo; y
- aquellas otras funciones que le encomiende el Jefe de Estudios en el área de su competencia, especialmente las relativas a recuperaciones y actividades extraescolares.

3.6.4. Comisión de Coordinación Pedagógica

La Comisión de Coordinación Pedagógica (en los colegios de Primaria) estará integrada por el Director, que será su presidente, el Jefe de Estudios, los coordinadores de ciclo y, en su caso, el maestro orientador del centro, o un psicólogo o pedagogo del equipo para la orientación e intervención educativa, que corresponda al centro. Sus competencias, según se indica en la Orden de 27 de abril de 1992 sobre la implantación de la Educación Primaria,⁸ son:

- coordinar la elaboración del proyecto curricular de etapa, así como la elaboración de sus posibles modificaciones;
- proponer al Claustro, para su aprobación, el proyecto curricular, así como el plan de evaluación del mismo; y
- velar por el cumplimiento del proyecto curricular en la práctica docente del centro.

En los centros con menos de 12 unidades, las funciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica serán asumidas por el equipo directivo.

3.7. Personal de apoyo

La incorporación a centros ordinarios de alumnos con necesidades educativas especiales, siguiendo la política de integración desarrollada en los últimos años, ha hecho necesaria la presencia de personal especializado de apoyo encargado del refuerzo pedagógico de estos alumnos.

Los profesionales se han ido adscribiendo a los centros de integración en función de las deficiencias

cación Infantil y de los colegios de Educación Primaria, las funciones de los equipos de ciclo han sido modificadas y ampliadas.

⁸ Estas competencias han sido modificadas y completadas con el R.D. 819/1993, de 28 de mayo. Además, se indica que en los centros de menos de 12 unidades, las funciones de comisión de coordinación pedagógica serán realizadas por el Claustro.

o minusvalías de los alumnos integrados. En todos estos centros existen profesores de apoyo; únicamente cuando las deficiencias de los alumnos lo hacen necesario, se adscriben a los centros otros profesionales como logopedas, fisioterapeutas y cuidadores.

La proporción de profesores especializados de apoyo para el refuerzo pedagógico de alumnos de educación especial integrados en centros ordinarios se ha establecido en un profesor por cada 15-20 alumnos. La proporción de personal de apoyo para los tratamientos correctores, rehabilitadores, de atención personal y para los cuidados de alumnos que precisen de esos tratamientos, atenciones y cuidados en centros ordinarios de integración es de un logopeda por cada 20 a 40 alumnos (dependiendo de la deficiencia) y un fisioterapeuta por cada 15 a 40 alumnos.

Los profesores de apoyo que prestan servicio en estos centros con carácter fijo forman parte del Claustro de profesores.

4. ORGANOS DE GOBIERNO DE LOS CENTROS

De acuerdo con el Título III de la L.O.D.E., los órganos de gobierno de los centros financiados con fondos públicos son los siguientes⁹:

1. **Organos colegiados:** Consejo Escolar y Claustro de profesores.
2. **Organos unipersonales:** Director, Secretario y Jefe de Estudios y, en su caso, Vicedirector y Vicesecretario. El conjunto de los órganos unipersonales de gobierno del centro forma el *equipo directivo*.

La organización global del centro corresponde a todos y cada uno de los diferentes sectores de la comunidad educativa, representados en los órganos de gobierno del centro.

4.1. Organos colegiados: el Consejo Escolar

El Consejo Escolar del centro es el «*órgano propio de participación en el mismo de los diferentes miembros de la comunidad escolar*» (Art. 24, R.D. 2376/1985, de 18 de diciembre). Se trata del principal órgano de participación en el gobierno del centro. Su ámbito de decisión abarca la organización del centro en sus aspectos administrativos, académicos y económicos. Está compuesto por:

⁹ La organización y funciones de los órganos de gobierno de los centros han sido modificados con la aprobación de los reglamentos orgánicos de los mismos (R.D. 819/1993 y 929/1993).

- el Director del centro, que ejerce la presidencia;
- el Jefe de Estudios;
- un concejal o representante del ayuntamiento en cuyo término municipal se encuentre el centro;
- un número determinado de profesores elegidos por el Claustro;
- un número determinado de padres de alumnos elegidos entre los mismos;
- un número determinado de alumnos elegidos entre los alumnos del centro;
- un número determinado del personal de administración y servicios (P.A.S.); y
- el Secretario del centro, que actuará como secretario del Consejo, con voz pero sin voto.

El número de profesores, padres, alumnos y de P.A.S. representantes en el Consejo Escolar viene determinado por el tamaño del centro (tabla II.6).

TABLA II.6

COMPOSICION DEL CONSEJO ESCOLAR EN LOS CENTROS PUBLICOS DEL M.E.C.

	E.G.B. + 16 Unid.	E.G.B. - 16 Unid.	B.U.P. + 16 Unid.	B.U.P. - 16 Unid.
Director	1	1	1	1
Jefe de Estudios	1	1	1 (2)*	1 (2)*
Rte. Ayto.**	1	1	1	1
Profesores	8	4	8	4
Padres	5	3	4	3
Alumnos	3	2	4	2
P.A.S.***	1	—	1	—
Secretario****	1	1	1	1
TOTAL	21	13	21 (22)	13 (14)

* En el caso en el que el centro tenga alumnos en régimen de diurno y nocturno.

** Representante del Ayuntamiento.

*** Personal de Administración y Servicios.

**** Con voz pero sin voto.

Fuente: elaboración propia a partir de la legislación.

Los miembros de este órgano colegiado son de carácter electivo y se renuevan cada dos años. Las competencias del Consejo Escolar en los centros públicos de E.G.B. y B.U.P. son las siguientes:

- elegir al Director y designar el equipo directivo por él propuesto, así como proponer la renovación del nombramiento del Director. En los centros de E.G.B., los alumnos no pueden intervenir en la elección del Director, la designación del equipo directivo y la propuesta de revocación del Director;
- decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo que establece la L.O.D.E. y las disposiciones que la desarrollan;
- resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos de acuerdo con las normas que regulan sus derechos y deberes;
- aprobar y evaluar la Programación General Anual (apartado II.8), aprobar el presupuesto del centro y el Reglamento de Régimen Interior;
- elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias y de colaboración con otros centros con fines educativos, conocer las relaciones del centro con otros organismos y establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades deportivas, culturales, etc.;
- conocer y supervisar las grandes líneas de funcionamiento interno del centro, tanto en los aspectos administrativos como en lo referente a la evaluación del rendimiento escolar del centro;
- promover y procurar la conservación de las instalaciones y equipo escolar; e
- informar la memoria anual sobre las actividades y situación general del centro.

Las primeras elecciones a consejos escolares tuvieron lugar en 1986, mientras que el último proceso electoral se ha celebrado durante el curso académico 1992-93. En la tabla siguiente se recogen los datos de la evolución de los porcentajes de participación de la comunidad escolar por sectores y nivel educativo del centro.

En general, la participación es superior en los colegios de E.G.B. que en los institutos. Por sectores, se constata que son los profesores y el personal de administración y servicios los que participan más activamente en las elecciones a consejos escolares. En relación al profesorado, es necesario señalar que las votaciones se realizan en el seno del Claustro, y que rara vez el número de candidatos supera el número de puestos a cubrir. Los porcentajes de participación de alumnos se pueden considerar aceptables, sobre todo en E.G.B. El sector de padres de alumnos es el que presenta un porcentaje más bajo de participación en estas elecciones, sobre todo en B.U.P.

El Consejo Escolar debe reunirse como mínimo una vez por trimestre y siempre que lo convoque su presidente o lo soliciten, al menos, un tercio de sus miembros.

El Consejo Escolar puede organizarse internamente a través de *comisiones* o pequeños grupos de trabajo encargados de distintas cuestiones (culturales, activi-

TABLA II.7
EVOLUCION DE LA PARTICIPACION EN LAS ELECCIONES A CONSEJOS ESCOLARES
EN CENTROS PUBLICOS DEL M.E.C.

	1986		1988		1990		1992	
	E.G.B.	B.U.P.	E.G.B.	B.U.P.	E.G.B.	B.U.P.	E.G.B.	B.U.P.
Profesores	98%	94,3%	91,1%	85,6%	94,9%	85%	85,4%	72,2%
Alumnos	81,6%	64,6%	91%	68,4%	86,3%	40,2%	80,3%	48,9%
P.A.S.*	90,9%	91,9%	93%	71%	82,1%	82,8%	82,2%	77,3%
Padres	44,3%	21,8%	31,3%	16,4%	23,5%	9,46%	18,6%	6,67%

* Personal de Administración y Servicios.

Fuente: Consejo Escolar del Estado (1992): Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1990-91. Madrid, M.E.C.
Consejo Escolar del Estado (1993): Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92. Madrid, M.E.C.

dades extraescolares, etc.). No existe una normativa específica sobre las mismas, a excepción de la *comisión económica* que debe existir obligatoriamente en todos los centros y de la que forman parte el Director, un profesor y un padre. En los centros en cuyo sostenimiento cooperen corporaciones locales se integrará también en la comisión el concejal o representante del Ayuntamiento en el Consejo Escolar. Con la implantación de la L.O.G.S.E se crea la figura del *Administrador*; éste deberá incorporarse también como miembro de pleno derecho a esta comisión. En el curso 1992-93 esta figura aún no se había incorporado a los centros educativos.

4.2. Organos colegiados: el Claustro de profesores

El Claustro de profesores es el órgano colegiado de participación de éstos en el centro. Está integrado por la totalidad de los profesores que prestan servicio en el mismo y presidido por el Director. Sus competencias son:

- programar las actividades docentes del centro;
- fijar y coordinar los criterios sobre la evaluación y recuperación de alumnos;
- coordinar la funciones de orientación y tutoría;
- promover iniciativas en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógica;
- realizar propuestas para la elaboración de la Programación General Anual y para el desarrollo de actividades complementarias, y hacerlas llegar al equipo directivo; y
- elegir a sus representantes en el Consejo Escolar.

El Claustro se reúne de manera preceptiva una vez por trimestre y siempre que sea convocado por el Director o lo solicite, al menos, un tercio de sus miembros. También son obligatorias una reunión al princi-

pio del curso y otra al final. A diferencia del Consejo Escolar, la asistencia al Claustro es obligatoria.

4.3. Organos unipersonales: el Director

El Director es la máxima autoridad del centro, sin perjuicio de las atribuciones que corresponden a los demás órganos de gobierno del mismo. Sus competencias en los centros públicos son, entre otras:

- ostentar oficialmente la representación del centro;
- cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes;
- dirigir y coordinar todas las actividades del centro, de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar;
- ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro;
- convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de los órganos colegiados;
- autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro y ordenar los pagos;
- visar las certificaciones y documentos académicos del centro;
- proponer al Consejo Escolar el nombramiento de los cargos directivos;
- ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia;
- coordinar la participación de los sectores de la comunidad escolar, procurando los medios precisos para la más eficaz ejecución de sus respectivas atribuciones;
- elaborar con el equipo directivo la propuesta del plan anual de actividades del centro (Programación General Anual);
- promover e impulsar las relaciones del centro con las instituciones de su entorno, en especial con los organismos públicos que llevan a cabo tareas de responsabilidad en materia educativa;

- elaborar una memoria anual a los servicios provinciales del Ministerio sobre las actividades y situación general del centro;
- facilitar la adecuada coordinación en el centro de profesores y otros servicios educativos de su demarcación y suministrar la información que le sea requerida por las instancias educativas competentes; y
- garantizar la información sobre la vida del centro a los distintos sectores de la comunidad escolar y a sus organizaciones representativas, *así como facilitar el derecho de reunión* de todos los sectores de la comunidad educativa.

El Director de los centros públicos es elegido por el Consejo Escolar entre los profesores con destino definitivo en el centro, con al menos un año de permanencia en el mismo y tres de docencia en centros del nivel educativo de que se trate. La elección debe producirse por mayoría absoluta del Consejo Escolar y su mandato dura tres años. En ausencia de candidatos, es la correspondiente Dirección Provincial del M.E.C. la que designa un Director, preferentemente entre los profesores del centro; su nombramiento tendrá carácter provisional y una duración de un año. En caso de ausencia del Director, se hará cargo de sus funciones el Vicedirector¹⁰ del centro. En los centros en que no exista esta figura, la sustitución corresponderá al Jefe de Estudios.

En el curso 1991-92 se celebraron las últimas elecciones de directores de centros de E.G.B. y B.U.P. La tabla II.8 recoge la evolución del porcentaje registrado en la distinta forma de elección de directores de centros.

¹⁰ Con la aprobación del nuevo Reglamento Orgánico de los colegios de Educación Primaria e institutos, la figura del Vicedirector no se contempla.

La mitad de los directores son designados por las Direcciones Provinciales y esta cifra ha ido aumentando progresivamente en los últimos años. A la hora de interpretar este dato debe tenerse en cuenta que en los centros de E.G.B. menores de 4 unidades la designación del Director por parte de la Dirección Provincial es preceptiva, debido a que en ellos no existe Consejo Escolar.

La L.O.D.E. establece como posibles causas de cese del Director la pérdida de condición de funcionario, la *revocación a propuesta del Consejo Escolar*, la *renuncia motivada*, el traslado voluntario o forzoso y el incumplimiento grave de sus funciones.

4.4. Organos unipersonales: el Jefe de Estudios

El Jefe de Estudios¹¹, órgano unipersonal de gobierno y miembro del equipo directivo, tiene atribuidas competencias que se circunscriben casi exclusivamente a la gestión de tipo académico-docente del centro y se concretan en las siguientes:

- coordinar y velar por la ejecución de las actividades académicas de profesores y alumnos en relación con el plan anual del centro;
- confeccionar los horarios académicos en colaboración con los restantes órganos unipersonales y velar por su estricto cumplimiento;
- coordinar las actividades de los órganos unipersonales de carácter académico;
- coordinar las actividades de orientación escolar y profesional así como las actividades de los servicios de apoyo que incidan en el centro;

¹¹ Con la aprobación del R.D. 929/1993, de 18 de junio, se regula en los institutos de Educación Secundaria con un elevado número de alumnos o con gran complejidad organizativa la posibilidad de que existan, además de las figuras del Director, Jefe de Estudios y Secretario, *jefes de estudios adjuntos* de E.S.O., Bachillerato y F.P., dependientes de la Jefatura de estudios.

TABLA II.8
EVOLUCION DE LOS PORCENTAJES DE DIRECTORES DE CENTROS PUBLICOS DE M.E.C. EN FUNCION DE LA INSTANCIA QUE LOS ELIGE Y NIVEL EDUCATIVO

NIVEL	ELECCION O DESIGNACION	1985-86	1988-89	1991-92
E.G.B.	Consejo Escolar	63,2%	53,0%	45,7%
	Dirección Provincial	36,7%	47,0%	54,2%
B.U.P.	Consejo Escolar	73,0%	62,0%	49,6%
	Dirección Provincial	26,9%	38,0%	50,3%

Fuente: Consejo Escolar del Estado (1992): Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1990-91. Madrid, M.E.C.
Consejo Escolar del Estado (1993): Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92. Madrid, M.E.C.

- velar por el cumplimiento de los criterios que fije el Claustro de profesores sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos;
- custodiar y disponer el uso de los medios audiovisuales y del material didáctico;
- programar y coordinar el desarrollo de las actividades escolares complementarias y de servicios siguiendo las directrices del Consejo Escolar;
- organizar los actos académicos de cualquier tipo que se realicen en el centro; y
- cualquier otra función dentro de su ámbito que le encomiende el Director, y sustituirle en el caso de ausencia o enfermedad.

El Jefe de Estudios es elegido por el Consejo Escolar, a propuesta del Director. Sólo podrán serlo los profesores con destino definitivo en el centro. Su mandato finaliza a los tres años o si se produce alguna de las circunstancias de cese, como en el caso del Director. Cuando se produce la ausencia del Jefe de Estudios, se hace cargo de su labor un profesor designado por el Director, previa comunicación al Consejo Escolar.

4.5. Organos unipersonales: el Secretario

El Secretario es también un órgano unipersonal de gobierno y miembro del equipo directivo. Lleva a cabo fundamentalmente la gestión administrativa y económica del centro, teniendo atribuidas las siguientes competencias:

- la ordenación del régimen administrativo del centro de conformidad con las directrices del Director;
- actuar como secretario de los órganos colegiados del centro y levantar acta de las sesiones, así como dar fe de los acuerdos con el visto bueno del Director;
- custodiar los libros y archivos del centro;
- expedir certificaciones que soliciten las autoridades y los interesados o sus representantes;
- formular y mantener actualizado el inventario del centro;
- ejercer, por delegación del Director y bajo la autoridad de éste, la jefatura del personal de administración y servicios;
- elaborar el anteproyecto del presupuesto del centro; y
- cualquier otra función dentro de su ámbito que le encomiende el Director.

La forma de elección y la duración de su mandato es en todo similar a la del Jefe de Estudios. En caso de ausencia del Secretario, éste será sustituido por el Vicesecretario si existe o, en su caso, por un profesor

designado por el Director, previa comunicación al Consejo Escolar¹².

5. RECURSOS MATERIALES Y ECONOMICOS

5.1. Recursos materiales

5.1.1. Dotación de recursos inmuebles de los centros

La L.O.D.E. establece que todos los centros docentes deben reunir unos requisitos mínimos, entre los que se incluyen los referidos a instalaciones docentes y deportivas, con objeto de garantizar una enseñanza de calidad.

La entrada en vigor de la L.O.G.S.E., al establecer nuevos niveles y ciclos de enseñanza, hace aún más evidente la necesidad de determinar los requisitos mínimos con que deberán contar los centros docentes para la impartición de aquéllos. Así, el Real Decreto 1004/1991 de 14 de Junio establece los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general, no universitarias. En concreto, se determinan los mínimos en cuanto a número de salas, aulas, despachos, patios, gimnasios, bibliotecas, laboratorios, aseos y servicios y otros espacios, así como la superficie que han de tener. La adecuación a estas normas está sometida a un proceso gradual, de acuerdo con la aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.

La política de planificación y construcción de los centros de enseñanza públicos es competencia del Ministerio de Educación y Ciencia (o, en su caso, de las Consejerías de las comunidades autónomas en el ejercicio de plenas competencias) cualquiera que sea el nivel educativo que impartan.

En los centros de E.G.B., los ayuntamientos poseen también ciertas competencias en esta materia, ya que aportan los terrenos sobre los que se construyen los edificios escolares, financian los gastos derivados del suministro de servicios (agua, electricidad...), contratan a las empresas encargadas de la limpieza de las dependencias escolares y atienden a la conservación de los edificios efectuando las reparaciones ordinarias que los centros necesiten. En este último caso, si las

¹² La L.O.G.S.E. introduce en el organigrama de los institutos de Educación Secundaria la figura del *Administrador*, personal no docente encargado de asegurar la adecuada gestión de los medios humanos y materiales. El Administrador dependerá del Director del centro y asumirá las competencias y el lugar del Secretario, en aquellos centros que la Administración educativa determine, incorporándose a la Comisión Económica del Consejo Escolar. Sus funciones se establecen en el R.D. 929/1993, de 18 de junio.

reparaciones son de cierta importancia, es el Ministerio, a través de sus unidades correspondientes, el que se encarga de su realización en el territorio que gestiona.

Cuando se trata de institutos de Educación Secundaria, la competencia en estas materias recae en el propio Ministerio de Educación y Ciencia, bien a través de las cantidades que ingresa a los centros para gastos de funcionamiento y que luego éstos gestionan por medio de sus presupuestos, o bien por medio de las unidades técnicas de construcciones y equipamiento de las Direcciones Provinciales.

5.1.2. *Equipamiento y dotación de material didáctico de aula y de centro*

En general, el equipamiento con que cuentan los centros públicos de enseñanza puede venir por tres vías: por asignación de alguna de las Administraciones públicas, por donaciones de particulares o por adquisición del centro con sus propios recursos.

Como quiera que sea, el Secretario del centro es el encargado de elaborar un informe sobre la situación de los recursos materiales que el mismo posee y las necesidades que deberían cubrirse a lo largo del curso. Este informe se contiene en la Memoria administrativa, que es un apartado de la Programación General Anual (apartado 8 de este capítulo), elaborada por cada centro a comienzos de curso y que se envía a la Dirección Provincial.

Asimismo, el Secretario formula el inventario general del centro y lo mantiene actualizado. Dicho inventario contiene la relación descriptiva del mobiliario, material de oficina, libros, y, en general, todos aquellos bienes que se adquieren con fondos públicos. Las direcciones provinciales, a su vez, efectúan los trámites relacionados con la contratación para adquisición o reposición de suministros de mobiliario y equipo, los trámites relacionados con el inventario o, en su caso, autorizan a los propios centros a que adquieran equipamiento por un valor no superior a las 500.000 pesetas.

Los libros de texto y el material didáctico han de estar autorizados por el M.E.C. antes de su uso por parte de los centros educativos. De entre todos los textos autorizados, los centros podrán seleccionar aquellos materiales que mejor se acomoden a su propio proyecto curricular. Hasta la aprobación del Real Decreto 388/1992, de 15 de abril, la elección de los libros de texto y de otros materiales impresos era tomada por el Claustro de profesores en E.G.B. y por los seminarios en B.U.P. Tras la aprobación de este Real Decreto, la decisión recae en los órganos de

coordinación didáctica. Una vez que se han seleccionado unos determinados materiales para un ciclo, estos no podrán ser sustituidos hasta que los alumnos no hayan agotado dicho ciclo. Los libros de texto de un área o materia para un determinado curso o ciclo tendrán una vigencia mínima de cuatro cursos académicos. Sólo por motivos justificados podrán ser sustituido algún material o libro de texto, en cuyo caso se hará de acuerdo con el informe del Servicio de Inspección Técnica de Educación.

5.1.3. *Servicios complementarios: comedor escolar*

Los comedores escolares se rigen por una Orden del M.E.C. de 1992. Su autorización recae en el Director Provincial. La solicitud para la prestación de este servicio puede ser realizada bien por el Consejo Escolar del centro (basándose en las necesidades de escolarización del alumnado y/o en las necesidades socioeconómicas de sus familias), o bien por los propios servicios provinciales, con esos mismos criterios.

El Consejo Escolar es el encargado de elaborar las directrices para la programación y desarrollo de todas las actividades inherentes a este servicio. Al Director le corresponde elaborar el plan anual del servicio, dirigir y coordinar su funcionamiento, ejercer la jefatura del personal adscrito al mismo, etc.

La gestión del servicio de comedor escolar se puede realizar de forma interna, por el propio centro, o de forma externa, por contratación de una empresa de servicios.

El personal docente puede hacerse cargo voluntariamente de las tareas de atención al alumnado en el servicio de comedor por cuya realización tiene derecho al uso gratuito del servicio y a una gratificación.

5.1.4. *Utilización de los recursos e instalaciones de los centros*

Ciertas instalaciones (bibliotecas, laboratorios, talleres, aulas de informática, de medios audiovisuales, etc.) requieren para su buen uso de una organización en cuanto a horarios, número de alumnos que simultáneamente puedan utilizarlas, facilidad de acceso a los alumnos, qué personal se responsabiliza de su adecuada utilización... Normalmente estas cuestiones se deciden en los propios centros.

En otro orden de cosas, la L.O.D.E. garantiza la libertad de asociación y el derecho de reunión de los alumnos y de los padres de alumnos en los centros docentes. Para llevar a cabo sus actividades las asociaciones de padres y las asociaciones de alumnos

disponen de un local (por asociación) en el propio centro. Para la utilización de estos locales, la junta directiva de cada asociación tiene que solicitarlo al Director del centro, quien lo facilitará dentro de los medios materiales de que se disponga.

Con el fin de dar la máxima utilización a los recursos disponibles, los centros docentes pueden ser autorizados para impartir las correspondientes enseñanzas a las personas adultas (independientemente de los centros específicos de educación de adultos), de acuerdo con los programas que se establezcan al efecto, si ello no supone un obstáculo para las enseñanzas cursadas por los alumnos escolarizados en el centro, sobre todo en cuanto al régimen horario.

En la idea de que los centros de enseñanza estén abiertos a la comunidad y que ésta pueda hacer uso de los recursos de que disponen, la L.O.G.S.E. establece que las administraciones educativas determinarán los procedimientos para el uso de los centros que dependan de ellas, por parte de los ayuntamientos. Esta utilización se hará fuera de las horas lectivas y estará al servicio de actividades educativas, culturales, deportivas u otras de carácter social. Su uso estará limitado únicamente por las necesidades derivadas de las actividades propias de los centros¹³.

5.2. Recursos económicos

5.2.1. Gestión de los recursos económicos del centro

Los centros docentes públicos no universitarios obtienen los recursos económicos que necesitan para su funcionamiento de tres fuentes fundamentalmente: de fondos públicos, de donaciones y de la venta de bienes o prestaciones de servicios que puedan realizar. Pero casi la totalidad de los ingresos proceden del presupuesto del M.E.C. (o de la administración autonómica correspondiente). Además, las familias aportan también recursos para cubrir algunos servicios que ofrece el centro (comedor, actividades extraescolares,...).

Los centros disponen de **autonomía en la gestión** de sus recursos. No obstante, la Administración educativa requiere de los centros que elaboren anualmente

un **presupuesto de centro**, en el que figuren tanto los ingresos como los gastos previstos para cada curso. Es, por tanto, el instrumento principal de gestión de los recursos económicos del que disponen los centros.

Para atender a los gastos de funcionamiento señalados por los centros en sus presupuestos, el M.E.C. libra a las direcciones provinciales los recursos necesarios para que les sean distribuidos, en dos plazos, por importe del 70% y 30%, a satisfacer en el primer y segundo semestre del año, respectivamente. A su vez, los centros deben rendir cuenta de su gestión ante las direcciones provinciales del M.E.C. en los mismos períodos, incluyendo los fondos que han recibido para gastos de funcionamiento y los gastos realizados con cargo a dichos ingresos.

5.2.2. Presupuesto anual de los centros

El presupuesto de un centro docente se compone de la previsión detallada de todos sus ingresos y gastos para un año, los cuales deben estar equilibrados, no pudiendo sobrepasar los gastos a los ingresos. Su elaboración corresponde al Secretario del centro, asesorado por la Comisión Económica, y su aprobación al Consejo Escolar y, posteriormente, a la Dirección Provincial del M.E.C. Tiene carácter vinculante, pero podrá ser modificado si resulta indispensable para cubrir otras necesidades o por modificación de sus ingresos. En dicho supuesto, tiene que seguirse el mismo procedimiento previsto para su elaboración y aprobación.

El **estado de ingresos** del presupuesto incluye todos los ingresos que el centro prevé conseguir para el año académico. En él se incluyen los recursos procedentes del M.E.C., los recursos de otras administraciones públicas (comunidades autónomas, ayuntamientos, etc.), los ingresos procedentes de legados y donaciones, los obtenidos por la venta de bienes o prestaciones de servicios realizados por los centros, los intereses bancarios y el saldo de la gestión del ejercicio anterior.

El **estado de gastos** debe contener todos aquellos que se destinen a atender los gastos de funcionamiento de los centros. En los centros de Preescolar y E.G.B. el estado de gastos sólo recoge los destinados a gastos docentes y de adquisición y reparación de equipamiento, ya que los de mantenimiento del centro (energía eléctrica, calefacción, agua, limpieza y conservación) y los de reparación de edificios tienen que ser cubiertos por las administraciones locales o entidades de derecho público titulares de los edificios.

Debe realizarse de acuerdo a los siguientes criterios:

¹³ La regulación del uso de las instalaciones educativas por la comunidad se ha establecido en el Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, de cooperación de las corporaciones locales con el M.E.C. En este decreto se establece que «los locales e instalaciones de los centros públicos dependientes del M.E.C. podrán ser utilizados fuera del horario lectivo por los ayuntamientos, centros docentes y otras entidades u organizaciones y personas físicas y jurídicas, sin ánimo de lucro, para la realización de actividades educativas, culturales, artísticas, deportivas o sociales.»

- ajustarse a los recursos disponibles;
- aplicar los fondos a la finalidad para la que fueron concedidos;
- dar carácter preferente a la cobertura de gastos fijos (energía eléctrica, agua, calefacción, limpieza,...);
- no destinar recursos a la contratación de personal; y
- adquirir nuevos equipos o reponer los que se poseen, previa autorización de la Dirección Provincial, siempre que no estén incluidos en programas centralizados de inversión del M.E.C.

Los centros no pueden realizar gastos relativos a la contratación de servicios (tales como limpieza, vigilancia, conservación, etc.) por el sistema de concurso, ni realizar gastos de reparación de edificios (salvo que tengan la consideración de obras menores). La competencia para la autorización y financiación de los mismos recae en la Dirección Provincial.

Teniendo en cuenta estos criterios, en el estado de gastos se recogerán éstos atendiendo a los siguientes **conceptos**:

- reparación y conservación de edificios y otras construcciones;
- reparación y conservación de maquinaria, instalaciones y utillaje;
- reparación y conservación de mobiliario y enseres;
- reparación y conservación de equipos informáticos;
- material de oficina;
- mobiliario y equipo;
- suministros;
- comunicaciones;
- transportes;
- trabajos realizados por otras empresas; y
- gastos diversos.

6. ALUMNADO

En este apartado, y con objeto de poder contextualizar los datos obtenidos con el estudio empírico, se realiza, en primer lugar, una descripción del alumnado a nivel nacional, en función de sus características (sexo, curso, origen,...). En segundo lugar, se hace referencia a las condiciones legales de admisión y agrupación de alumnos. Asimismo, se recoge información sobre el rendimiento del alumnado, tanto para el territorio M.E.C. como a nivel nacional. Por último, se describen los canales más importantes de participación y representación del alumnado

6.1. Descripción del alumnado

6.1.1. Número por sexo y curso

En el curso 1991-92, hay un total de 4.743.784 alumnos matriculados en E.G.B., de los que un 36,83% (1.747.298) están escolarizados en centros educativos situados en el territorio de gestión del M.E.C.

En B.U.P. y C.O.U., en ese mismo año están matriculados 1.653.930 alumnos en el total del Estado y 617.165 (37,31%) en el territorio M.E.C.

Se presentan datos desagregados únicamente del territorio M.E.C. (tablas II.9 y II.10).

El reparto de los alumnos en centros de titularidad pública y privada es análogo en los dos niveles educativos estudiados. En E.G.B. el 64,06% de los alumnos están matriculados en centros públicos, mientras que esa cifra se eleva al 68,42% en B.U.P. y C.O.U. No hay grandes diferencias por cursos, salvo en C.O.U., donde el porcentaje de alumnos en centros públicos alcanza el 70%.

Analizando la distribución de los alumnos por sexo se observan pequeñas, pero consistentes, diferencias según las variables nivel educativo y titularidad del centro. En E.G.B., el 46,74% de los alumnos matriculados en centros públicos son mujeres, mientras que esta cifra se eleva al 50,78% para los alumnos que estudian E.G.B. en centros privados.

Respecto a B.U.P. y C.O.U., de 100 alumnos matriculados en centros públicos 54,76 son mujeres; en centros privados esta cifra es de 50,52. Como puede observarse, en B.U.P. y C.O.U. hay, proporcionalmente, más mujeres que varones escolarizados, debido a que los chicos abandonan en mayor proporción el sistema educativo y se matriculan, también en mayor medida que las mujeres, en Formación Profesional.

6.1.2. Alumnos de otras nacionalidades y de minorías étnicas

La normativa vigente establece que en la **admisión** de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos no puede existir discriminación alguna por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento. Ello significa que los alumnos no españoles, o aquellos pertenecientes a alguna minoría étnica, tienen derecho a escolarizarse en las mismas condiciones que el resto de los alumnos. La especial problemática que presenta la escolarización de estos colectivos hace que sea interesante ofrecer algunos datos específicos sobre su distribución.

TABLA II.9
ALUMNOS DE E.G.B. EN TERRITORIO M.E.C. Y ALUMNOS ESCOLARIZADOS
EN CENTROS PUBLICOS. CURSO 1991-92

		TOTAL CENTROS		CENTROS PUBLICOS	
				N	%
Ciclo inicial de E.G.B	1º curso	178.840	112.786	63,07	
	2º curso	194.929	124.292	63,76	
	Total	373.769	237.078	63,43	
Ciclo medio de E.G.B.	3º curso	192.961	121.999	63,22	
	4º curso	202.723	129.083	63,67	
	5º curso	229.096	149.120	65,09	
	Total	624.780	400.202	64,05	
Ciclo superior de E.G.B.	6º curso	246.931	161.324	65,33	
	7º curso	248.538	159.771	64,28	
	8º curso	253.280	160.946	63,54	
	Total	748.749	482.041	64,38	
TOTAL		1.747.298	1.119.321	64,06	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina de Planificación del M.E.C.

TABLA II.10
ALUMNOS DE B.U.P. Y C.O.U.
EN TERRITORIO M.E.C. Y ALUMNOS
ESCOLARIZADOS EN CENTROS PUBLICOS.
CURSO 1991-92

	TOTAL CENTROS		CENTROS PUBLICOS	
			N	%
1º B.U.P.	166.626	113.602	68,18	
2º B.U.P.	162.241	110.099	67,86	
3º B.U.P.	146.941	99.554	67,75	
C.O.U.	141.357	98.989	70,03	
TOTAL	617.165	422.244	68,42	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina de Planificación del M.E.C.

En el territorio de gestión del M.E.C. hay 8.091 **alumnos extranjeros** residentes en España matriculados en centros de E.G.B., tanto públicos como privados¹⁴. Esta cifra significa un 0,45% respecto del total de los alumnos escolarizados en ese nivel. En B.U.P y C.O.U. hay matriculados 1.688 alumnos extranjeros que representan un 0,25% del total de alumnos. La distribución de esos alumnos por país de origen se presenta en el gráfico II.2.

¹⁴ Esta cifra se refiere exclusivamente a centros docentes integrados en el sistema educativo español. Es decir, faltan aquellos alumnos que cursan estudios en centros situados en nuestro país, pero que dependen de las Administraciones educativas de otros estados.

En España la única minoría étnica nacional con una cultura propia no integrada completamente con el resto de la sociedad es el pueblo **gitano**. La plena escolarización de los gitanos, su adaptación al contexto educativo y el fracaso escolar de este colectivo son problemas aún por resolver, formando en muchas ocasiones un grupo *desaventajado* en la educación en España. Para luchar contra esta situación, el M.E.C. ha puesto en marcha un programa de compensación específico que incluye actuaciones y personal de apoyo para la atención a este colectivo. No hay datos oficiales sobre el número de gitanos escolarizados en España.

6.1.3. Alumnos con necesidades educativas especiales

La atención de los alumnos con necesidades educativas especiales se rige por los principios de normalización y de integración. El principio de **normalización** permite que todos y cada uno de los ciudadanos se beneficien de las prestaciones generales de la comunidad, en particular aquellos que requieren condiciones especiales para acceder a tales prestaciones. El principio de **integración** es la aplicación del principio de normalización dentro del sistema educativo.

Así, y como consecuencia de la aplicación del Programa de Integración, los alumnos con necesidades educativas especiales pueden ser escolarizados en centros ordinarios de Educación Infantil, E.G.B. y Formación Profesional de Primer Grado. En los casos

TABLA II.11
 NUMERO DE ALUMNOS DE E.G.B. ESCOLARIZADOS EN CENTROS PUBLICOS
 POR CURSO Y SEXO. CURSO 1991-92

		TOTAL ALUMNOS	MUJERES	
			N	%
Ciclo inicial de E.G.B.	1º curso	178.840	112.786	63,07
	1º curso	112.786	53.574	47,50
	2º curso	124.292	58.438	47,02
	Total	237.078	112.012	47,25
Ciclo medio de E.G.B.	3º curso	121.999	57.837	47,41
	4º curso	129.083	61.198	47,41
	5º curso	149.120	69.074	46,32
	Total	400.202	188.109	47,00
Ciclo superior de E.G.B.	6º curso	161.324	73.674	45,67
	7º curso	159.771	73.667	46,11
	8º curso	160.946	75.665	47,01
	Total	482.041	223.006	46,26
TOTAL		1.119.321	523.127	46,74

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina de Planificación del M.E.C.

TABLA II.12
 NUMERO DE ALUMNOS DE B.U.P. y C.O.U.
 ESCOLARIZADOS EN CENTROS PUBLICOS
 POR CURSO Y SEXO. CURSO 1991-92

	TOTAL ALUMNOS	MUJERES	
		N	%
1º B.U.P.	113.602	61.620	54,24
2º B.U.P.	110.099	60.434	54,89
3º B.U.P.	99.554	54.542	54,79
C.O.U.	98.989	54.643	55,20
TOTAL	422.244	231.239	54,76

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina de Planificación del M.E.C.

en que la integración en centros ordinarios no sea posible, estos alumnos serán escolarizados en centros específicos de Educación Especial; en cualquier caso, no hay sujetos considerados como con necesidades educativas especiales en B.U.P.

El número de alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros ordinarios es de 29.884, mientras que 32.972 asisten a centros especiales. Es decir, prácticamente la mitad de este alumnado asiste a centros ordinarios. Desglosando el número de alumnos con necesidades educativas especiales matriculados en centros ordinarios, se observa que el 92,29% de los mismos estudia en centros de titulari-

dad pública. Representan, por tanto, un 2,46% del total de alumnado de estos centros; este porcentaje se reduce al 0,37% en el caso de los centros ordinarios privados (tabla II.13).

6.2. Condiciones de acceso del alumnado

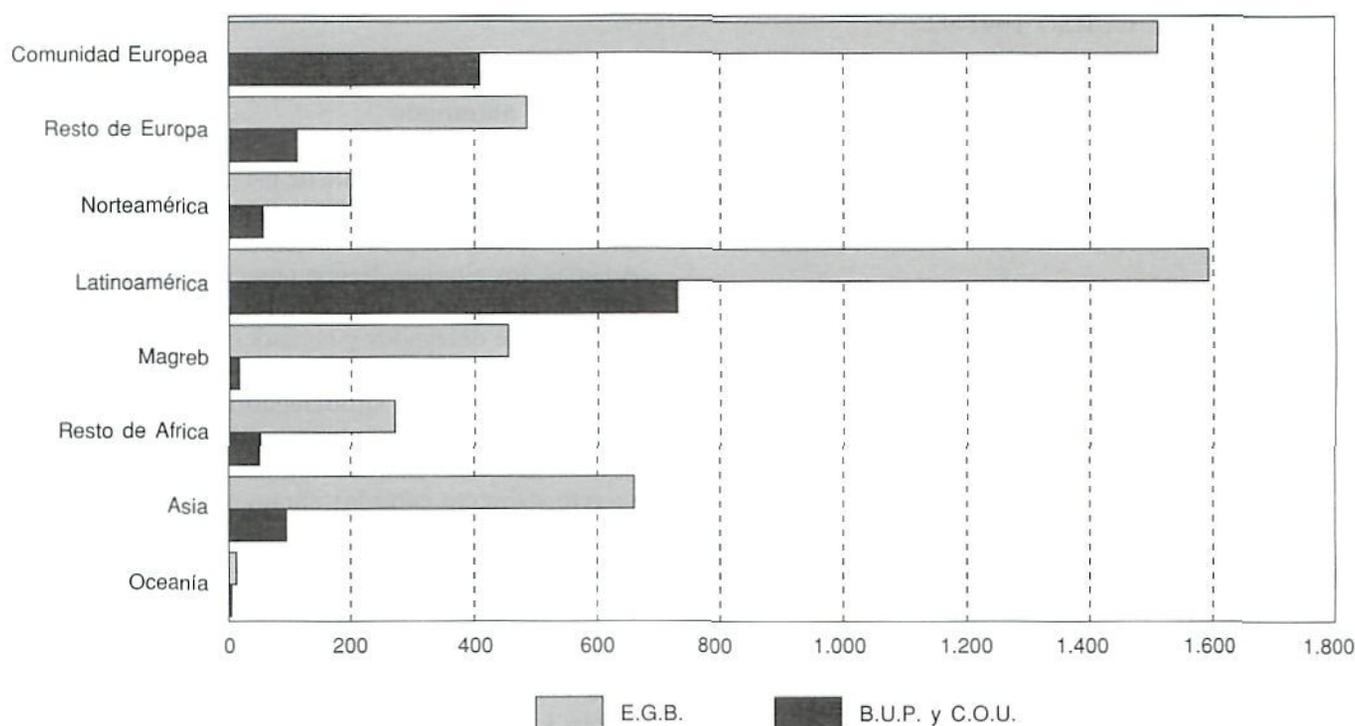
Según se recoge en la normativa, todos los alumnos tienen derecho a un puesto escolar que les garantice la educación básica. Los alumnos, y en su caso los padres o tutores, tienen derecho a elegir centro docente, sea éste un centro público o un centro privado. Para ser admitido en un centro será necesario reunir todos los requisitos de edad y, en algunas etapas, los requisitos académicos exigidos para iniciar el nivel o curso que se pretenda acceder.

En los centros sostenidos con fondos públicos, conforme con lo establecido en el Real Decreto 2375/1985 de 18 de diciembre, en caso de no haber plazas suficientes para atender todas las solicitudes de ingreso, la **admisión de alumnos** se rige por los criterios prioritarios de renta anual de la unidad familiar, proximidad del domicilio y existencia de hermanos matriculados en el centro¹⁵. El órgano competente para decidir la admisión en centros públicos es el Consejo Escolar.

¹⁵ En el Real Decreto 337/1993, de 12 de marzo, que regula la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos, se contemplan los mismos criterios de admisión aunque se modifica la baremación de los mismos.

GRAFICO II.2

DISTRIBUCION DE LOS ALUMNOS EXTRANJEROS EN E.G.B. Y B.U.P./C.O.U. POR REGION MUNDIAL DE PROCEDENCIA. CURSO 1991-92



La forma de **agrupamiento de los alumnos en los centros** es una decisión que debe tomar el propio centro. Los únicos criterios establecidos indican que este agrupamiento se debe efectuar según criterios flexibles de heterogeneidad, intereses y situaciones *personales de los alumnos, favoreciendo el intercambio mutuo y el aprendizaje cooperativo*. En ningún caso este agrupamiento puede realizarse utilizando criterios discriminatorios en cuanto a sexo, raza, lengua, opciones religiosas, niveles de capacidad intelectual y otros de índole económica y social.

6.3. Rendimiento del alumnado

Aunque no se han recogido datos detallados del rendimiento de los sujetos, se ofrecen algunas informaciones que pueden aportar algo de luz para contextualizar los resultados obtenidos en el estudio empírico. Así, se ofrecen datos relativos al número de alumnos repetidores y titulados en E.G.B. y al número de alumnos repetidores, abandonos y alumnos que superan las Pruebas de Acceso a la Universidad, en B.U.P. y C.O.U..

En **E.G.B.** la *tasa de repetidores* varía considerablemente entre los centros de titularidad pública y privada. En los privados el 3,98% del alumnado de E.G.B. es repetidor mientras que en centros públicos esta cifra se eleva al 6,92% (en parte porque en algunos centros privados no se permite repetir y los alumnos pasan entonces a centros públicos). En la tabla II.14 se ofrecen datos desagregados por ciclos.

El porcentaje de alumnos que obtienen el *título de graduado escolar* se sitúa en torno al 83% del total de los alumnos que finalizan esta etapa educativa. Esta cifra es menor en centros de titularidad pública (79,39%) que en centros privados (86,67%).

En **B.U.P. y C.O.U.** la *tasa de repetición* es considerablemente más elevada que en E.G.B., con

TABLA II.13
ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ESCOLARIZADOS EN COLEGIOS DE E.G.B. DE TITULARIDAD PUBLICA. CURSO 1991-92

Curso	Alumnos con N.E.E.	Porcentaje del total de alumnos
Ciclo inicial.....	7.547	3,18
Ciclo medio.....	12.507	3,12
Ciclo superior.....	7.527	1,56
TOTAL.....	27.581	2,62

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina de Planificación del M.E.C.

TABLA II.14
 NUMERO Y TASA DE ALUMNOS
 REPETIDORES EN E.G.B ESCOLARIZADOS
 EN CENTROS DE TITULARIDAD PUBLICA.
 CURSO 1991-92

	NUMERO DE REPETIDORES	PORCENTAJE DE REPETIDORES
Ciclo inicial.....	9.027	3,80
Ciclo medio.....	17.811	4,45
Ciclo superior.....	50.675	10,51
TOTAL.....	77.513	6,92

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina de Planificación del M.E.C.

unas cifras que, para el territorio M.E.C., llegan a 16,37% en todo el nivel; 20,71% en centros públicos y 6,96% en centros privados. Esta tasa alcanza su máximo en el Curso de Orientación Universitaria (tabla II.15).

Otro posible indicador del rendimiento es la *tasa de abandono* que se da en este nivel educativo. En el conjunto de B.U.P. y C.O.U. la tasa de abandono escolar referente a los alumnos pertenecientes al ámbito administrado por el M.E.C. es aproximadamente del 7%.

Un último conjunto de datos que pueden aportar alguna luz sobre el rendimiento de los alumnos de Bachillerato son los referidos al porcentaje de los que superan las *Pruebas de Acceso a la Universidad* respecto a los que en ese año se matricularon en C.O.U. Este dato es especialmente interesante, ya que las

TABLA II.15
 NUMERO Y TASA DE ALUMNOS
 REPETIDORES EN B.U.P. Y C.O.U.
 ESCOLARIZADOS EN CENTROS
 DE TITULARIDAD PUBLICA.
 CURSO 1991-92

CURSO	NUMERO DE REPETIDORES	PORCENTAJE DE REPETIDORES
1º de B.U.P.	21.430	18,86
2º de B.U.P.	23.399	21,25
3º de B.U.P.	18.809	18,89
C.O.U.....	23.824	24,07
TOTAL.....	87.462	20,71

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Oficina de Planificación del M.E.C.

Pruebas de Acceso son la única evaluación externa a que se someten los alumnos en toda su vida académica. Esta cifra es, para todos los centros del territorio nacional, de aproximadamente un 44%.

6.4. Participación y representación del alumnado

El canal más importante de participación que tienen los alumnos para colaborar en la gestión de los centros educativos es su representación en el Consejo Escolar. Además, los alumnos tienen otros cauces de participación en el centro, a través de los delegados de clase, las juntas de delegados y las asociaciones de alumnos.

Los **delegados y subdelegados de clase** son los representantes de los alumnos de cada uno de los grupos del centro. Son elegidos mediante sufragio secreto y directo entre los alumnos matriculados en el centro en las fechas fijadas por el Ministerio.

Sus funciones se centran en informar a sus compañeros y transmitir la opinión de los mismos. Deben entregar el *parte de clase* diariamente al comienzo de cada clase, recogerlo al final y entregarlo puntualmente, cada día, en Conserjería. El delegado es siempre el portavoz del grupo ante sus profesores o ante las autoridades académicas. Si la Junta evaluadora lo requiere, el delegado deberá asistir a las juntas de *evaluación para exponer las sugerencias del grupo*.

Entre los derechos del delegado se encuentran:

- cooperar en la fijación de fechas de exámenes;
- participar en el establecimiento y desarrollo de actividades culturales recreativas y deportivas en el centro dentro del ámbito educativo;
- presentar las reclamaciones fundadas, en los casos de abandono o defectuoso cumplimiento en las funciones educativas por parte del centro;
- alegar y reclamar acerca de la objetividad y eficacia de la valoración del aprovechamiento académico de los alumnos;
- proponer sanciones a los alumnos por comisión de faltas que lleven aparejadas la incoacción de expediente;
- participar en la elección de libros y material didáctico cuya utilización sea declarada obligatoria por parte del centro; y
- participar en todos aquellos actos propios de la misión estudiantil.

Entre sus deberes se encuentran:

- colaborar con el profesorado en el mantenimiento del orden en el centro;

- b) velar por la adecuada utilización del material y de las instalaciones del centro por parte de todo el alumnado;
 - c) propiciar la convivencia de los alumnos de su grupo, evitando los actos que puedan redundar en perjuicio del centro;
 - d) exponer a las autoridades académicas las sugerencias y reclamaciones motivadas del grupo que represente;
 - e) asistir a las reuniones que periódicamente se convoquen por la jefatura de estudios; y
 - f) relacionarse con el profesorado cuando se planteen situaciones conflictivas con el grupo.
- d) realizar actividades culturales, deportivas y de fomento de la acción cooperativa y de trabajo en equipo;
 - e) promover federaciones y confederaciones;
 - f) facilitar el ejercicio de los derechos de los alumnos reconocidos por la legislación vigente;
 - g) asistir a los alumnos en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos; y
 - h) facilitar la representación de los alumnos en los consejos escolares de los centros públicos y concertados y la participación de los alumnos en la programación general de la enseñanza a través de los correspondientes órganos colegiados.

La **junta de delegados** es un órgano colegiado de participación de los alumnos en el funcionamiento del centro. Está integrado por representantes de los alumnos de los distintos cursos y por los representantes de los alumnos en el Consejo Escolar.

De acuerdo con el Real Decreto 1543/1988, de 28 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos, las juntas de delegados tendrán las funciones que les atribuyan los Reglamentos Orgánicos de los centros, entre las que deben figurar:

- a) informar a los consejeros escolares estudiantiles de la problemática de cada grupo o curso;
- b) ser informados por los representantes de los alumnos en el Consejo Escolar sobre los temas tratados en el mismo;
- c) elaborar informes para el Consejo Escolar a iniciativa propia o a petición de éste;
- d) informar a los estudiantes de las actividades novedosas que se realizan en el centro; y
- f) elaborar propuestas de criterios para la confección de los horarios de actividades docentes y extraescolares.

Por otra parte, el derecho a la asociación de los alumnos, recogido en la L.O.D.E., se desarrolla en el Real Decreto 1532/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de alumnos.

Pueden asociarse todos los alumnos de los centros docentes públicos y privados, a partir del ciclo superior de la E.G.B.

Según la normativa, las finalidades de las asociaciones de alumnos son las siguientes:

- a) expresar la opinión de los alumnos en todo aquello que afecte a su situación en los centros;
- b) colaborar en la labor educativa de los centros y en las actividades complementarias y extraescolares de los mismos;
- c) promover la participación de los alumnos en los órganos colegiados del centro;

En estos últimos años se ha producido un espectacular avance en el número de asociaciones de alumnos. Sin embargo, estas cifras todavía son bajas. En E.G.B., apenas existen asociaciones; en B.U.P., por el contrario, ya hay un buen número de ellas con una actividad cultural, representativa y reivindicativa destacable.

7. RELACIONES DE LOS PADRES CON EL CENTRO: PARTICIPACION DE LOS PADRES

Los padres participan fundamentalmente en la gestión de los centros a través del Consejo Escolar. Además, tienen otros mecanismos de participación: contactos para el seguimiento de la marcha escolar de sus hijos, la organización y financiación de actividades y la participación a través de las asociaciones de padres.

Las relaciones entre los padres y el centro educativo sobre cuestiones relativas a sus hijos suelen encauzarse a través de la figura del profesor-tutor (apartado II.3). Los canales de comunicación entre tutores y padres más usuales son las reuniones a las que convoca el tutor a todos los padres de un grupo de alumnos y las entrevistas que pueden mantener tanto a iniciativa del tutor como de los padres.

Tanto en los centros de E.G.B. como en los de B.U.P. y C.O.U., es habitual que los padres **participen en la organización de diversas actividades o en su financiación**, principalmente extraescolares y deportivas, fiestas y excursiones y, menos habitualmente, charlas y actividades propiamente docentes.

Otro canal de participación es la **Asociación de padres de alumnos** (A.P.A.) formada por los padres y tutores legales de los alumnos que cursen estudios en centros docentes públicos o privados de cualquier nivel educativo no universitario.

Según el Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos, las finalidades que pueden asumir las A.P.A. son:

- a) asistir a los padres o tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos;
- b) colaborar en las actividades educativas de los centros;
- c) promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro;
- d) asistir a los padres de alumnos en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos;
- e) facilitar la representación y la participación de los padres de alumnos en los Consejos Escolares de los centros públicos y concertados y en otros órganos colegiados.

Las A.P.A. pueden federarse en el nivel local o ámbito territorial más amplio, así como confederarse.

El asociacionismo entre padres de alumnos está bastante extendido ya que en la mayoría de los centros educativos de niveles no universitarios hay una asociación de padres que colabora con el centro. Una cuestión aparte es la participación real de los padres dentro de las asociaciones, cuyo índice todavía se encuentra en niveles muy bajos.

8. ORGANIZACION CURRICULAR Y ACADEMICA

En la actualidad coexiste la organización curricular propia del sistema establecido por la ley de 1970 —vigente aún en este año para los cursos 3º a 8º de la E.G.B. y para los niveles de Bachillerato y C.O.U.— y la organización regulada por la nueva ley, que en el curso 1992-93 ha empezado a implantarse de manera generalizada en los centros de Primaria para el primer ciclo, y que en los próximos años se extenderá al resto de los niveles (tabla II.1).

Complementando la información referida a los aspectos generales de organización y articulación del *currículo*, se ofrecen algunas referencias relativas a la toma de decisiones en la evaluación de alumnos y metodología y organización académica. Asimismo, se describen muy brevemente algunos de los programas innovadores a los que los centros pueden estar adscritos.

8.1. Organización curricular según la Ley de 1970

La organización del currículo de la E.G.B. está estructurada en ciclos, por lo que éstos —y no los

cursos— constituyen la unidad básica en materia de programación, evaluación y recuperación de alumnos. Para cada ciclo existen unos programas que establecen las enseñanzas mínimas, de carácter obligatorio para todo el Estado. No obstante, estos programas dejan un cierto margen de flexibilidad para que las Comunidades Autónomas en ejercicio de plenas competencias o el Ministerio de Educación y Ciencia —para el resto de las CC.AA.— puedan desarrollar y complementar estas enseñanzas mínimas.

Los programas oficiales, una vez que han sido desarrollados por las distintas administraciones, establecen para cada una de las áreas de aprendizaje los horarios, los *bloques temáticos* y *temas de trabajo* que deben impartirse, así como los objetivos obligatorios o *niveles básicos de referencia* que los alumnos deben conseguir.

En B.U.P. y C.O.U. los programas oficiales establecen los contenidos, objetivos y horarios de cada área, repartidos por curso.

Partiendo de estos programas oficiales, los centros tienen un margen de autonomía limitado para concretar la enseñanza a sus grupos de alumnos. Las principales decisiones que los equipos de profesores pueden tomar a la hora de elaborar las **programaciones** se refieren a la secuenciación de contenidos y objetivos a lo largo del ciclo o curso, al uso de recursos y a la planificación de las actividades concretas de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. En los centros de E.G.B., la elaboración de las programaciones es realizada por los equipos de ciclo (en el ciclo medio) o los departamentos (en el ciclo superior), mientras que en los centros de Bachillerato y C.O.U. son los seminarios o departamentos los encargados de la organización didáctica.

Con objeto de garantizar el desarrollo coordinado de las actividades, el Claustro debe proponer al equipo directivo las programaciones de ciclo o curso para que éste las incluya en la **Programación General Anual** (P.G.A.) del centro. Además de las programaciones, el equipo directivo debe incluir en la P.G.A. los siguientes contenidos obligatorios:

- Horario general del centro.
- Actividades docentes (que incluyan las enseñanzas propias de cada nivel, ciclo, área o modalidad educativa, o las distintas programaciones de los seminarios en B.U.P., la metodología a utilizar, los criterios y procedimientos de evaluación y recuperación de alumnos, el plan tutorial en B.U.P. y programas educativos específicos).
- Actividades complementarias.
- Memoria administrativa.

Como contenidos recomendados, pueden incluirse en la P.G.A.:

- Objetivos generales del centro.
- Criterios de adscripción del profesorado y de agrupamiento de alumnos.
- Planes de información a los padres.
- Programa de actividades de los órganos de participación y gobierno del centro.

8.2. Organización y coordinación curricular con la L.O.G.S.E.

8.2.1. Niveles de concreción curricular

El modelo de organización curricular¹⁶ establecido por la L.O.G.S.E., permite que cada centro de enseñanza cuente con un cierto margen de autonomía para adaptar el *currículo* a sus propias características y necesidades. El Gobierno fija los aspectos básicos del currículo o **enseñanzas mínimas** para todo el Estado. Este currículo mínimo se articula en sucesivos niveles de concreción o elaboración.

- En el primer nivel, las administraciones educativas correspondientes (CC.AA. en ejercicio de plenas competencias educativas y Ministerio de Educación y Ciencia, en su ámbito de gestión) elaboran el **currículo oficial** para cada nivel educativo. En ellos se fijan los horarios mínimos para cada una de las áreas de enseñanza de cada etapa, así como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación obligatorios para cada una de ellas.
- En un segundo nivel, corresponde al centro educativo la concreción del currículo oficial por medio de los **Proyectos Curriculares de Etapa**. En ellos, la enseñanza debe adaptarse a las necesidades y características concretas de los alumnos de cada centro y a los principales acuerdos adoptados por éste en el **Proyecto Educativo de Centro**, en el que se fijan los objetivos, prioridades y los procedimientos de actuación del centro.
- Por último, el tercer nivel corresponde a las **programaciones de aula**, en las que se concretan los proyectos curriculares de etapa en función del grupo de alumnos.

8.2.2. El Proyecto Educativo de Centro

El Proyecto Educativo de Centro es el documento que recoge el conjunto de decisiones de un centro respecto a las opciones educativas básicas y a su organización general. Agrupa la reflexión sobre las necesidades específicas de cada centro en función de su contexto socioeconómico y cultural, de las peculiaridades de su alumnado y de la concepción educativa que padres, alumnos y profesores sostienen. En él los centros pueden ir perfilando su estilo educativo propio dentro de las directrices comunes marcadas por la Administración. En el curso 92/93 al estar implantado únicamente el primer ciclo de Educación Primaria, el M.E.C. sólo recomienda a los centros que inicien su elaboración. Hasta que las diferentes etapas no estén implantadas en su totalidad, no tendrá carácter obligatorio.

En el Proyecto Educativo deben indicarse las señas o principios de identidad que caracterizan al centro, las finalidades o propósitos educativos generales del centro en función de esas señas de identidad, la reflexión sobre los objetivos generales del currículo en las distintas etapas, las relaciones de colaboración entre todos aquellos implicados en poner en funcionamiento los objetivos y la estructura organizativa que hará posible dichos objetivos y que se concreta en el Reglamento de Régimen Interior.

La elaboración del Proyecto Educativo corresponde al equipo directivo, que lo realizará de acuerdo con las directrices establecidas por el Consejo Escolar y las propuestas realizadas por el Claustro. La aprobación y evaluación del Proyecto Educativo corresponde al Consejo Escolar¹⁷.

8.2.3. Proyecto Curricular de Etapa

En el Proyecto Curricular de Etapa cada centro concreta, a partir del análisis de su propio contexto, las directrices de carácter prescriptivo señaladas por la Administración¹⁸ en los currículos de cada etapa. Su función principal es que los profesores que imparten cada una de las etapas en un mismo centro lleguen a una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que se van a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente.

¹⁶ Este modelo de organización curricular se está aplicando de forma paulatina, a medida que se vayan implantando los distintos niveles establecidos por la L.O.G.S.E. Dado que en el curso 1992/93 sólo se ha generalizado la puesta en marcha del 1er ciclo de Primaria, únicamente este nivel es afectado por dicha organización curricular.

¹⁷ En los Reales Decretos 819/1993 de 28 de mayo y 929/1993 de 18 de junio, por los que se aprueban los reglamentos orgánicos de las escuelas de Educación Infantil, los colegios de Educación Primaria y los institutos de Ed. Secundaria, se establecen las condiciones y elementos que deben contener los Proyectos Educativos de colegios e institutos, aunque sustancialmente no se presentan modificaciones de la situación descrita.

¹⁸ Reales Decretos 1344/1991 y 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y Educación Secundaria, respectivamente.

En los Proyectos Curriculares de Etapa, las decisiones principales que debe tomar el equipo de profesores se refieren a:

- la adecuación de los objetivos de la etapa a las características del alumnado;
- la distribución de contenidos por ciclos;
- las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación;
- las posibles adaptaciones curriculares;
- la metodología y a las actividades de carácter didáctico;
- la organización de la orientación y del plan de acción tutorial;
- las orientaciones necesarias para incorporar los temas transversales; y
- las medidas necesarias de atención a la diversidad.

En todas ellas los profesores deben respetar los acuerdos generales del Proyecto Educativo del centro.

La elaboración del Proyecto Curricular de Etapa corresponde al equipo docente de la etapa. Para facilitar dicha elaboración, así como su seguimiento, se crea la Comisión de Coordinación Pedagógica¹⁹ (apartado II.3). No obstante la existencia de esta Comisión, y puesto que el Proyecto Curricular debe guiar la práctica docente, todos los profesores del centro deben implicarse en la reflexión sobre el mismo.

La aprobación del Proyecto Curricular de Etapa corresponde al Claustro de profesores del centro, debiendo ser informado por el Consejo Escolar. La Inspección Técnica será la encargada de supervisar el Proyecto Curricular.

8.2.4. Programaciones de aula en Educación Primaria

En las **programaciones**, los profesores que imparten cada uno de los ciclos concretan aquellos aspectos del Proyecto Curricular de Etapa que son propios de su ciclo, estableciendo una secuencia ordenada de unidades didácticas, que pueden estar referidas a una o más áreas, para articular el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada grupo concreto de alumnos.

¹⁹ En los Reales Decretos 819/1993, de 28 de mayo y 929/1993, de 18 de junio, se establece que la elaboración de los Proyectos Curriculares de Etapa corresponde a la Comisión de Coordinación Pedagógica que atenderá las propuestas de los equipos docentes de cada etapa. La aprobación de los mismos la realiza el Claustro.

8.2.5. Programación General Anual

Con el desarrollo de la L.O.G.S.E., la **Programación General Anual** (P.G.A.) incorpora, además del horario general del centro, la memoria administrativa y las actividades complementarias, las modificaciones o nuevas decisiones que sobre el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular de Etapa se realicen cada año, si con la evaluación de los mismos se considera necesario.

La elaboración de la P.G.A. corre a cargo del equipo directivo que tendrá en cuenta las directrices marcadas por el Consejo Escolar y los acuerdos a los que ha llegado el Claustro sobre aspectos docentes. La aprobación de dicha programación deberá realizarla el Consejo Escolar.

8.3. Organización académica de los centros

El **Reglamento de Régimen Interior** (R.R.I.), es el documento que recoge el marco legal dentro del cual se ha de desarrollar la vida escolar y en el que pueden tener cabida tanto la estructura específica del centro como el conjunto de reglas o prescripciones que ordenan su funcionamiento. En la mayoría de los casos, sin embargo, el R.R.I. contiene únicamente el régimen disciplinario del centro. Además, aunque legalmente la existencia de este reglamento es obligatoria en todos los centros sostenidos con fondos públicos, al tratarse de un documento cuya ordenación legal es antigua —anterior a la L.O.D.E.— en muchas ocasiones ha dejado de utilizarse y los centros no acuden a él tampoco para cuestiones disciplinarias, sino que se remiten al R.D. de 1988 por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos.

Con el desarrollo legislativo actual, el R.R.I. está contenido en el Proyecto Educativo de Centro, definiendo las líneas básicas sobre la organización que más pueda favorecer las finalidades allí señaladas y los responsables de llevarlas a cabo.

Por lo que se refiere a la **organización temporal** de los centros de enseñanza, pueden diferenciarse dos aspectos en los que varía el grado de autonomía de los mismos: el horario de dedicación a las materias de enseñanza, que viene predeterminado casi en su totalidad por la Administración educativa, y el horario general o jornada escolar, en el que los propios centros tienen un cierto margen de decisión.

Así, en cuanto al horario correspondiente a las *actividades de enseñanza*, tanto en los centros de **E.G.B.** como en los de **B.U.P.** y **C.O.U.**, los programas oficiales señalan el número de horas semanales que debe dedicarse a cada materia dentro de la

totalidad del horario lectivo. No obstante, en el caso de B.U.P y C.O.U., los centros podrán ofrecer a los alumnos, dentro de la disponibilidad de profesorado con la que cuenten, un máximo de dos horas lectivas semanales dedicadas a la recuperación de los retrasos o a la profundización en determinadas materias.

Por lo que respecta a la **Educación Primaria**, la Orden de 27 de abril/1992 sobre implantación de este nivel establece a título orientativo el horario semanal para las diferentes áreas sin que esto suponga menoscabo para el carácter global e integrador de las mismas.

En lo que respecta al *horario general del centro* y a la distribución de la jornada escolar, puede existir entre los distintos centros una cierta variabilidad, ya que es el Consejo Escolar de cada centro el encargado de aprobarlo. Las principales decisiones en este sentido se refieren a la distribución de las materias dentro del horario lectivo, a la distribución y duración de los períodos lectivos y los descansos —en los que existen unos mínimos legales que deben respetarse— y a los aspectos generales de la jornada escolar (horas de entrada y salida y organización de la misma de forma continua o en dos períodos).

8.4. Metodología y evaluación

Tanto en la organización curricular derivada de la L.G.E. como en la propuesta por la L.O.G.S.E., la toma de decisiones metodológicas recae por lo general en los propios profesores, sirviendo como orientación general las directrices legales.

Así, los programas oficiales para la **E.G.B.** sólo señalan que la metodología se ajustará a la madurez de los alumnos y a los procesos de aprendizaje, tomando como base la actividad y la experiencia. En el ciclo superior, en concreto, se indica como una característica la mayor especialización de las materias, frente a la globalización propia de los cursos anteriores.

Por lo que se refiere a **B.U.P.** y **C.O.U.**, la L.G.E. subraya el carácter activo y personalizado que debe tener la enseñanza en esta etapa: *«la acción docente (...) deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia»* (art.27.1.).

En **Primaria**, la L.O.G.S.E.²⁰ señala que la metodología será globalizada e interdisciplinar. Las

diferentes áreas de aprendizaje deberán entrelazarse, complementarse y reforzarse mutuamente dentro de un planteamiento globalizador e interdisciplinar. La Ley afirma que: *«se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño»* (art.14).

Por lo que se refiere a la **evaluación y promoción de alumnos**, dada la organización en ciclos de la E.G.B., los objetivos mínimos o niveles básicos de referencia están formulados para cada ciclo. No hay, por consiguiente, calificaciones finales de curso sino calificaciones finales de ciclo para cada área. Además, la evaluación dentro de cada ciclo debe realizarse de forma continua.

Al finalizar el **ciclo medio** el alumno necesita obtener una calificación global positiva en todas las áreas para la promoción al ciclo siguiente. Cuando algún alumno no haya adquirido el dominio suficiente de las enseñanzas mínimas a lo largo del ciclo, podrá permanecer un año más en él por decisión del Director y el tutor y previa consulta a sus padres.

En el **ciclo superior** existe al final de cada curso una prueba de promoción sobre aspectos básicos del programa para aquellos alumnos que no hayan obtenido una evaluación global positiva en el curso en un área determinada. Cuando la calificación final en cualquiera de los cursos no sea positiva podrá indicarse la conveniencia de repetir íntegramente el curso, previa consulta a los padres. En principio, los alumnos no deberían repetir curso en más de dos ocasiones a lo largo de la E.G.B.

En los institutos de **B.U.P.** y **C.O.U.** la valoración del aprovechamiento del alumno se realiza mediante la evaluación continua a lo largo del curso, otorgándose una calificación conjunta por todos los profesores del mismo. No obstante, en cada curso existen pruebas de suficiencia convocadas en los meses de junio y septiembre. Los que no superen dichas pruebas quedan obligados a repetir curso, salvo que las deficiencias de aprovechamiento se reduzcan a una o dos materias, en cuyo caso pueden promocionar al curso siguiente.

En la nueva **Educación Primaria** la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y global. Los alumnos accederán de un ciclo educativo a otro siempre que hayan alcanzado los objetivos correspondientes. En el supuesto de que éstos no se alcancen, podrá suscitarse la conveniencia de su permanencia en ese ciclo un año más, si bien para ello se tendrá en cuenta la opinión de los profesores, tutores, inspectores y del equipo psicopedagógico.

²⁰ Real Decreto 1344/91, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.

gico del sector. Esta decisión habrá de ir acompañada de medidas pedagógicas individualizadas y, en todo caso, se mantendrá el principio de que un alumno no debe repetir más de una vez a lo largo de toda la enseñanza primaria.

8.5. Programas especiales y de innovación

8.5.1. Programa de Integración de alumnos con necesidades educativas especiales

Desde la puesta en marcha del Programa de Integración, un nutrido número de centros ordinarios se ha acogido al mismo. Su aplicación supone tomar como punto de referencia el currículo de la etapa, con las adaptaciones que sean necesarias. Las **adaptaciones curriculares individualizadas** pueden hacer referencia a modificaciones en los contenidos o en la temporalización, a la priorización de unos objetivos o áreas sobre otros, o, cuando sea necesario, a la sustitución de algunos elementos curriculares.

Para atender a los alumnos integrados existen en los centros profesores de apoyo, que realizan las tareas de valoración y orientación educativa, refuerzo pedagógico y tratamientos y atenciones personalizadas.

Los centros ordinarios autorizados para escolarizar a alumnos con necesidades educativas especiales pueden reducir la proporción alumnos/profesor; además, deben contar con la infraestructura y servicios necesarios.

8.5.2. Programa para la Compensación de las Desigualdades en Educación

En el Título V de la L.O.G.S.E. aparecen las líneas generales de la política educativa y las acciones encaminadas a hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades, extendiendo y generalizando el derecho de todos a la educación. Los programas de Educación Compensatoria tienen por objeto contribuir a solucionar el problema de la desigualdad en la que se encuentran determinadas personas o grupos como consecuencia de factores económicos, sociales o geográficos. Los objetivos y acciones específicas dentro del Programa de Compensatoria pueden ser de diversa índole, tales como la realización de inversiones en zonas deprimidas, la incentivación de la continuidad del profesorado en centros cuyas vacantes resulten de difícil provisión; etc.

Los programas específicos que se han desarrollado en el marco del Programa global para la compensación de las desigualdades son:

- el Programa de *Atención al área rural*, que pretende mejorar en las zonas rurales la infraestructura de las instalaciones educativas, paliar el aislamiento de la escuela y del profesorado, buscar modelos organizativos y pedagógicos adaptados, etc.
- El Programa de *minorías culturales*, que intenta facilitar la escolarización de las minorías étnicas y culturales.
- El Programa de *Proyectos en centro*, que tiene como fin el atender a grupos de alumnos con acentuadas deficiencias socioculturales e implantar proyectos que eviten el desfase cursoedad y el abandono prematuro de la escuela, promoviendo la permanencia de los alumnos en el centro hasta los 16 años.
- El Programa de *jóvenes desescolarizados*, dirigido a jóvenes de 14 a 16 años sin escolarizar, pretende hacer cumplir la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años. Estas acciones se concretan en las *aulas ocupacionales*. Los objetivos educativos que persiguen permiten alcanzar a los alumnos niveles de capacitación que se corresponden con algunas certificaciones oficiales aunque no se ofrecen títulos.
- El programa de *población itinerante*, cuyo objetivo es escolarizar a los niños y niñas de colectivos que, por razones fundamentalmente laborales, carecen de un lugar de residencia fijo.

8.5.3. Programas para la introducción de nuevas tecnologías en los centros

Durante los últimos años, ha cobrado especial relevancia en el ámbito educativo el desarrollo de aspectos tales como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La tendencia para el futuro es que estos elementos queden integrados tanto en la ordenación educativa como en los programas de estudio. No obstante, algunas de estas innovaciones se han impulsado desde el M.E.C. mediante diversos programas especiales o de experimentación, o bien respondiendo a iniciativas de los propios centros. En razón de su extensión merecen destacarse especialmente los **Proyectos Atenea** (para la introducción de los medios informáticos en el aula) y **Mercurio** (para la introducción de los medios audiovisuales).

9. APOYOS EXTERNOS Y SUPERVISION DE LOS CENTROS

El control que la Administración educativa ejerce sobre los centros y el apoyo que debe prestarles ha

venido siguiendo un proceso de descentralización motivado por el traspaso de atribuciones educativas a algunas comunidades autónomas y, en el resto de comunidades, por el proceso de cesión de funciones a las Direcciones Provinciales.

Las **Direcciones Provinciales** (apartado II.1.2.) son el punto de contacto básico entre los centros educativos de la provincia y el M.E.C.; de ellas dependen funcionalmente los servicios de apoyo y de control de los centros educativos.

9.1. El Servicio de Inspección Técnica de Educación

El vínculo más importante entre el Ministerio y los centros educativos, a través de las Direcciones Provinciales es el **Servicio de Inspección Técnica** de Educación.

La **organización** del Servicio de Inspección Técnica de Educación (S.I.T.E.) en el territorio gestionado por el M.E.C. ha sido regulada mediante el Real Decreto 1524/1989 y la Orden de 27 de septiembre de 1990 que lo desarrolla. Depende de la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección del M.E.C. y está constituida por el Servicio Central de Inspección, encargado, entre otras, de coordinar la inspección a nivel interprovincial y por los *Servicios Provinciales de Inspección, responsables de realizar la inspección en los centros, a nivel provincial.*

Los **Servicios Provinciales de Inspección**, dependientes de cada Director Provincial, están constituidos por un Inspector-Jefe de Servicio y los Inspectores de Educación de dicha provincia. Para llevar a cabo sus *funciones se agrupan en Equipos de Inspección, compuestos por un Inspector-Coordinador y un grupo de inspectores de carácter internivelar.* Cada equipo actúa en una demarcación territorial. El número de demarcaciones de una provincia se determina en función de la estructura escolar, del número de centros y del número de inspectores disponible. Además de estos equipos, se contempla la existencia de *grupos de trabajo* para el tratamiento de temas monográficos relacionados con las funciones que deben desarrollar.

Los inspectores son asignados a una determinada demarcación territorial y tienen que permanecer en ella un mínimo de tres años y un máximo de cinco.

A la función inspectora sólo pueden **acceder** en la actualidad los funcionarios docentes con titulación de Doctor, Licenciado, Arquitecto o Ingeniero, con un mínimo de siete años de docencia, mediante un concurso de méritos. Hasta el año 1989 en que se regula esta nueva forma de acceso, los inspectores accedían

mediante oposición al Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa. En la actualidad conviven inspectores que han accedido por estas dos vías, realizando las mismas funciones.

De acuerdo con la normativa citada, las **funciones** propias de la inspección son, entre otras, las siguientes:

- velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes de la Administración educativa en los centros y servicios del sistema educativo, excluido el ámbito universitario, así como en la ejecución y desarrollo de los programas y actividades de carácter educativo que apruebe o autorice el M.E.C.;
- colaborar en las reformas educativas, actividades de perfeccionamiento del profesorado, procesos de renovación pedagógica y programas experimentales, así como participar en su difusión, seguimiento y evaluación;
- evaluar el rendimiento educativo del sistema, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los centros docentes y servicios, así como de la ejecución y desarrollo de los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por el M.E.C.;
- asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa y a los órganos unipersonales y colegiados de los centros docentes en el ejercicio de las competencias y atribuciones que la normativa vigente encomienda a cada uno de ellos;
- colaborar con las unidades de planificación en el estudio de las necesidades de cada provincia; y
- informar sobre todo aquello que le haya sido requerido por la autoridad competente o haya conocido en el ejercicio de su actividad.

Estas funciones se concretan anualmente en un **Plan de Actuación**, con el fin de delimitar el trabajo de los Equipos de Inspección en cada curso. En el plan para el curso 1992-93, se contempla la labor inspectora con un triple objetivo:

- la atención y dedicación a la puesta en marcha del curso escolar en todos los centros;
- una atención especial a los centros que en este curso generalizan la implantación del primer ciclo de Educación Primaria, así como los que anticipan otros niveles de la nueva ordenación del sistema educativo; y
- el seguimiento de todos los centros que, mediante programas experimentales, procesos formativos y experiencias innovadoras, se preparan para incorporarse, en su momento, a esta nueva ordenación del sistema educativo.

Entre las actuaciones que se contemplan en dicho plan destaca, en primer lugar, el seguimiento de la elaboración de los proyectos curriculares de todos los centros de Educación Primaria, así como de aquellos que están anticipando la Educación Secundaria, mediante el apoyo a los implicados en la realización de los proyectos, la corrección de aquellos aspectos que lo necesiten y la supervisión de su proceso de aplicación. En segundo lugar, la aplicación paulatina del *Plan de Evaluación de centros docentes no universitarios*.

Para un eficaz desarrollo de estas funciones, los inspectores cuentan con dos tipos de **atribuciones**: en primer lugar, visitar los centros docentes, tanto públicos como privados; estas visitas, junto a los informes que de ellas se realicen, son el sistema habitual de trabajo de los inspectores en el desempeño de sus funciones. La segunda atribución es la posibilidad de acceder a la documentación académica y administrativa que precisen, pudiendo a tal fin recabar de todos los centros docentes y de los distintos servicios del M.E.C. los informes, documentos y antecedentes que consideren necesarios.

9.2. Otros servicios de apoyo a la labor educativa

Los centros disponen, además de la Inspección, de otros **otros servicios de apoyo**. Destacan, entre otros, los siguientes:

- Los *Centros de Profesores (C.E.P.)*, dedicados a la formación permanente del profesorado, para lo cual se encargan del desarrollo de actividades de formación pedagógica, y de la difusión de experiencias educativas.
- Los *Centros de Recursos y los Servicios de Apoyo* escolar, dirigidos fundamentalmente a la escuela rural incompleta (escuelas en las que no se imparten todos los cursos de un nivel educativo). Su finalidad es la de reforzar la atención al profesorado y alumnado, así como corregir carencias materiales de estas escuelas.
- Los *Servicios de Orientación Escolar y Profesional*, a través de diversos servicios (Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, Equipos Multiprofesionales, Institutos de Orientación Educativa y Profesional), en la actualidad unificados en los equipos de Orientación Educativa.

10. RELACIONES DEL CENTRO CON OTRAS INSTITUCIONES: APERTURA DEL CENTRO A LA COMUNIDAD

Históricamente los ayuntamientos han desempeñado un papel predominante en el nacimiento y desarrollo de la red de centros públicos de Educación Primaria. Sin embargo, los centros de B.U.P. y C.O.U. tradicionalmente han mantenido escasas relaciones con la Administración municipal, puesto que, al depender estos centros enteramente del M.E.C., no han existido muchos motivos para tener unas relaciones más o menos periódicas con las corporaciones locales.

Uno de los cauces de relación estable entre los centros y el Ayuntamiento son los convenios de colaboración M.E.C.- Corporaciones locales. Ejemplos de estos convenios pueden ser los Programas Municipales de educación para la salud, de educación vial o las campañas de teatro escolar²¹.

De igual modo, es habitual que muchas de las actividades socioculturales organizadas por los Ayuntamientos se dirijan prioritariamente al público escolar, organizándose su asistencia, en no pocos casos, a través de los propios centros educativos. Así, se realizan pases especiales de películas o representaciones teatrales, se organizan visitas a granjas-escuelas o a aulas de la naturaleza o se programan actividades de animación a la lectura en bibliotecas municipales para grupos organizados. La calidad y cantidad de actividades que realiza el Ayuntamiento para los centros educativos depende fundamentalmente del municipio de que se trate.

Frente a lo que ocurre con los centros de Formación Profesional, los centros de Primaria y Bachillerato no tienen reguladas en forma alguna sus relaciones con las empresas de su entorno. Así, es posible afirmar que, en caso de existir, esas relaciones son escasas y esporádicas.

No está establecido un marco global de colaboración de la escuela con asociaciones del entorno. Sin embargo, una de las atribuciones del Consejo Escolar es establecer relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos.

²¹ Recientemente se ha aprobado el Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, que regula la cooperación de las corporaciones locales con el M.E.C. en los siguientes ámbitos: la planificación y gestión de las construcciones escolares; la conservación, mantenimiento y vigilancia de los centros docentes; la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria; el uso de locales e instalaciones de los centros públicos, en horario extraescolar por la comunidad; la constitución y regulación de los consejos escolares municipales; y, por último, la creación de centros docentes de titularidad local.

CAPITULO III

Situación de los centros en cuanto a gestión de recursos educativos: resultados del estudio empírico

INTRODUCCION

En el segundo capítulo de este informe se ha ofrecido una panorámica general de la situación del sistema educativo español en lo relativo a la gestión de recursos, así como de las últimas reformas llevadas a cabo en este ámbito. En este capítulo se intenta reflejar lo que ocurre en la práctica, es decir, el modo en el que se concreta todo lo expuesto en el funcionamiento de los centros seleccionados para el trabajo empírico.

La descripción de los resultados obtenidos en el estudio se realiza tomando globalmente los datos de los 24 centros analizados.

La exposición que aparece a lo largo de las páginas siguientes tiene un carácter básicamente descriptivo, ya que se intenta primar sobre todo la objetividad. Por ello, en la mayoría de los casos no se ha tratado de establecer un sistema de relaciones entre las distintas variables estudiadas, excepto en aspectos puntuales, o un análisis de las posibles causas que enlacen los hechos observados, sino que únicamente se han constatado las respuestas al cuestionario y a las entrevistas realizadas.

Los datos obtenidos en el trabajo de campo se han agrupado en una serie de apartados que se corresponden con las áreas funcionales del estudio y que ya sirvieron para guiar la exposición en el capítulo II. No obstante, a veces la decisión de incluir determinadas informaciones en un apartado o en otro puede resultar

discutible, ya que sus contenidos conciernen a varios. En ocasiones, los temas se han tratado desde el punto de vista de los *actores* (profesores, padres, alumnos), mientras en otros casos se han referido a los *objetos* de estudio (recursos materiales, curriculum, temas tratados en el Consejo Escolar). Existen, además, temas como la gestión o el gobierno del centro que podrían abarcar prácticamente la totalidad de los contenidos, por lo que en cada caso se ha optado por la solución que se ha considerado más clara.

1. FINES EDUCATIVOS

La existencia de metas y objetivos explícitos y consensuados en el centro de enseñanza es uno de los aspectos que la literatura suele relacionar con la eficacia. Por este motivo se ha formulado en las entrevistas a los inspectores, directores, profesores, padres y alumnos una serie de preguntas tanto sobre el sentido que atribuyen a la educación en general, como sobre los fines propios del centro.

1.1. Fines generales de la educación

La cuestión relativa a los fines generales del sistema educativo se ha formulado de forma abierta, dejando que cada entrevistado pudiera atribuirle más de una finalidad. Las respuestas después se han agrupado en grandes bloques temáticos y son las que se muestran en la tabla III.1.

TABLA III.1
FINES GENERALES DE LA EDUCACION (% DE RESPUESTAS)

RESPUESTAS	TOTAL	PRIMARIA	B.U.P.
Competencia académica y profesional	56,7	48,4	65,2
Socialización	37,2	46,2	28
Formación integral	36,7	37,4	36
Los que marca la legislación	3,9	4	3,4
Preparación para la vida	2,8	3,3	2,2
Otros	4,4	1	7,9

Se puede ver la similitud de estas respuestas con los fines señalados en las leyes de educación (capítulo II, apartado 2), aunque quizá el énfasis puesto en cada uno de ellos y el orden de prioridades no son los mismos. En primer lugar, llama la atención la alta prioridad concedida —y más aún en los institutos de Bachillerato— a la preparación académica y profesional, mencionada casi por dos tercios de los entrevistados como fin último de la educación. En la L.O.D.E. y en la L.O.G.S.E. se corresponde con los fines 3º y 4º «Adquisición de hábitos intelectuales ...» y «Capacitación para el ejercicio de actividades profesionales».

En segundo lugar, casi en la misma proporción, aparecen las respuestas que asignan como fin a la educación la «formación integral», autorrealización o «pleno desarrollo de la personalidad del alumno» (fin 1º en las leyes) y las respuestas agrupadas bajo la rúbrica «socialización», que englobaría los fines 2º y 6º («formación en los principios democráticos de convivencia» y «preparación para la participación en la vida social»). Las respuestas relativas a la socialización son bastante más frecuentes en los colegios, mientras que la «formación integral» es un fin reconocido por igual en ambos niveles educativos.

Por último, hay unas cuantas respuestas minoritarias que se han agrupado en tres bloques: «los fines que marca la ley» es una contestación evasiva a la vez que normativista; «la preparación para la vida» indica una visión de la educación en la línea «deweyana», adjudicándole una finalidad global en la que entraría tanto la formación personal, como la social y profesional; y «otras respuestas», de escasa frecuencia, dadas sobre todo en los institutos, entre las que destaca «el mantener a los alumnos controlados en la escuela en lugar de que estén en la calle» (4,5%).

Hay ciertas discrepancias en este tema **entre los distintos sectores entrevistados**. Teniendo en cuenta sólo los tres bloques temáticos que aglutinan la mayoría de las respuestas, se comprueba que la «competencia académica» es el fin primordial de la educación sobre todo para los padres (el 75% en Primaria y el 100% en B.U.P.) y para los alumnos de B.U.P. (80%), mientras los inspectores, directores, profesores y alumnos de Primaria dan esta respuesta en una proporción mucho más baja (en torno al 40%). Con la «formación integral» ocurre a la inversa: son los sectores profesionales los que la consideran un fin primordial de la educación y tan sólo una minoría de padres (5% en B.U.P. y 10% en Primaria) opina de este modo; los alumnos están en una posición intermedia. En cuanto a la «socialización» no hay diferencias notables entre sectores.

A la pregunta sobre **quién ha marcado esos fines a la educación** las respuestas mayoritarias, tanto en

Primaria como en Bachillerato, son «los poderes públicos» (48%) o «la sociedad» (42%); una minoría (8%) responde que son los «profesionales de la educación» (profesores, pedagogos, etc.) quienes han marcado sus fines y, por último, algunos (2%) los atribuyen al «sentido común».

La **frecuencia de discusión** de estos temas en los distintos ámbitos de la comunidad escolar puede verse en la tabla III.2.

TABLA III.2

FRECUENCIA DE DISCUSION DE LOS FINES EDUCATIVOS EN LOS DIFERENTES AMBITOS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

	PRIMARIA	B.U.P.
En el Consejo Escolar	Media	Baja
En el Claustro de Profesores	Alta	Baja
Entre los profesores informalmente	Alta	Media
Entre los padres	Media	Baja
Entre los alumnos	Baja	Baja

En conjunto, en B.U.P. se tratan bastante menos que en Primaria los temas educativos generales y sólo entre los profesores de Primaria se habla verdaderamente de los fines. Bien es verdad que los padres no disponen de muchas ocasiones para discutir entre sí estos temas y el Consejo Escolar —como luego se verá— está muy absorbido por las cuestiones de la vida cotidiana del centro.

En las **comunidades educativas de cada uno de los centros** de Primaria suele haber bastante coincidencia en los fines asignados a la educación. Sólo en dos de ellos se encuentra una total discrepancia y en otros dos una discrepancia parcial. Sin embargo, en ninguno de los institutos coinciden las opiniones de los distintos miembros de la comunidad escolar en este tema. Puede pensarse que este hecho esté en parte relacionado con la poca frecuencia con que se habla de ello o que ambas cosas sean manifestación de una falta de claridad y de interés. Por otro lado, las comunidades educativas de Primaria se han visto este curso más motivadas a tratar y consensuar estos temas al comenzar a elaborar los Proyectos educativos y curriculares.

1.2. Fines propios del centro escolar

Únicamente un 30% de las personas entrevistadas en Primaria y un 20% de las de B.U.P. dicen que en sus centros hay unos **fines explícitos**. La asignación de fines que hace esta minoría puede verse en la tabla III.3.

TABLA III.3
FINES EXPLICITOS DE LOS CENTROS (% DE RESPUESTAS)

RESPUESTAS	TOTAL	PRIMARIA	B.U.P.
Socialización	56,1	64,7	43,5
Formación integral	42,1	41,2	43,5
Competencia académica	22,8	14,7	34,8
Otros fines específicos del centro	19,3	23,5	13
Los que marca la legislación	8,8	8,8	8,7

Se comprueba que los fines explícitos de los centros, en los pocos casos en que los hay, son básicamente los mismos que los del sistema educativo en general, aunque la proporción de preferencias es diferente. Curiosamente pierde fuerza el aspecto académico en favor de los más formativos; además, como es natural, aparecen otros «fines específicos de los centros», tales como elevar el nivel académico, fomentar el trabajo en equipo o mejorar el funcionamiento.

En la mayoría de los casos en que existen fines explícitos, **los han marcado** los profesores (55% en Primaria y 32% en B.U.P.); pero otras veces han sido el Consejo Escolar (31,9% y 25% respectivamente) o el equipo directivo (10,6% en Primaria y 25% en B.U.P.). Obsérvese que la participación de la comuni-

dad escolar en el planteamiento educativo del centro es mayor en Primaria, mientras que en B.U.P. se deja más en manos de la dirección.

Por último, se ha preguntado a los entrevistados **para qué creen que forma el centro a los alumnos en realidad**; las respuestas han sido abrumadoramente coincidentes en el aspecto académico. Le sigue la formación en dimensiones sociales y los demás fines quedan reducidos a una minoría insignificante. Es interesante ver que en este caso, aunque en pequeña proporción, aparecen algunas respuestas un tanto escépticas o negativas — tales como «preparar a los alumnos para el paro», «enseñarles a ser sumisos» o «seleccionar a las personas»— que se han agrupado como «críticas» (tabla III.4).

TABLA III.4
FINES REALES DE LOS CENTROS (% DE RESPUESTAS)

RESPUESTAS	TOTAL	PRIMARIA	B.U.P.
Competencia académica	84	84,4	83,5
Socialización	27,1	27,8	26,4
Formación integral	8,8	12,2	5,5
Otros fines específicos del centro	2,2	0	4,4
Los que marca la legislación	1,1	1,1	1,1
Posturas críticas	6,6	5,5	7,7

También en la consideración de los fines reales del centro hay algunas discrepancias entre los **sectores entrevistados**, aunque dentro de una coincidencia básica en la prioridad concedida al aspecto académico. La preparación académica es el primordial objetivo de los centros según el 100% de los alumnos de ambos niveles y de los padres de Primaria; mientras que para el resto lo es en el 80% de los casos. La socialización se considera un logro real sobre todo entre los sectores profesionales (Inspector, Director y profesores), pero en escasa medida lo es para los padres (10%) y los alumnos (15%). No hay discrepancias en cuanto a la formación integral, escasamente mencionada por todos.

La coincidencia de los distintos miembros de la **comunidad educativa de cada centro** en este punto es grande en casi todos ellos, tanto en Primaria como en B.U.P., especialmente en lo que se refiere a la competencia académica, a diferencia de lo que ocurría en cuanto a los fines generales.

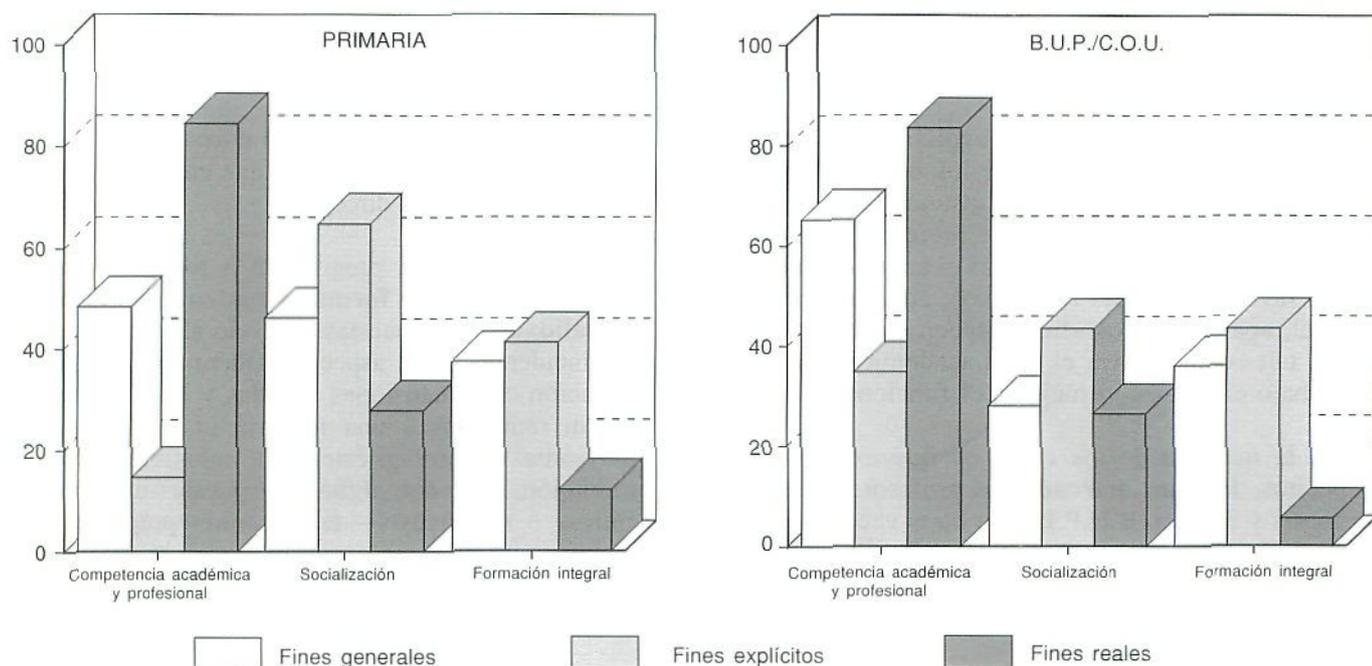
1.3. Comparación entre los fines generales y los específicos

Resulta muy interesante comparar los fines generales que se asignan al sistema educativo con los objetivos específicos —de los pocos centros que los

tienen explícitos— y con aquellos a los que se da prioridad real, teniendo en cuenta sólo las tres cate-

gorías que concentran la mayoría de las respuestas (gráfico III.1).

GRAFICO III.1
FINES GENERALES, ESPECIFICOS Y REALES DE LOS CENTROS ESCOLARES DE PRIMARIA Y B.U.P.



Se aprecia, en primer lugar, más semejanza entre las finalidades generales y las prácticas que entre éstas y los fines específicos de los centros, en ambos niveles educativos. Quizá esto se deba a que los fines específicos, cuando los hay, se entienden como algo sobreañadido a las finalidades generales que son las principales y, por tanto, las que más se traducen en la realidad. En segundo lugar, puede verse una mayor coincidencia entre Primaria y B.U.P. en las consecuciones reales que en los fines generales; como si ambos niveles, teniendo un planteamiento inicial distinto, al final sirvieran para lo mismo. Por último, se comprueba que la prioridad concedida al aspecto académico en los fines generales, se convierte en la realidad prácticamente en la única razón de ser de los colegios e institutos, junto con algunas otras utilidades marginales.

2. PERSONAL DE LOS CENTROS ESCOLARES

2.1. Profesorado

De las dimensiones de eficacia asociadas al personal de los centros adquieren especial relevancia aque-

llas relativas al profesorado, al ser este colectivo el más directamente implicado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este apartado se realiza una descripción del profesorado de los centros de la muestra atendiendo a las variables edad, sexo y antigüedad o años de permanencia en el centro. Asimismo se analiza, entre otros, la situación de este sector en relación a formación, adscripción a los centros y condiciones laborales, las funciones que desempeñan en los órganos de coordinación didáctica, la satisfacción del resto de la comunidad educativa con la labor de los docentes y su propia satisfacción con el funcionamiento del centro.

2.1.1. Descripción del profesorado de los centros de la muestra

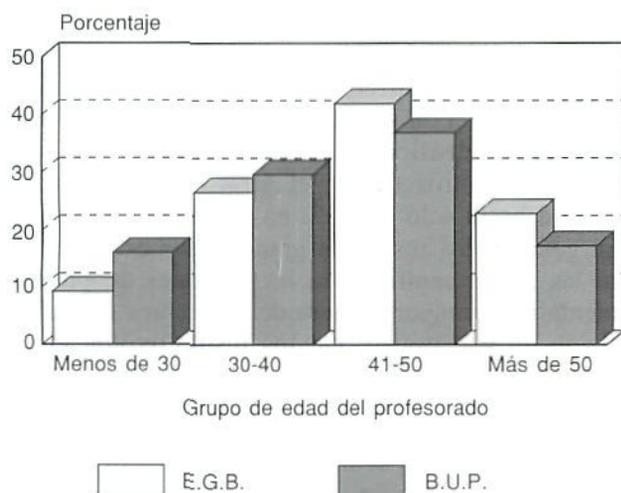
El número de **profesores** de los centros que componen la muestra de este estudio asciende a 964, de los cuales 317 son de Primaria y 647 de B.U.P. y C.O.U. En las siguientes tablas y gráficos se presentan datos descriptivos relativos a variables relevantes como son el sexo, la edad y la antigüedad, definida ésta última como años de permanencia en el centro.

TABLA III.5
 PROFESORES DE LOS CENTROS DE LA MUESTRA POR NIVEL EDUCATIVO Y SEXO

	% MUJERES	TOTAL
Primaria	65,9	317
B.U.P. y C.O.U.....	58,7	647
TOTAL	61,1	964

En la tabla III.5, se observa que la mayor parte de los profesores de la muestra son mujeres (61%), si bien la mayor diferencia a favor de éstas se da en la enseñanza Primaria donde representan casi un 66% del total. Estos datos coinciden con la distribución del profesorado de estos niveles en el ámbito nacional.

GRAFICO III.2
 DISTRIBUCION DEL PROFESORADO POR GRUPOS DE EDAD Y NIVEL EDUCATIVO

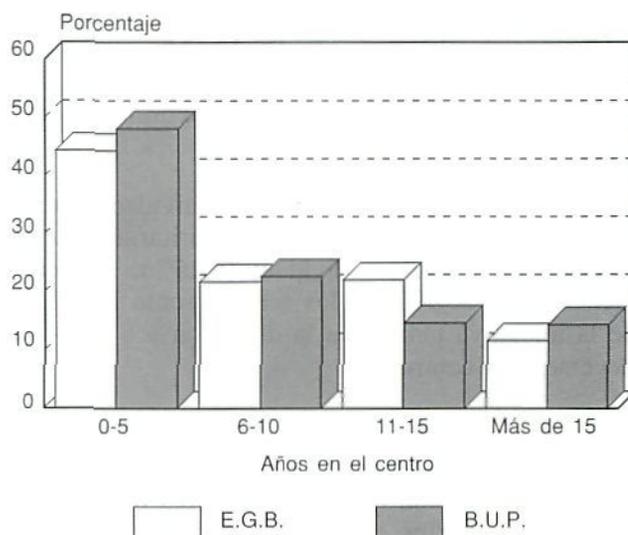


La mayor parte de los profesores se encuentran en el grupo de edad comprendido entre los 41 y 50 años, aunque los profesores de Primaria tienen una edad superior a los de B.U.P. La proporción de profesores menores de 40 años en B.U.P. es superior en más de 10 puntos a la de Primaria, mientras que en este nivel el porcentaje de profesores de más de 50 años es mayor en casi 6 puntos.

En general, no existen grandes diferencias entre ambos niveles en función de los años de permanencia en el centro de sus profesores: la mayor parte tienen una **antigüedad en el centro** inferior a seis años, reflejo de una alta movilidad ya que la distribución por edad no se corresponde con ésta. No obstante, en enseñanza Primaria se observa una proporción ligera-

mente superior de profesores con más de 10 años en el centro, lo que indica mayor estabilidad de plantillas en este nivel.

GRAFICO III.3
 DISTRIBUCION DEL PROFESORADO POR ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO Y NIVEL EDUCATIVO



2.1.2. Formación

La **titulación** de los profesores de los centros estudiados se distribuye de forma similar a la del total nacional. En Primaria el 82% tienen el título de Maestro o de Profesor de E.G.B. y sólo un 1% cuenta con otra diplomatura, mientras que el porcentaje de profesores de Primaria con titulación más elevada de la requerida, es superior al nacional (los licenciados representan el 17%).

Otro aspecto abordado es el de la **formación permanente** del profesorado. El porcentaje de participación en actividades de formación en los últimos tres años es del 63,8% en Primaria y asciende al 92,7% en Bachillerato. En todos los institutos los profesores han realizado actividades de formación (variando desde el que cuenta con 18 al que tiene 160 profesores participantes). Esta gran diferencia entre centros es la que determina una media de participación por centro en B.U.P. tan elevada (en torno a 53). En Primaria la media de participación es de 19,5 profesores por colegio, pero la variabilidad entre ellos es menor que en B.U.P., con un mínimo de 8 hasta un máximo de 31 profesores en el colegio con mayor tasa de participación. Sólo existe un centro en el que los profesores no han realizado ninguna actividad de formación. Tanto en proporción como en valores absolutos la participa-

ción de los profesores de Primaria aumenta conforme se avanza en los ciclos de este nivel.

Por lo que se refiere al lugar donde se lleva a cabo esa formación, la mayor parte de los centros señalan varias alternativas. Un 66,6% afirman que sus profesores se han formado en el centro, el C.E.P. y la Universidad. Pero es evidente la primacía de los C.E.P.s. como centros de perfeccionamiento; de hecho, el 28,6% de los centros señala exclusivamente esta opción y un 33,3% menciona el C.E.P. y el propio centro simultáneamente. De los 24 centros analizados sólo cuatro (tres de Primaria y uno de B.U.P.), están llevando a cabo Proyectos de Formación en el propio centro.

La iniciativa para participar en actividades de formación permanente proviene mayoritariamente del profesorado a título individual (47,6%), si bien se menciona en el 19% de los centros como impulsores de la iniciativa también a la dirección y a grupos de docentes del centro.

Otra cuestión importante es el carácter del tiempo que se dedica a la formación permanente. El 70,8% de los centros afirman que los profesores participan en cursos, seminarios, congresos, etc. dirigidos a su perfeccionamiento durante su tiempo libre; mientras que el 29,2% restante, declara que ese tiempo es en parte libre y en parte jornada laboral. Ahora bien la diferencia por nivel educativo es muy significativa: en B.U.P. todos los centros declaran que el profesorado asiste a las actividades de formación fuera de su jornada laboral mientras que en Primaria predomina la doble opción con un 58,3% de los centros adscritos a esta modalidad. Este hecho puede explicarse por la menor carga lectiva de los profesores de B.U.P.

El grado de **satisfacción** del profesorado de ambos niveles **con las posibilidades que se le ofrece de recibir formación permanente** es, en general, media (3 sobre 6), aunque son los profesores de B.U.P. los que están menos satisfechos con este aspecto (2,9 sobre 6).

2.1.3. Adscripción del profesorado a los centros

La variable **estabilidad** de la plantilla hace referencia al porcentaje de funcionarios docentes con destino definitivo. Dicotomizando la variable estabilidad de la plantilla en función de la mediana (centros estables serán aquellos que tengan más del 83% de profesores con destino definitivo e inestables los que tengan un porcentaje menor), se obtiene la siguiente clasificación de los 24 centros:

TABLA III.6
CLASIFICACION DE LOS CENTROS SEGUN LA ESTABILIDAD DE LA PLANTILLA

	PRIMARIA	B.U.P.	TOTAL
Estables	8	2	10
Inestables	4	10	14
TOTAL	12	12	24

En general, se puede decir que los centros de Primaria son más estables que los de B.U.P. En comparación con los colegios de la muestra, los institutos cuentan en sus plantillas con una mayor proporción de profesores con destino provisional y de interinos.

El número de profesores con destino provisional varía entre cero (en un colegio) hasta 11 (en los institutos más inestables). La variabilidad en el número de interinos es todavía mayor. Aunque una proporción alta de centros (el 41,7%) no tiene ningún profesor contratado, existen tres (dos de B.U.P. y uno de Primaria), con un número significativo de ellos.

En relación a los institutos de la muestra, de los funcionarios de carrera que componen sus plantillas hay una media de 23,6 docentes que tienen la **condición de catedráticos**, existiendo una alta variabilidad entre los centros (desde el 50% en un instituto de Madrid hasta sólo el 5,5% en un pueblo de Toledo). En general, los institutos grandes que están situados en las zonas céntricas de las capitales de provincia cuentan con mayor número de profesores con la condición de catedrático que los institutos ubicados en áreas rurales.

Respecto a la valoración que inspectores y directores hacen de la **eficacia en la cobertura de las necesidades del centro en cuanto a personal docente**, el análisis de los resultados obtenidos apunta a una valoración media-alta de la eficacia, aunque se señalan dificultades a la hora de cubrir plazas vacantes y, sobre todo, cuando se trata de cubrir las faltas de profesores por enfermedad, permisos, etc. En general **los inspectores valoran más positivamente este aspecto** que los directores de los centros, si bien ambos sectores coinciden en que la eficacia en la cobertura de personal docente parece ser mayor en los institutos que en los colegios.

2.1.4. Condiciones Laborales del profesorado

Como ya se mencionó en el capítulo II, los funcionarios docentes tienen asignadas 30 horas semanales de dedicación al centro. Por lo que respecta al horario semanal del profesorado de ambos niveles, la asigna-

ción de horas a cada una de las funciones que los docentes tienen encomendadas se muestra en la tabla III.7.

TABLA III.7
HORARIO SEMANAL MEDIO DEL
PROFESORADO POR NIVEL EDUCATIVO

	PRIMARIA	B.U.P.
Docencia	23,4	16,9
Preparación Clases	2	7
Atención a padres	1	1,1
Atención a alumnos	1,7	1
Reuniones	1,6	1,4
Otras	2,4	3,6
TOTAL	32	31

Los datos más llamativos obtenidos en el estudio empírico son los siguientes:

- La diferencia en el tiempo de preparación de las clases entre Primaria y B.U.P., quizá debido a la mayor disponibilidad de tiempo de los profesores de B.U.P. para dedicarse a esta tarea al tener asignadas menor número de horas lectivas que los profesores de Primaria.
- La igualdad en el horario de dedicación semanal para atención a padres entre los centros de B.U.P. y Primaria. Aunque, en general, se observa que los padres de los alumnos de Bachillerato suelen acudir a los centros con menor frecuencia que los padres de alumnos de Primaria.
- La diferencia encontrada en atención a alumnos a favor de Primaria, que puede explicarse fácilmente por ser la Educación Primaria un nivel caracterizado por una mayor necesidad de atención individualizada hacia los alumnos.

En relación a la **satisfacción del profesorado con sus condiciones laborales**, está situada dentro de la categoría media-alta (4,26), no existiendo diferencias significativas entre ambos niveles.

2.1.5. *Distribución del personal dentro de los centros*

En los institutos, por lo general, no existe ningún criterio definido para la **asignación de los profesores a los grupos** además de lo que dice la legislación.

En Primaria, en cambio, es más frecuente la utilización de otros criterios, adoptados por el Claustro, además de los normativos. Ahora bien, independientemente de que existan otros criterios, la asignación real de grupos la realiza el Jefe de Estudios, aunque en

Primaria decide tras oír al Claustro y en B.U.P. lo hace atendiendo a las propuestas de los seminarios. En general, los profesores de la muestra parecen estar de acuerdo con los criterios adoptados respecto a la asignación de grupos ya que su **satisfacción** con este aspecto es de media-alta (4,5), sin diferencias significativas por nivel educativo.

2.1.6. *Organización del profesorado: órganos de coordinación didáctica*

En este apartado se describen los resultados obtenidos sobre la valoración del funcionamiento de los órganos de coordinación didáctica de los centros. Por lo que respecta al nivel de Primaria los datos se refieren a la valoración de la organización de las tutorías, los equipos de ciclo y la Comisión de Coordinación Pedagógica. En los institutos se ha tenido en cuenta la valoración de las tutorías y de los departamentos.

Por lo que se refiere a la valoración que los jefes de estudios hacen de la **organización de las tutorías**, la mayoría de las respuestas la sitúan en las categorías de medio-alto y alto, siendo minoritarias las respuestas que la consideran medio-baja o muy alta y constatándose una valoración algo más favorable en los colegios que en los institutos.

La **valoración** de los principales órganos de coordinación didáctica debe ser abordada diferenciando el nivel educativo, ya que, como se recordará, se trata de los equipos de ciclo en los centros de Primaria y de los seminarios en los de Bachillerato.

En Primaria la valoración que los jefes de estudios realizan de los *equipos de ciclo* es positiva en términos generales, aun cuando los datos más interesantes son los que se obtienen diferenciando los equipos para cada ciclo. Como muestra la tabla III.8, la valoración realizada tiende a ser menos positiva a medida que se asciende de ciclo, sobre todo en el superior, lo que indicaría una mejor coordinación entre el profesorado que imparte docencia en los primeros años del nivel que en el que enseña en cursos superiores.

TABLA III.8
VALORACION DEL FUNCIONAMIENTO DE
LOS EQUIPOS DE CICLO EN CENTROS DE
PRIMARIA (%)

	1 ^o CICLO	CICLO MEDIO	CICLO SUPERIOR
Muy Baja o Baja	—	—	—
Medio-baja	30	10	60
Medio-alta	10	40	20
Alta o muy alta	60	50	20
TOTAL	100	100	100

En Primaria, la *comisión de coordinación pedagógica* recibe una valoración inferior a la de los equipos de ciclo, ya que un tercio de los jefes de estudios considera su funcionamiento bajo o muy bajo, un 40% lo considera medio y sólo un 20% opina que es alto o muy alto. No obstante, hay que tener en cuenta que se trata de un órgano de reciente creación. Aún no existe en B.U.P. de forma generalizada.

En los centros de Bachillerato, la valoración del funcionamiento de los *seminarios* se sitúa mayoritariamente en las categorías de alta o media-alta, que recogen entre un 60% y un 90% de las respuestas, dependiendo del seminario concreto al que hagan referencia. Las diferencias de valoración entre los distintos seminarios son relativamente escasas y resultan difíciles de interpretar.

2.1.7. Control del personal docente

La mayoría de los centros coinciden en señalar que el **absentismo** entre el personal docente es prácticamente inexistente debido a la justificación de las faltas cuando éstas se producen.

En relación a los **mecanismos de sustitución** que los centros ponen en marcha a la hora de suplir a un profesor que falta esporádicamente (por enfermedad, gestiones, etc.), en la mayoría de los centros (56,5%) es otro profesor (el profesor de guardia en B.U.P., y el profesor de apoyo o el que está libre en Primaria) el que se hace cargo del grupo de alumnos. La segunda opción más señalada (21,7%) es la que comprende la anterior respuesta junto con la modificación del horario.

Se pidió también a los jefes de estudios que valoraran el funcionamiento de los mecanismos de sustitución cuando se produce una baja por un periodo prolongado. Los resultados indican que las bajas se cubren más rápidamente en B.U.P. que en Primaria. En este último nivel, en un 31,8% de los colegios las bajas tardan en cubrirse más de una semana o no se cubren. Por el contrario, en el 72,7% de los institutos las sustituciones funcionan generalmente bien al cubrirse el puesto en menos de una semana.

2.1.8. Satisfacción

Los padres y alumnos realizan una **valoración de los profesores** bastante positiva, ya que, como promedio, sus respuestas sobre este tema se encuentran en la categoría media-alta (4,53 sobre 6). Se observa, sin embargo, que los alumnos están más satisfechos que los padres y la satisfacción es más alta en los colegios que en los institutos (tabla III.9).

TABLA III.9.
SATISFACCION CON LOS PROFESORES POR SECTOR Y NIVEL EDUCATIVO

	PRIMARIA	B.U.P	TOTAL
Padres	4,39	4,20	4,29
Alumnos	5,07	4,44	4,75
TOTAL	4,74	4,32	4,53

Por su parte, los profesores parecen estar bastante satisfechos con el funcionamiento general del centro (4,73 de promedio), siendo su valoración global la más alta de todos los colectivos implicados. Según se ha observado, están contentos con sus condiciones laborales y con la asignación que se realiza a los grupos. Igualmente destaca su alta satisfacción con todos los aspectos relacionados con el Consejo Escolar, con los equipos directivos de sus respectivos centros y con el alumnado. Por el contrario, son más críticos con las posibilidades de perfeccionamiento que se le ofrecen, con la tarea de los inspectores y con la adecuación de los recursos materiales y económicos. Tampoco parecen del todo satisfechos con el grado de consecución de los objetivos por parte del centro.

De este manera, y según los datos recogidos, los docentes están bastante satisfechos con el centro, con sus condiciones laborales, con su trabajo..., lo que parece entrar en contradicción con los estudios que muestran el descontento general de los docentes. Esa contradicción no es tal si se analizan en detalle los resultados. Así, los docentes parecen más insatisfechos con su valoración social, con el apoyo que se les da y con sus posibilidades de perfeccionamiento, no con su trabajo, del cual están muy contentos.

2.2. Personal de apoyo

La función que desarrolla el personal de apoyo en los centros se concentra en el refuerzo pedagógico de colectivos que por sus condiciones personales y/o sociales se encuentran en situación de desventaja. Todos los colegios de Primaria de la muestra, salvo tres, tienen personal de apoyo. El porcentaje medio de profesionales adscritos a las plantillas de los colegios es del 17,7%, si bien existe una alta variabilidad entre los centros que oscila desde el 31,58% en un colegio donde casi un tercio de su plantilla docente está compuesto por profesores de apoyo, al 9,09% en el colegio con menor número de éstos. La media de profesionales en los colegios que cuentan con este tipo de personal está en torno a cuatro por centro, con una variación de dos a seis.

La valoración global de la adecuación entre la dotación de personal de apoyo y las necesidades del

centro es media-baja, observándose diferencias por sectores entrevistados. Los inspectores son los que consideran más adecuada esta dotación (media-alta), mientras que los directores son los que la consideran más inadecuada (media-baja), y el colectivo de padres se sitúa en una posición intermedia entre directores e inspectores.

En general, al igual que sucedía con la valoración de la cobertura de las necesidades de personal docente, los inspectores que es el sector más alejado de la vida y dinámica de los centros, dan valoraciones más altas de la adecuación entre la dotación de personal de apoyo y las necesidades de los colegios.

3. RECURSOS MATERIALES Y ECONOMICOS

3.1. Recursos materiales

En relación a los recursos materiales con que cuentan los centros de la muestra, se ofrecen en primer lugar, los datos sobre el número y estado de los inmuebles, instalaciones, dotación de material didáctico y de servicios complementarios. Asimismo se exponen cuales son los criterios adoptados por los centros para la provisión de recursos materiales, su utilización y los mecanismos de control establecidos para la misma. Se aportan conjuntamente las valoraciones que los diferentes sectores de la comunidad educativa hacen de los recursos, servicios e instalaciones de los centros.

3.1.1. Recursos inmuebles: edificios e instalaciones

Considerada la totalidad de la muestra, puede decirse que más de la mitad de los centros (54,2%) constan de **un sólo edificio**. Ahora bien, la dispersión es mayor entre los colegios: ocho de ellos cuentan con más de un edificio; por el contrario, en los institutos la dispersión es mucho menor ya que sólo son tres los que tienen más de una construcción.

La **facilidad de acceso a los edificios** en los centros constituidos por más de uno, es valorada, en general, de media-alta a muy alta.

En cuanto a la **antigüedad de los edificios**, lo primero que hay que resaltar es la gran variabilidad entre los centros que componen la muestra. Si se agrupan los años en intervalos (tabla III.10), se puede observar que prácticamente la mitad de los centros están constituidos en fechas relativamente recientes.

TABLA III.10
AÑOS DE ANTIGÜEDAD DE LOS CENTROS DE LA MUESTRA

ANTIGÜEDAD	NUMERO DE CENTROS		
	PRIMARIA	B.U.P.	TOTAL
2-15 años	5	6	11
16-30 años	5	4	9
Más de 30 años	2	2	4

Por lo que se refiere a las **instalaciones y dependencias**, se han considerado determinados recursos de utilización común, así como la forma en que se gestionan los mismos (tabla III.11).

Prácticamente todos los centros de la muestra disponen de laboratorios, biblioteca, instalaciones deportivas y patios. En algunos casos, poseen más de uno de estos recursos. Cuando el análisis se limita a los institutos, puede apreciarse cómo la mayoría de ellos disponen de casi todas las instalaciones indicadas.

Para la gestión de dichos recursos, la tendencia es contar con normas relativas a un adecuado uso de las instalaciones, así como con una supervisión y control por parte de determinados profesores, que, en general, suelen ser los coordinadores (de área, de proyecto) o los usuarios, además de los jefes de estudios (en Primaria) y de los jefes de seminario (en B.U.P.).

En lo relativo a la frecuencia de utilización semanal de las instalaciones, una característica importante es que, para cada una de ellas, hay una enorme variabilidad centro a centro. En condiciones similares, hay algunos que las utilizan más y otros que las utilizan menos. Otra característica es que en los institutos el número de horas de uso es superior al de los colegios.

Respecto a la valoración que los diferentes sectores hacen de **la adecuación de las instalaciones en relación a las necesidades educativas de los centros**, el 51,06% de los entrevistados opina que las *instalaciones generales* tienen un grado de adecuación de medio-alto a alto. En el caso de los colegios, ese porcentaje es del 47,3% y en el caso de B.U.P., del 54,8%. Ante estas cifras pueden hacerse algunos comentarios.

En primer lugar, respecto a la totalidad de los entrevistados, conviene indicar que han de efectuar una valoración global de las instalaciones de uso común, en donde se dan cita elementos muy heterogéneos. Esto quiere decir que el grado de adecuación global puede verse afectado, en mayor o menor medida, por condiciones extremas en alguna de las instalaciones consideradas. En consecuencia, aunque cuantitativamente puede decirse que la dotación de

instalaciones en los centros es, en general, apropiada, cualitativamente existen deficiencias en determinados casos (reparaciones estructurales costosas en algún centro, por razón de su antigüedad; necesidad de dis-

poner de patios cubiertos; espacios insuficientes en otros casos, etc.) que hacen que sólo la mitad de los entrevistados valoren positivamente la adecuación de esas instalaciones generales a sus necesidades.

TABLA III.11
INSTALACIONES DE USO COMUN DE LOS CENTROS, SEGUN NIVEL
Y PROCEDIMIENTOS DE GESTION

INSTALACIONES	NIVEL	CENTROS	NORMATIVA DE USO	NECANISMOS DE CONTROL	RESPONSABLES DEL CONTROL
Aulas de informática	PRIMARIA	3	Sí, todos	Sí, la mayoría	Prof. coordinad.
	B.U.P.	9	Sí, la mayoría	Sí, la mayoría	Prof. usuarios
Aula de Medios Audi-visuales	PRIMARIA	7	Sí, la mayoría	Sí, la mayoría	Prof. coordinad.
	B.U.P.	10	Sí, la mitad	Sí, la mayoría	Coordin. y usu.
Aulas de idioma	PRIMARIA	1	Sí	Sí	Prof. coordinad.
	B.U.P.	6	Sí, la mitad	Sí, la mayoría	J. Sem. y usu.
Laboratorios	PRIMARIA	11	Sí, la mayoría	Sí, la mayoría	J. Est. y usu.
	B.U.P.	12	Sí, la mitad	Sí, la mayoría	J. Sem. y usu.
Talleres	PRIMARIA	3	No	Sólo uno	Jefe de Estudios
	B.U.P.	4	Sólo uno	Sí, la mayoría	Prof. usuarios
Bibliotecas	PRIMARIA	10	Sí, la mayoría	Sí, la mayoría	J. Est. y usu.
	B.U.P.	12	Sí, la mayoría	Sí, la mayoría	Otros profesor.
Salas de recursos	PRIMARIA	4	Sí, la mayoría	Sí, todos	J. Est. y usu.
	B.U.P.	4	Sí, la mitad	Sí, la mitad	J. Est. y usu.
Instalaciones deportivas	PRIMARIA	11	Sí, la mayoría	Sí, la mayoría	Coordin. y usu.
	B.U.P.	12	Sí, la mitad	Sí, la mayoría	J. Sem. y usu.
Patios	PRIMARIA	12	Sí, la mayoría	Sí, la mitad	Usu. y otros
	B.U.P.	12	No, la mayoría	No, la mayoría	Usu. y otros
Locales de reuniones	PRIMARIA	6	No	No, la mayoría	Otros profesor.
	B.U.P.	7	Sí, la mayoría	Sí, la mayoría	Otros profesor.
Salones de actos	PRIMARIA	2	Sólo uno	No	J. Est. y usu.
	B.U.P.	10	Sí, la mitad	Sí, la mayoría	J. Est. y otros

En segundo lugar, se aprecian diferencias según se trate de Primaria o de B.U.P. Así, el porcentaje de quienes consideran adecuadas las instalaciones es más de 7 puntos menor en los colegios que en los institutos. Si se analizan por separado las valoraciones de cada sector, se observa que, excepto en el caso de los alumnos e inspectores, el resto presenta porcentajes muy inferiores a los que se dan en B.U.P. La diferencia más acusada aparece entre profesores (el 41,6% de los de Primaria frente al 58,3% de los profesores de B.U.P. opina que son adecuadas las instalaciones) y entre secretarios (el 33,3% en Primaria y el 50% en B.U.P.). En cambio, entre el alumnado se da la situación contraria: el 56,5% de Primaria opina que sus instalaciones son adecuadas, en tanto que en B.U.P. sólo es de esa opinión el 48%. Para la inspección, sin

embargo, no hay diferencias y, así, el 66,6% de los inspectores en Primaria y en B.U.P. sitúa el grado de adecuación en medio-alto y alto.

Estos últimos datos conducen a pensar que, efectivamente, son algo más adecuadas las instalaciones generales de uso común en B.U.P. que en Primaria, con el matiz ofrecido por el alumnado y que puede ser debido a una mayor capacidad crítica de los alumnos más mayores.

En el caso de las *aulas*, la opinión global es más favorable. Así, el 62,43% de los entrevistados valora de media-alta a alta la adecuación de las mismas. Diferenciado ese porcentaje por niveles, en Primaria representa el 66% y en B.U.P. el 59%. Es decir, mien-

tras que para las instalaciones generales la opinión favorece a los institutos, en el caso de las aulas, hay una mejor valoración en los colegios. Por otra parte, las diferencias entre unos centros y otros son aún más notables si se tienen en cuenta las respuestas ofrecidas por cada sector. Tomando a los protagonistas directos de las aulas (aunque en esa misma dirección apuntan también los resultados de la Inspección), esto es, a profesores y a alumnos, resulta lo siguiente: el 75% de los profesores de Primaria frente al 54,2% de los de B.U.P. considera que las aulas son adecuadas; el 69,5% del alumnado de Primaria opina de ese modo, mientras que en B.U.P. lo hace así el 50%. En definitiva, aproximadamente 20 puntos porcentuales de diferencia en ambos casos. Eso pone de manifiesto una mejor adecuación de las aulas en Primaria, que puede deberse a la falta de espacio, a que las aulas son pequeñas, como coinciden en señalar esos sectores en algunos institutos.

En cuanto al servicio de *comedor escolar*, de los 12 colegios, 8 son los que lo ofrecen. Cuentan con una normativa de uso, así como con unos mecanismos de control, cuyos responsables, en la mayoría de los casos, suelen ser profesores no usuarios del servicio. La frecuencia de uso semanal es muy variable. Por otra parte, el 58,6% de los entrevistados valora entre media-alta y alta la adecuación del servicio, aunque quienes tienen una mejor opinión son los alumnos (principales destinatarios del comedor), dado que el 77% considera que es adecuado. En esa valoración coincide el 71,5% de los inspectores.

3.1.2. Equipamiento: mobiliario y material didáctico

Según los datos del estudio, el **mobiliario** de los centros es el adecuado para las necesidades educativas de éstos, dado que el 74% de los sujetos entrevistados han aportado una calificación entre media-alta y alta. Ese porcentaje se eleva al 76,6% en centros de Primaria y baja hasta el 71,5% en B.U.P. Aunque las diferencias entre ambos tipos de centros son más pequeñas aquí que en otros casos, como se ha visto, si se analizan por separado las valoraciones de los distintos sectores sí se encuentran importantes discrepancias. Así, mientras que el 87,5% del profesorado de Primaria considera adecuado el mobiliario, en B.U.P. es de esa misma opinión el 62,5% de los profesores. Coinciden en esta apreciación también las cifras provenientes del alumnado y de la Inspección, pero con diferencias mucho más pequeñas. Cuando se trata de los secretarios y de los padres, sucede lo contrario, esto es, las diferencias favorecen a los centros de B.U.P.

Por lo que se refiere a la adecuación de los **recursos didácticos**, el 71,2% de los entrevistados opina

que son adecuados en un grado medio-alto y alto y, aunque no existen diferencias en función de unos centros u otros, la valoración del profesorado y del alumnado (principales usuarios de dichos recursos) en B.U.P. baja a un 58,3%. Sin embargo, el resto de los sectores de estos centros opina, con porcentajes superiores al 80%, que son adecuados. ¿Se está asistiendo, nuevamente, a una manifestación más de conciencia crítica, o bien sucede que en algunos institutos los recursos didácticos no son realmente tan adecuados?

Considerado en su globalidad el tema del equipamiento, parece que la opinión de la comunidad sobre su adecuación es más favorable que la referida a las instalaciones. De alguna manera, los tipos de recursos que se han estudiado dentro del equipamiento son gestionados más directamente por los propios centros, *más autónomamente (utilización adecuada del mobiliario, elección de determinados materiales didácticos...)* que el capítulo de las instalaciones, más dependiente de la Administración educativa.

3.2. Recursos económicos

Para el estudio de los recursos económicos de los centros se han considerado los datos referidos a ingresos y gastos de los centros, distribución y criterios de elaboración del presupuesto. Se ha tenido en cuenta también las valoraciones que los miembros de la comisión económica hacen de la dotación y gestión de los recursos económicos así como del grado de autonomía de los centros en la gestión de éstos.

3.2.1. Ingresos

La totalidad de los ingresos con que cuentan los centros de la muestra para el presupuesto del año se distribuye de la siguiente manera:

- Más del 76% corresponde a los recursos procedentes de los presupuestos generales del Estado, a través del M.E.C.
- Entre un 20% y un 21% corresponde al saldo o remanente del ejercicio presupuestario anterior.
- El resto procede de otros ingresos, entre los que se cuentan: recursos de otras administraciones públicas, recursos obtenidos por prestación de servicios (fotocopias, uso del teléfono...), legados y donaciones, así como por intereses bancarios.

Teniendo en cuenta la principal fuente de ingresos, los recursos librados a los centros por las Direcciones Provinciales del M.E.C., se pueden observar diferencias importantes según se trate de centros de un nivel o del otro. Así, la cantidad media que reciben los

colegios es de 1.700.000 pesetas (con variaciones de unos a otros), mientras que los ingresos medios de los institutos es de 11.600.000 pesetas (con variaciones, también), prácticamente siete veces más que en los de Primaria. Una de las razones de esta diferencia se encuentra en que los centros de B.U.P. tienen que soportar un volumen de gastos (sobre todo relativos a mantenimiento y conservación) que no se aplican a los de Primaria, como se detallará más adelante.

Estos datos indican que los criterios fundamentales para repartir el dinero público por parte de las Direcciones Provinciales son el tamaño de los centros y los gastos a los que éstos deben hacer frente, en definitiva, respondiendo a sus necesidades. En el caso de los institutos, al ser mayores en cuanto al tamaño y al tener un volumen mayor de gastos específicos, los ingresos son también más elevados que en Primaria.

3.2.2. Gastos

Para la totalidad de los centros de la muestra, los criterios en función de los cuales han elaborado el presupuesto son, mayoritariamente, la experiencia basada en años anteriores (44,4%) y la cobertura

prioritaria de los gastos fijos (33,3%). En efecto, el mayor volumen de gastos corresponde al concepto de **suministros** (tabla III.12), en el que se incluyen, entre otros, los gastos de mantenimiento (agua, luz, gas, calefacción...), de material de actividades docentes y gastos de alimentación.

Como puede observarse, ese concepto representa el porcentaje más elevado sobre el gasto total, tanto en los de Primaria como en los de B.U.P., aunque aquí el gasto es menor. Es importante señalar, además, que en los institutos casi la mitad de esos fondos están destinados al capítulo de los gastos de mantenimiento, lo que no sucede en Primaria puesto que son cubiertos por la Administración local u otras entidades públicas.

La *reparación y conservación de edificios y otras construcciones*, así como los *trabajos realizados por otras empresas* (generalmente se trata de contratos por servicios de limpieza), representan casi la cuarta parte (23,57%) del gasto total en los institutos. En los colegios estos conceptos son cubiertos por los ayuntamientos, propietarios de las edificaciones y responsables de su mantenimiento.

TABLA III.12
DISTRIBUCION PORCENTUAL DEL GASTO POR CONCEPTOS PRESUPUESTARIOS
SEGUN NIVEL EDUCATIVO

	Primaria	B.U.P.
Reparación y conservación de edificios y otras construcciones	—	14,10
Reparación y conservación de maquinaria, instalaciones y utillaje	2,45	3,45
Reparación y conservación de material de transporte	—	—
Reparación y conservación de mobiliario y enseres	5,40	4,17
Reparación y conservación de equipos para procesos de información	1,35	0,57
Material de oficina	12,01	9,90
Adquisición de mobiliario y equipo escolar (no contemplado en programas del M.E.C.) .	12,62	5,74
Suministros	44,08	32,91
Comunicaciones	7,89	4,81
Transportes	4,32	3,97
Trabajos realizados por otras empresas	—	9,47
Gastos diversos	9,88	10,91
TOTAL	100	100

En definitiva, todos estos gastos (mantenimiento, conservación...) suponen prácticamente el 40% del gasto en la muestra de B.U.P.

En el caso de Primaria, los conceptos que suponen un mayor gasto tras el de suministros son los relativos a la *adquisición de mobiliario y equipo escolar*, y *material de oficina*. Por el primero de ellos, los centros pueden adquirir nuevo material en virtud de la autonomía en la gestión económica que les atribuye la legislación, siempre que se cumplan determinadas

condiciones. El segundo concepto incluye, entre otros, material relativo a publicaciones periódicas, revistas, prensa y libros. En ambos conceptos, los centros de Primaria gastan el 24,63%, en tanto que los de B.U.P. le dedican el 15,64% del presupuesto referido a gastos.

Por último, en el capítulo de *gastos diversos*, que incluye los derivados de actividades culturales y recreativas, no hay prácticamente diferencia entre unos centros y otros.

En consecuencia, estos datos acerca de la distribución por conceptos del gasto total, parecen señalar orientaciones distintas en la gestión económica según se trate de colegios o institutos. En el primer caso, el destino de los fondos está orientado fundamentalmente hacia capítulos relacionados con actividades docentes, formativas, mientras que en B.U.P. el destino del gasto se reparte entre capítulos dedicados a «la intencionalidad» y los dedicados a la actividad de enseñanza y formación.

3.2.3. *Valoración de los recursos económicos y de su gestión*

Según los distintos miembros de la comunidad educativa, el presupuesto es bastante **adecuado** para las necesidades del centro, dado que el 71,5% responde que es adecuado en un grado medio-alto a alto. En Primaria lo valora así el 69,1%, mientras que en B.U.P. el 73,9% opina que responde a sus necesidades.

La **gestión** de los recursos económicos es valorada en términos muy positivos. Para el 56,6% de los entrevistados lo es en un grado *alto*. En los centros de Primaria lo valora así el 53,3% y en B.U.P. el 60%. En esta opinión tiene un peso importante el sector de la Inspección.

En cuanto a la valoración del grado de **autonomía** de los centros en la gestión de los recursos económicos, los entrevistados opinan en un 68,3% que esa autonomía se sitúa en un grado alto a muy alto. En Primaria, el 76,6% piensa que el centro posee un buen grado de autonomía. En B.U.P. ese porcentaje es del 60%.

En conclusión, puede decirse que, en opinión de la mayoría de los entrevistados, la gestión económica se realiza con buenas dosis de autonomía, respondiendo adecuadamente a las necesidades de sus centros, por lo que la evaluación de la gestión es muy positiva.

4. **ORGANOS DE GOBIERNO DE LOS CENTROS**

4.1. **Organos colegiados: Consejo Escolar y Claustro**

En este epígrafe se muestran los resultados obtenidos acerca de los dos órganos de gobierno colegiados del centro. Concretamente se estudia su composición, los temas tratados y los que deberían tratarse, su funcionamiento interno, la participación y valoración de los miembros que los componen.

4.1.1. *Consejo Escolar*

A. Participación en las elecciones a Consejo Escolar

La participación en las elecciones de representantes en los consejos escolares puede ser estudiada mediante dos «subindicadores» diferentes: el número de candidatos que se presentan a las elecciones de cada uno de los sectores y el porcentaje de electores que acuden a votar.

El **número de candidatos que se presentan a las elecciones** puede servir como indicador del dinamismo e interés que los distintos sectores manifiestan ante las posibilidades de participación en el centro. Los datos del estudio muestran que lo habitual es que haya mayor número de candidatos que de posibles elegidos, excepto en el caso del personal de administración y servicios que suele presentarse uno sólo. Globalmente, el mayor número de candidatos suele ser el de los alumnos, seguidos por profesores y padres. Sin embargo, este dato se ve matizado al distinguir por niveles. En Primaria se han presentado seis veces más candidatos que plazas de representantes de alumnos, mientras que en los institutos se presentaron en las últimas elecciones el doble de candidatos que de representantes. Respecto a profesores, también es más alto el número de candidatos en Primaria, aunque sin llegar a tal desproporción. Otro tanto ocurre con los padres (tabla III.13).

TABLA III.13
NUMERO DE CANDIDATOS Y DE REPRESENTANTES A CONSEJOS ESCOLARES POR SECTOR DE LA COMUNIDAD ESCOLAR Y NIVEL EDUCATIVO

	PRIMARIA		B.U.P.	
	Candidatos	Representantes	Candidatos	Representantes
Profesores	9,2	8-4	7,6	8-4
Alumnos	16,7	3-2	6,25	4-2
Padres	8,5	5-3	7,5	4-3
P.A.S.	1,1	1-0	1,5	1-0

El porcentaje de sujetos que acude a votar a las elecciones a consejos escolares refleja el grado de participación real de los diferentes sectores de la comunidad educativa en los consejos escolares, así como la tasa de apoyo de los representantes por la comunidad. Tanto en Primaria como en B.U.P., los datos obtenidos en los centros de la muestra acerca del porcentaje de votantes coincide, con alguna matización, con los generales en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, pero en el sector de profesores en ambos niveles y en el de alumnos sólo en Primaria.

El porcentaje de participación es globalmente muy alto. Situándose, si se exceptúa la participación de los padres, por encima del 80%, con importantes variaciones entre sectores y nivel educativo del centro. Los sectores más participativos son, en este orden, los profesores, el personal de administración y servicios, los alumnos y los padres, con porcentajes realmente escasos. Por niveles, se observa que las tendencias de participación en B.U.P. son en todos los sectores algo más bajas que las de Primaria, especialmente entre los alumnos y padres. Los datos desagregados se detallan en la tabla III.14.

TABLA III.14
PORCENTAJE DE ELECTORES POR SECTOR DE LA COMUNIDAD ESCOLAR Y NIVEL EDUCATIVO

	PRIMARIA	B.U.P.
Profesores	95,8%	88,0%
Alumnos	90,8%	54,4%
Padres	23,1%	10,6%
P.A.S.	88,5%	75,8%

B. Temas tratados y que deberían tratarse en las reuniones del Consejo Escolar

Los centros abordan habitualmente los mismos temas en las reuniones del Consejo Escolar, con independencia de su tamaño, características o nivel educativo. Estos temas suelen ser los siguientes: actividades complementarias, problemas de disciplina y evaluación del rendimiento de los alumnos. Sólo se observan pequeñas diferencias en cuestiones puntuales. Así, en los institutos de Bachillerato se suelen abordar más los temas relativos a la disciplina y a la evaluación del rendimiento de los alumnos y en los de Primaria se debate más sobre proyectos especiales en el centro.

Analizando los temas que deberían tratarse en las reuniones del Consejo Escolar según opinión de los representantes, se observa que la mitad de los entrevistados de Primaria y un tercio de los de B.U.P.

consideran que no es necesario tratar ningún tema adicional a los que ya se atienden; otros muchos no contestan dado que, al llevar poco tiempo de representantes en el Consejo Escolar, no perciben ausencias importantes. No obstante, en los institutos se percibe la necesidad de reflexionar en el Consejo Escolar sobre la educación y los temas que afectan a los alumnos (orientación profesional, viajes, actividades extraescolares, etc). En Primaria destacan también, aunque en menor medida, las cuestiones relacionadas con los alumnos y las de tipo pedagógico (distribución horaria atendiendo a distintos criterios, evaluación, etc.). No se observan importantes diferencias en función del sector de la comunidad educativa de que se trate (tabla III.15).

TABLA III.15
PORCENTAJES DE TEMAS QUE DEBERIAN TRATARSE EN EL CONSEJO ESCOLAR SEÑALADOS POR LOS ENTREVISTADOS

TEMAS QUE DEBERIAN TRATARSE	PRIMARIA	B.U.P.
Ningún tema	53,5%	34,7%
NS/NC	12,7%	15,3%
Alumnado	9,9%	16,7%
Qué debe ser la educación ...	2,8%	11,1%
Cuestiones pedagógicas	8,5%	9,7%
Profesorado	8,5%	8,3%
Equipamiento	4,2%	4,2%

C. Funcionamiento del Consejo Escolar y participación de los distintos sectores

En este estudio se analizan dos aspectos clave del funcionamiento de los consejos escolares: la forma en que se toman las decisiones en los mismos y el número de reuniones que se celebran durante el curso escolar. Según los datos recogidos, en más de la mitad de los centros los acuerdos en las reuniones del Consejo Escolar se toman, tras la preceptiva votación, por mayoría. Sin embargo también es frecuente que se consensúen las decisiones a tomar. Por otro lado, los consejos de todos los centros se reúnen una media de ocho veces al año; es decir, con mayor frecuencia que la reglamentada como mínima.

Por participación de la comunidad educativa en las reuniones del Consejo Escolar se entiende la asistencia y la intervención activa de los distintos representantes en ellas. Los porcentajes medios de asistencia, en función del sector, se pueden ver en la tabla III.16. En general, el nivel de asistencia de todos los sectores es alto, salvo el del representante del Ayuntamiento. Globalmente considerados en los institutos hay un porcentaje más alto de asistencia que en los colegios, en especial, entre los profesores.

TABLA III.16
PORCENTAJES DE ASISTENCIA
A LAS REUNIONES DEL CONSEJO ESCOLAR
POR SECTOR Y NIVEL EDUCATIVO

SECTOR DE LA COMUNIDAD	TOTAL	PRIMARIA	B.U.P.
Profesores	82,6%	76,4%	90,1%
Alumnos	73,8%	73,5%	74,18%
Padres	77,5%	72,8%	83,4%
P.A.S.	92,0%	89,2%	94,5%
Ayuntamiento	52,5%	48,4%	58,5%

En relación al grado de *intervención activa* en las reuniones del Consejo Escolar, las medias de las valoraciones de la participación de los distintos representantes se presentan en la tabla III.17. Los sectores valorados como más participativos son los padres y los profesores. Por nivel educativo, parece que los padres participan más activamente en Primaria sucediendo lo contrario en el sector de alumnos, cuyo grado de intervención activa parece ser mayor en los institutos que en los colegios. Se observa unanimidad entre sectores en las valoraciones referidas al representante del Ayuntamiento. Este resultado, como se acaba de ver, es coherente con su porcentaje de asistencia.

TABLA III.17
VALORACION MEDIA DE LA INTERVENCION
ACTIVA EN LAS REUNIONES DEL CONSEJO
ESCOLAR POR SECTOR Y NIVEL EDUCATIVO

SECTOR DE LA COMUNIDAD	TOTAL	PRIMARIA	B.U.P.
Profesores	4,87	4,91	4,82
Alumnos	3,66	3,56	3,75
Padres	4,95	5,01	4,90
P.A.S.	3,52	3,81	3,14
Ayuntamiento	3,18	3,08	3,27

D. Mecanismos de comunicación

Los **canales de comunicación** más habituales entre los profesores, tanto en la dirección representantes-

representados como en la contraria, son las reuniones del Claustro y los contactos informales. En cuanto a los padres y los alumnos, prima fundamentalmente la información por medio de contactos informales y, en algunas ocasiones, reuniones.

E. Valoración del Consejo Escolar

La **valoración** que los distintos colectivos integrantes del Consejo Escolar hacen acerca de este órgano puede ser un buen indicador de su efectividad para la gestión de las escuelas. Pero no basta con conocer su valoración, sino que es necesario ir más allá y preguntarse el porqué de dicha valoración. Por ello, además de una media de la valoración global del funcionamiento del Consejo, por sectores, se ha calculado la media de la valoración de los distintos colectivos con respecto al empleo del tiempo y a la participación en las reuniones del mismo.

En general, todos los representantes de la comunidad educativa valoran positivamente el Consejo Escolar. La media de valoración más alta es la del funcionamiento global y la más baja la del empleo del tiempo en las reuniones. La dirección, en general, valora más positivamente la participación que el funcionamiento global, los representantes de los padres son el sector más satisfecho con el empleo del tiempo y los del alumnado los menos críticos con el funcionamiento global. Si se distingue el nivel educativo, los tres aspectos considerados reciben valoraciones más altas en Primaria que en B.U.P.

Dando un paso más allá es posible preguntarse acerca de las cuestiones que son fuente de mayor y menor satisfacción. Las respuestas sobre lo que genera **mayor satisfacción** se han agrupado en cuatro categorías (tabla III.19). La categoría citada con mayor frecuencia, «relaciones», está referida a la existencia de buenas relaciones entre los distintos miembros del Consejo Escolar y su interés por mejorar el funcionamiento del centro. La segunda categoría más mencionada es la función que cumple el Consejo Escolar como «órgano donde se toman decisiones importantes para el centro», dentro de la que se incluyen elementos tales como la facilidad y rapidez

TABLA III.18
VALORACION MEDIA DEL CONSEJO ESCOLAR

	VALORACION DE				TOTAL
	DIRECCION	PROFESORES	PADRES	ALUMNOS	
Empleo del tiempo	4,14	4,18	4,48	4,46	4,34
Participación	4,81	4,54	4,5	4,71	4,61
Global	4,59	4,75	4,54	4,89	4,71

con que se alcanzan las decisiones y la participación de la comunidad educativa en dichas decisiones, que se refleja en la elección del equipo directivo. La tercera categoría asume las respuestas relativas a las «funciones que la legislación asigna al Consejo Es-

colar y los temas que se abordan en él». La cuarta categoría recoge todas aquellas respuestas que destacan las «posibilidades de información y participación» que ofrece el Consejo Escolar a la comunidad educativa.

TABLA III.19

PORCENTAJES DE RESPUESTAS DE LOS ASPECTOS DEL CONSEJO ESCOLAR CONSIDERADOS DE MAYOR SATISFACCION PARA LOS DISTINTOS SECTORES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

ASPECTOS DEL CE DE MAYOR SATISFACCION	SECTORES				TOTAL
	DIRECCION	PROFESORES	PADRES	ALUMNOS	
Relaciones	60,87	60,00	52,78	62,16	58,82
Organo donde se toman decisiones importantes	39,13	20,00	44,44	45,94	36,76
Funciones del CE y temas que se tratan	17,39	15,00	19,44	16,22	16,91
Organo de información y de participación	8,69	20,00	19,44	21,62	11,12

TABLA III.20

PORCENTAJES DE RESPUESTAS DE LOS ASPECTOS DEL CONSEJO ESCOLAR CONSIDERADOS DE MENOR SATISFACCION PARA LOS DISTINTOS SECTORES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

ASPECTOS DEL CE DE MAYOR SATISFACCION	SECTORES				TOTAL
	DIRECCION	PROFESORES	PADRES	ALUMNOS	
Aspectos relativos a la toma de decisiones	21,05	37,14	30,55	32,35	33,06
Funciones del CE	21,05	28,57	25,00	26,47	25,81
Escasa información-preparación de algunos sectores	26,31	28,57	27,78	20,59	25,81
Carencia de poder en temas importantes	36,84	11,43	5,55	35,29	20,16
Composición	—	11,43	22,22	5,88	11,29

Respecto a los aspectos considerados **menos satisfactorios** por los miembros del Consejo Escolar se han elaborado cuatro categorías en base a las respuestas. En la tabla III.20 quedan recogidos estos resultados.

Las cuestiones consideradas como menos satisfactorias por los miembros del Consejo Escolar hacen referencia a la escasa agilidad en la toma de decisiones o la extensión de las reuniones. En segundo lugar y con la misma frecuencia, aparecen citadas como negativas las «funciones del Consejo» —entendido como un órgano burocrático y con un carácter meramente informativo y sin capacidad de toma de decisiones— y la «escasa preparación de algunos sectores de la comunidad educativa». La primera categoría parece contradictoria con las posibilidades de participación señaladas entre los aspectos más satisfactorios del funcionamiento del Consejo Escolar. Este tipo de respuestas se pueden entender como una crítica a las funciones asignadas a dicho órgano, puesto que todos los colectivos encuestados destacan la nece-

sidad de ampliar el tipo de decisiones que se adoptan en él. Fundamentalmente se echa de menos la discusión sobre los aspectos pedagógicos y didácticos que son los que más preocupan del funcionamiento de los centros. La categoría «escasa preparación de algunos sectores» está referida, sobre todo, a la participación de los alumnos, puesto que ellos se sienten limitados en sus aportaciones, bien por falta de conocimiento bien por temor a expresarse con libertad. Esta limitación es señalada también por el resto de los sectores de la comunidad educativa. Dentro de esta categoría se puede esconder un velado enfrentamiento entre los padres y el sector docente, puesto que se registran algunas respuestas que aluden a la poca preparación de los padres representantes en el Consejo Escolar.

El cuarto aspecto que se señala como insatisfactorio, aunque en una proporción menor, es la «falta de poder del Consejo para adoptar decisiones importantes», lo que, en positivo, también era citado como fuente de satisfacción. La insatisfacción es ge-

nerada porque algunas decisiones se toman desde instancias superiores al Consejo Escolar —Dirección Provincial o M.E.C.— y los aspectos en los que tiene atribuciones son escasos desde el punto de vista de los representantes. Esta fuente de insatisfacción se puede entender como una especificación de la necesidad de ampliación de sus funciones y ámbitos de decisión.

Por último, también se critica la «composición» de este órgano. Los sectores que más lo citan son los padres y los profesores. Los primeros, fundamentalmente porque consideran que se les tiene poco en cuenta, pues los profesores son más y se decide lo que ellos quieren. Por su parte, los profesores señalan que los padres y los alumnos no deberían tener tanta representación pues, a veces, dependen de ellos las decisiones y no cuentan con preparación para tomarlas.

4.1.2. *Claustro de profesores*

Los indicadores normativos que hacen referencia al Claustro de profesores son tres: los temas tratados, el funcionamiento interno (la forma habitual de toma de decisiones, número de reuniones) y la valoración que los profesores hacen del funcionamiento del Claustro.

A. Temas tratados en el Claustro

Existen grandes diferencias entre los **temas principales** abordados en los claustros, según se trate de colegios o de institutos (tabla III.21).

En Primaria los temas más tratados son los relacionados con la implantación de la L.O.G.S.E., los de gestión, y los de planificación y organización académica (en el que se incluyen la realización de propuestas para la elaboración de la P.G.A., discusiones y debates en torno al Proyecto Educativo, proyectos curriculares, etc.). Los otros dos temas (personal y disciplina y rendimiento) son tratados, pero en menor medida.

Sin embargo, en los institutos son estos dos últimos temas los que ocupan la mayor parte de las reuniones del Claustro, probablemente debido a que en este nivel educativo hay más cuestiones relacionadas con el fracaso escolar y la selectividad y, por la edad de los alumnos, problemas de disciplina. Con la misma frecuencia que el rendimiento se tratan en B.U.P. los temas de planificación y organización pedagógica (propuestas para la elaboración de la P.G.A., programaciones, etc.). Los relacionados con la L.O.G.S.E. todavía no son abordados en los claustros de B.U.P.; por último, la gestión parece absorber más tiempo del Claustro en Primaria que en B.U.P.

TABLA III.21
PRINCIPALES TEMAS TRATADOS EN LOS CLAUSTROS. FRECUENCIAS POR NIVEL EDUCATIVO Y TOTAL

<i>CENTROS</i>			
<i>TEMAS TRATADOS EN EL CLAUSTRO</i>	<i>PRIMARIA</i>	<i>B.U.P.</i>	<i>TOTAL</i>
Planificación y organización pedagógica	6	8	14
Personal y disciplina	5	8	13
Gestión administrativa y recursos	8	3	11
Evaluación del rendimiento	1	9	10
Relacionados con la L.O.G.S.E.	9	—	9

B. Funcionamiento interno del Claustro

También existen diferencias por nivel educativo en la **forma habitual de tomar las decisiones**: en los claustros de Primaria un 50% se toman por consenso y el otro 50% por mayoría, mientras que en los de B.U.P. generalmente se toman por votación, adoptándose por consenso menos del 30% de las decisiones.

Por otro lado, la media de **reuniones** del Claustro celebradas en los centros de Primaria (7,9) es superior a la de B.U.P. (6,83).

C. Valoración del Claustro

Al igual que en la valoración del Consejo Escolar, se ha calculado una media de la satisfacción global de los profesores con el funcionamiento del claustro, con el empleo del tiempo y con la participación en las reuniones del mismo.

La valoración global con el Claustro es media alta, sin observarse diferencias significativas entre las opiniones de la dirección y el profesorado, pero sí por nivel educativo (es mayor en Primaria). Mientras la satisfacción menor con el Consejo Escolar se refería

TABLA III.22.
VALORACION MEDIA DEL CLAUSTRO DE PROFESORES

VALORACION DE	SECTORES ENTREVISTADOS		
	DIRECCION	PROFESORES	TOTAL
El empleo del tiempo en las reuniones del Claustro..	4,18	3,85	3,95
La participación en el seno del Claustro	3,95	3,75	3,81
Global	4,27	4,27	4,27

al empleo del tiempo, en el Claustro, éste se considera más adecuado y peor la participación. La valoración media más alta es la del funcionamiento global y la más baja la de la participación.

4.2. Organos unipersonales

De cada uno de los órganos unipersonales que componen el equipo directivo se han tenido en cuenta algunas variables de carácter descriptivo (edad, sexo, años en el cargo, curso y asignatura que imparten, etc), así como la formación recibida para el ejercicio de las tareas directivas. Finalmente, se expone la información que cada miembro del equipo directivo aporta sobre las principales funciones que realizan, las dificultades que encuentran en el ejercicio de su cargo y su satisfacción hacia las tareas directivas.

4.2.1. Director

Como puede observarse en la tabla III.23 prácticamente las tres cuartas partes de los **directores** que componen la muestra son varones, proporción que tiende a ser menor en los centros de Primaria y más alta en los centros de B.U.P. En cuanto a la edad, la media se sitúa en torno a los 45 años, con pocas diferencias en función del nivel educativo.

TABLA III.23
CARACTERISTICAS DE LOS DIRECTORES

	PRIMARIA	B.U.P.
Edad	45	46
Años en el cargo	4,8	2,5
Antigüedad en el centro	10,1	9
Antigüedad docente	19,1	19,5

Dos tercios de los directores entrevistados han accedido a sus cargos mediante elección por el Consejo Escolar, mientras que el tercio restante ha sido designado por la Dirección Provincial. Esta proporción

coincide en los colegios e institutos. La distribución de la muestra en función de la forma de acceso al cargo es algo diferente de la que existe para el conjunto de los centros del territorio M.E.C., donde, sólo la mitad de los directores acceden por elección del Consejo Escolar. Esto en parte puede deberse a la exclusión de los centros pequeños.

En Primaria los directores han estudiado mayoritariamente Magisterio, mientras en Bachillerato, aun cuando existe cierta variabilidad, la mayoría de los directores proceden del ámbito humanístico (Filología, Geografía e Historia y Filosofía).

Resulta llamativo observar que en los colegios ninguno de los directores imparte clase en Educación Infantil y tan sólo uno es profesor del Primer Ciclo, mientras que la práctica totalidad da clase en el Ciclo Superior. En los institutos, aunque menos acusada, también parece darse la tendencia a que los directores ejerzan como docentes en los cursos superiores (3º de B.U.P. y C.O.U.).

En relación con las asignaturas en las que imparten docencia, existe cierta variabilidad, siendo —por este orden— Geografía e Historia, Lengua, Matemáticas y Física y Química las materias que concentran a un mayor número de directores; es decir, asignaturas consideradas tradicionalmente como «básicas» o troncales en el currículo.

La media de años que llevan en el centro como profesores es aproximadamente de 10 en el caso de Primaria y de 9 en el de B.U.P. No obstante, su antigüedad en la función docente es bastante mayor, cercana a los 20 años para ambos niveles.

Por lo que se refiere a su experiencia en tareas directivas, la mayoría de los directores llevan ejerciendo su cargo en el centro estudiado un período de tiempo cercano a los 4 años, aunque ocho de ellos llevan tan sólo un curso. En Primaria los directores tienen más antigüedad que en los centros de Bachillerato. Sólomente tres directores han ejercido como tales en otros centros y son también pocos los que han

desempeñado previamente la jefatura de estudios. Son más los que han ejercido como secretarios, ya que siete de los directores entrevistados han realizado esas funciones con anterioridad.

Menos de la mitad de los directores han recibido alguna preparación para su tarea directiva. En Primaria sólo cuatro de los directores —es decir, un tercio del total— han asistido a algún curso de formación, mientras que en B.U.P. los han hecho seis.

A. Funciones de la dirección

Las tareas o **funciones** que los directores realizan con mayor frecuencia pueden reducirse a cuatro principales:

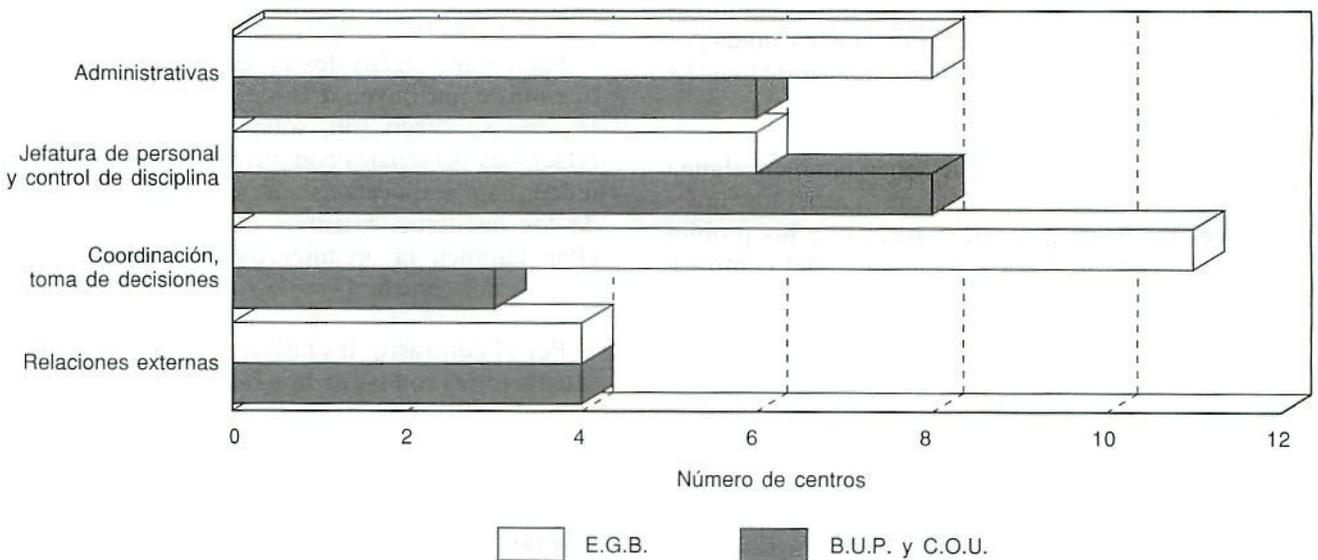
- Tareas administrativas y burocráticas.
- Jefatura de personal y control de la disciplina de alumnos.

- Organización, coordinación y toma de decisiones.
- Relaciones externas (con otras instituciones, Administración, Ayuntamiento, etc.).

Aún cuando ninguna de ellas es citada por la totalidad de los directores entrevistados, las tres primeras parecen ser las más frecuentes (se cita cada una de ellas en 14 ocasiones). Las relaciones con personas e instituciones ajenas al centro, aunque son también bastante citadas (en 8 casos), no son consideradas por la mayoría como una de sus tareas principales.

Si se analizan las respuestas obtenidas en función del nivel educativo (gráfico III.4), puede observarse que, tanto la realización de tareas administrativas y burocráticas como, sobre todo, la coordinación y toma de decisiones, son más citadas por los directores de Primaria que por los de B.U.P., mientras que en Bachillerato, parecen ser más frecuentes las tareas de jefatura de personal y control de disciplina.

GRAFICO III.4
TAREAS DEL DIRECTOR

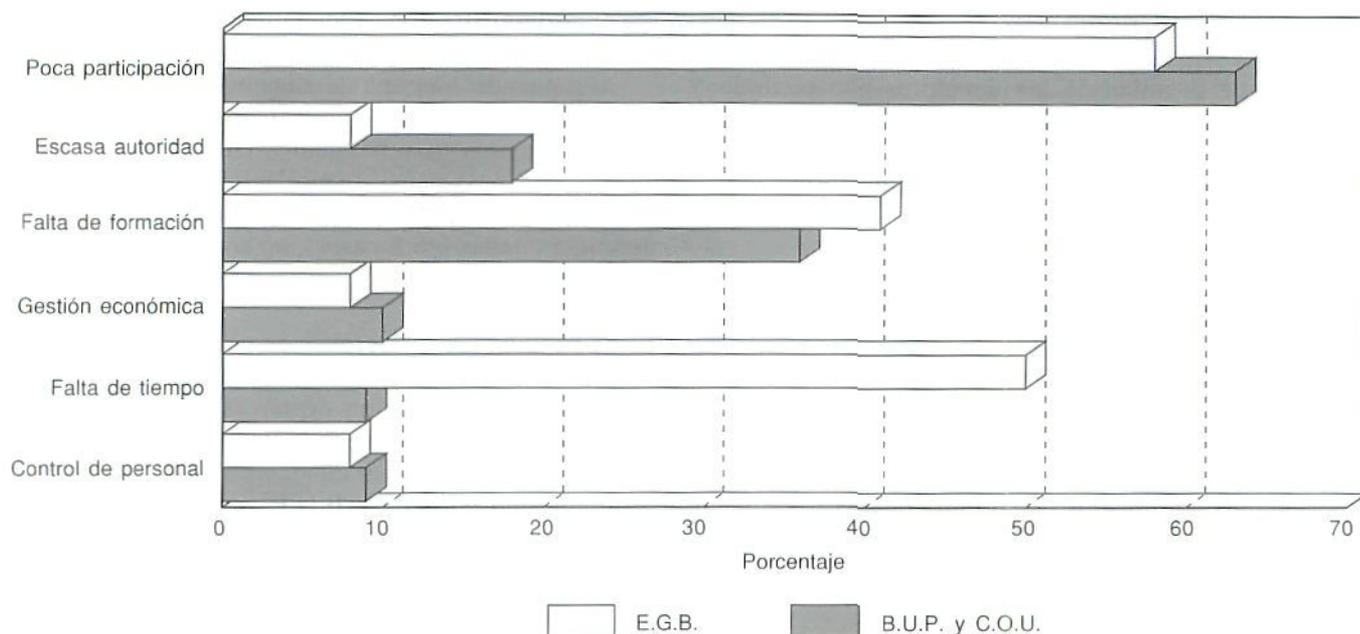


La principal **dificultad** con que se encuentran los directores en el ejercicio de sus funciones (gráfico III.5) es, fundamentalmente, la falta de colaboración o participación del resto de los integrantes de la comunidad escolar (cerca al 60%). Cerca del 40% cita también la ausencia de una formación adecuada para el desempeño del cargo. La falta de tiempo es un problema más citado en Primaria (50%), al igual que la falta de formación, aunque los datos no se muestran concluyentes en este último punto. Otras dificultades, menos frecuentes, están relacionadas con la escasa autoridad de la figura del Director,

tal y como está planteada (citada en tres ocasiones), y los problemas en la gestión económica y en el control y gestión del personal (citadas ambas en dos ocasiones).

Si se analizan las dificultades según la forma en que han accedido a la dirección, se comprueba que, en general, los directores elegidos por el Consejo Escolar encuentran menos dificultades en el desempeño de sus tareas que los directores designados por la Dirección provincial. Estos últimos señalan con mayor frecuencia problemas de falta de participación en el centro y de fal-

GRAFICO III.5
PRINCIPALES DIFICULTADES DE LA DIRECCION DEL CENTRO



ta de tiempo para el ejercicio del cargo. Por el contrario, los directores elegidos señalan más frecuentemente el problema de la escasa autoridad de la figura del director. En ambos casos la falta de formación es citada por un porcentaje similar de directores, aunque éste tiende a ser algo menor entre los directores elegidos.

El tamaño del centro puede tener también alguna relación con las dificultades que encuentran los directores. Así, los datos parecen mostrar que los problemas derivados de la gestión económica, del control y la gestión administrativa y de la falta de tiempo son, como es lógico, más frecuentes en los centros de mayor tamaño. Por el contrario, en los centros pequeños se cita con más frecuencia el problema de la escasa autoridad del director y de la poca participación. La interpretación de estos últimos datos resulta difícil, y hay que tener en cuenta que se trata de las opiniones de los propios directores, en las que lógicamente tienen influencia las expectativas previas. Además, la variable tamaño del centro está relacionada con la del nivel educativo, ya que la mayoría de los centros pequeños corresponden a Primaria, mientras que los grandes suelen ser Institutos de Bachillerato.

Por último, parece que los años de experiencia en el ejercicio del cargo no guardan relación con las dificultades que señalan los directores.

B. Satisfacción del director

La **satisfacción** de los directores con el cargo que ocupan es más bien alta (casi el 90% dan respuestas

en las categorías positivas de la escala), siendo sólo dos los que dicen tener una satisfacción baja o media-baja con su puesto (gráfico III.6).

Parece que en los dos niveles estudiados las tareas que más contribuyen a la satisfacción de los directores con su cargo son, sobre todo, las que suponen relaciones personales con otros miembros de la comunidad. Esta respuesta es aún más frecuente en el caso de los institutos, mientras que en Primaria algunos citan también la organización y coordinación de la marcha del centro.

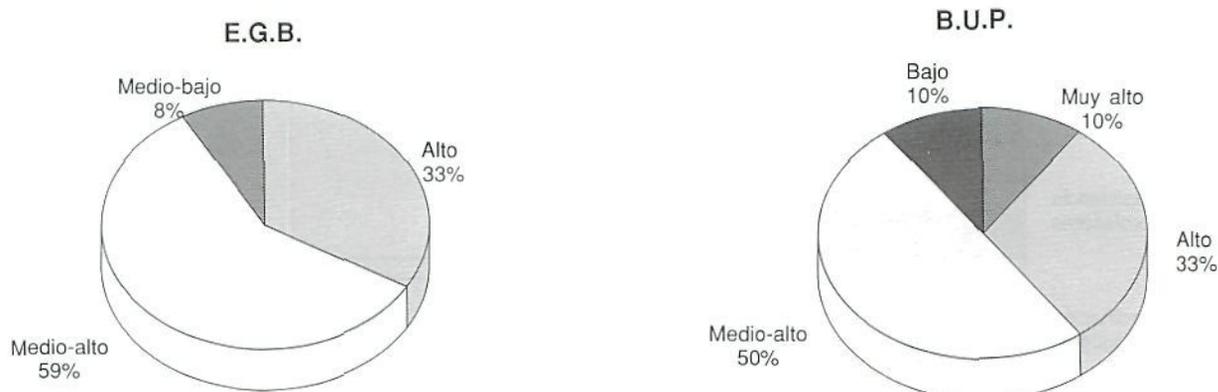
Por el contrario, las tareas valoradas como menos satisfactorias son las de tipo burocrático (sobre todo en Bachillerato) y las de control (especialmente en Primaria).

Al estudiar la valoración global que los directores hacen de su cargo resulta llamativo el hecho de que ésta no parece estar relacionada con el procedimiento por el que se ha accedido al cargo, elección o designación, y que, incluso, podría darse una valoración mejor de la propia tarea en el caso de los directores designados. Tampoco parece existir una relación consistente entre la valoración realizada y las dificultades concretas que los directores encuentran en el desempeño de su cargo, la antigüedad en el ejercicio del mismo o el nivel socioeconómico de la zona donde está situado el centro.

4.2.2. Jefe de estudios

La proporción de mujeres que ocupan el cargo de **Jefe de estudios** se sitúa en torno al 40%, algo mayor

GRAFICO III.6
SATISFACCION DEL DIRECTOR CON SU TRABAJO



que la registrada entre los directores. Como puede observarse en la tabla III.24 la media de edad es cercana a los 44 años. Su titulación mayoritaria en Primaria es la de Diplomado, aunque tres de ellos son Licenciados. En los centros de B.U.P. los jefes de estudios proceden, casi a partes iguales, de las Licenciaturas de Filología, Matemáticas y Químicas.

De nuevo, en el caso de los jefes de estudios, la norma es que impartan clase en los cursos superiores, en los dos niveles. También se mantiene la tendencia a que impartan como asignaturas más frecuentes las de Matemáticas, Lengua, Geografía e Historia e Idiomas.

La antigüedad en el centro se sitúa en torno a los 10 años para Primaria y a los 8 para B.U.P. y su antigüedad en la función docente es también dilatada, sobre todo en el caso de Primaria.

Su experiencia como jefes de estudios en el centro analizado se sitúa en torno a los tres o cuatro años, aunque en esta cuestión la variabilidad es grande, existiendo bastantes casos en los que sólo llevan un año (7 entre ambos niveles) y otros en los que tienen una experiencia entre 6 y 8 años (4 casos). Algunos de ellos, además, han ejercido en otros centros como jefes de estudios, secretarios o directores.

Tan sólo 5 de los 24 jefes de estudios entrevistados han recibido algún tipo de formación para el ejercicio de sus tareas directivas.

A. Funciones de la jefatura de estudios

Las tareas o **funciones** más citadas por los jefes de estudios como más frecuentes muestran algunas diferencias importantes según el nivel educativo (gráfico III.7). Así, en Primaria la coordinación pedagógica es la más frecuente (66%), mientras en los institutos lo es el control de la disciplina (58%). A cierta distancia se

TABLA III.24
CARACTERISTICAS DE LOS JEFES DE ESTUDIOS

	PRIMARIA	B.U.P.
Edad	44,0	42,0
Años en el cargo	4,0	2,7
Antig. centro	9,7	7,6
Antig. docente	21,4	16,7

sitúa el control de la asistencia del profesorado, que es citada como la principal función por un 25% de los jefes de estudios de Primaria y por un 33% de los de B.U.P. Las posibles explicaciones a las diferencias de tareas en ambos niveles podrían quizá atribuirse a la distinta edad de los alumnos, que hace que en B.U.P. los problemas de disciplina se produzcan con más frecuencia que en Primaria. No obstante, también es posible que en Primaria —y especialmente en estos momentos de reforma— se dedique más tiempo a la planificación y seguimiento conjunto de las actividades didácticas del centro, mientras que en B.U.P. éstas sean tareas más relegadas al ámbito de los seminarios.

B. Satisfacción del Jefe de estudios

La **satisfacción** de los jefes de estudios con su trabajo (gráfico III.8) varía en cierto modo entre B.U.P. y Primaria, quizá en consonancia con las distintas funciones que se llevan a cabo en cada nivel educativo, comentadas anteriormente. Así, el 45% de los jefes de estudios de Primaria manifiestan que su satisfacción con el trabajo es alta, valoración que en el caso de B.U.P. desciende a medio alta en más del 60% de los casos. Aún así, también puede constatarse que en Primaria hay casi un 30% de casos en los que la satisfacción es baja o medio baja, mientras que en B.U.P. estas respuestas negativas son minoritarias.

GRAFICO III.7
TAREAS DEL JEFE DE ESTUDIOS

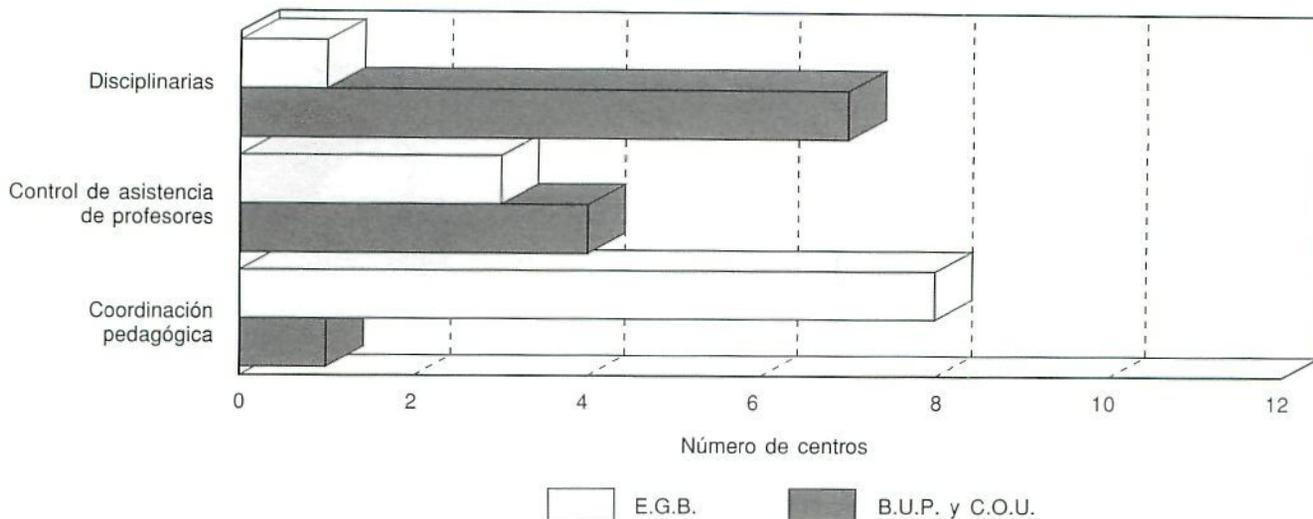
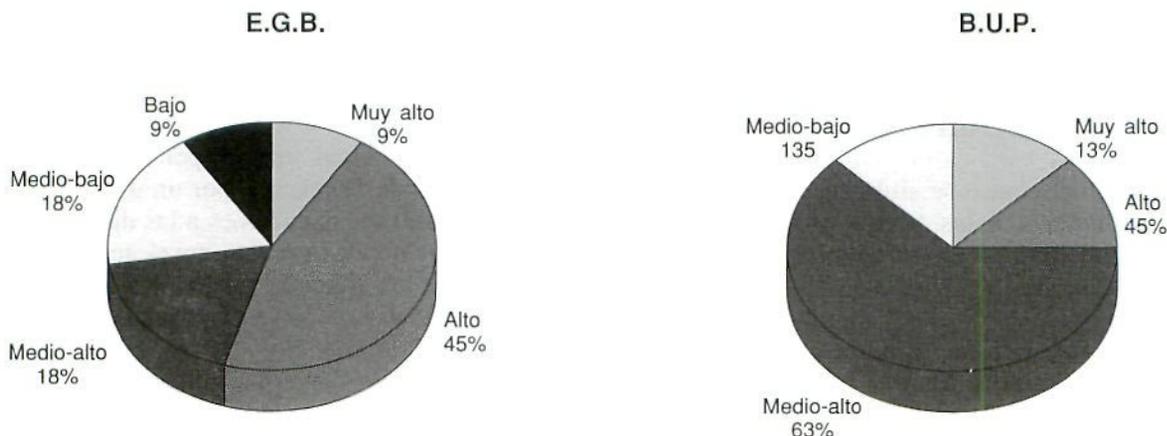


GRAFICO III.8
SATISFACCION DEL JEFE DE ESTUDIOS CON SU TRABAJO



Como cabía esperar, parece existir una cierta relación entre la satisfacción global con el funcionamiento del centro y la propia valoración de su trabajo que realizan los jefes de estudios. Aunque dicha relación no es estadísticamente significativa, parece que los jefes de estudios tienden a valorar más positivamente su trabajo en los centros que arrojan mejores puntuaciones en el índice de satisfacción global. Por el contrario, los años de experiencia en el desempeño del cargo no muestran relación alguna con la valoración del trabajo.

Las tareas que más satisfacen a los jefes de estudios son precisamente las de coordinación pedagógica (citadas por un 50% de los entrevistados) y las que suponen la colaboración y aceptación del resto de los

integrantes de la comunidad escolar (para el 40%). Por el contrario, las menos satisfactorias son las cuestiones de disciplina de alumnos (para un 50%) y el control de la asistencia y la organización de las sustituciones del profesorado (citada en Primaria por un 50% de los entrevistados y en B.U.P. por un 25%). En B.U.P. también se citan las cuestiones burocráticas en 2 ocasiones.

De acuerdo con estos resultados, los datos muestran que en aquellos centros donde las decisiones metodológicas y didácticas se toman por ciclos o áreas o por el Claustro, es decir, en equipo, la satisfacción del jefe de estudios es mayor que en aquellos en los que dichas decisiones son tomadas individualmente.

4.2.3. *Secretario*

El cargo de **Secretario** en los centros de la muestra está ocupado mayoritariamente por varones (60%). La media de edad se sitúa en torno a los 43 años. Como en los casos anteriores, la mayoría de los secretarios de Primaria proceden de Magisterio y los de B.U.P. de diversas Licenciaturas, especialmente Filología.

TABLA III.24
CARACTERISTICAS DE LOS SECRETARIOS

	PRIMARIA	B.U.P.
Edad	45,0	41,0
Años en el cargo	3,2	2,6
Antig. centro	9,2	8,6
Antig. docente	19,7	15,7

Su antigüedad en el centro, similar a la de directores y jefes de estudios, es de nueve años como media. Como profesores llevan trabajando cerca de 20 años en el caso de Primaria y cerca de 16 en B.U.P.

Los secretarios también son en su mayoría docentes del ciclo superior en Primaria (en más del 80% de los casos) o de los últimos cursos de B.U.P. o C.O.U. (75%). Aunque existe cierta variabilidad en las materias que imparten, las mayores frecuencias se concentran en Geografía e Historia, Matemáticas, Física y Química e Idiomas.

La experiencia de los secretarios en el ejercicio de su cargo es, como media, cercana a los tres años. Además, cuatro de los entrevistados han ejercido ya estas funciones en otros centros y algunos han sido directores o jefes de estudios.

Los datos sobre la formación recibida para el ejercicio de estas tareas muestran algunas diferencias importantes en función del nivel, ya que, mientras en B.U.P. nueve de los entrevistados han asistido a algún curso o actividad de formación para directivos, en Primaria sólo lo ha hecho uno de ellos.

A. Funciones del Secretario

Igual que sucedía en el caso de los jefes de estudios, los secretarios afirman realizar tareas o **funciones** diferentes según el nivel educativo en que trabajan (gráfico III.9). Así, en los colegios la respuesta mayoritaria, citada en primer lugar por la práctica totalidad de los entrevistados, son las tareas relacionadas con la gestión burocrática. En los institutos la respuesta mayoritaria se concentra en las tareas de gestión económica, con el 58% de los casos, seguida por la gestión burocrática (25%) y la jefatura de personal (17%). Una posible explicación a estas diferencias en función del nivel quizá podría encontrarse en el hecho de que los institutos tienen, por un lado, mayor volumen de gestión económica y, por otro, más personal administrativo que descargaría, en parte, a los secretarios del trabajo burocrático, dejándoles más tiempo para otras tareas específicas, como pueden ser las económicas.

GRAFICO III.9
TAREAS DEL SECRETARIO

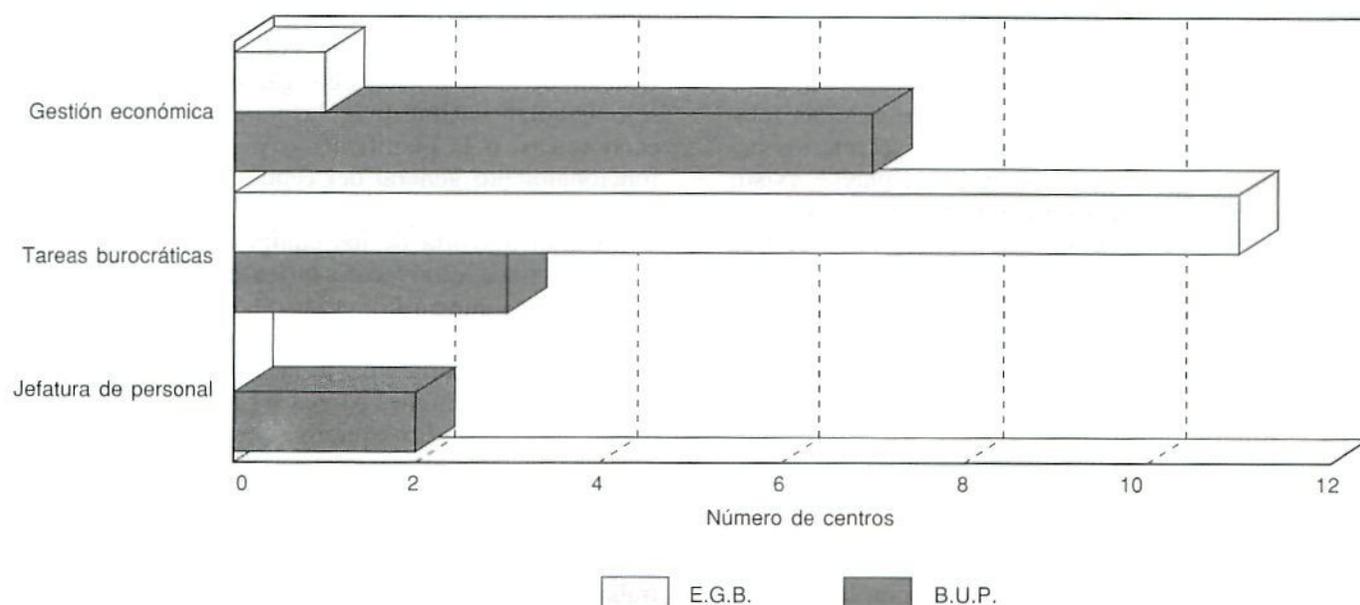
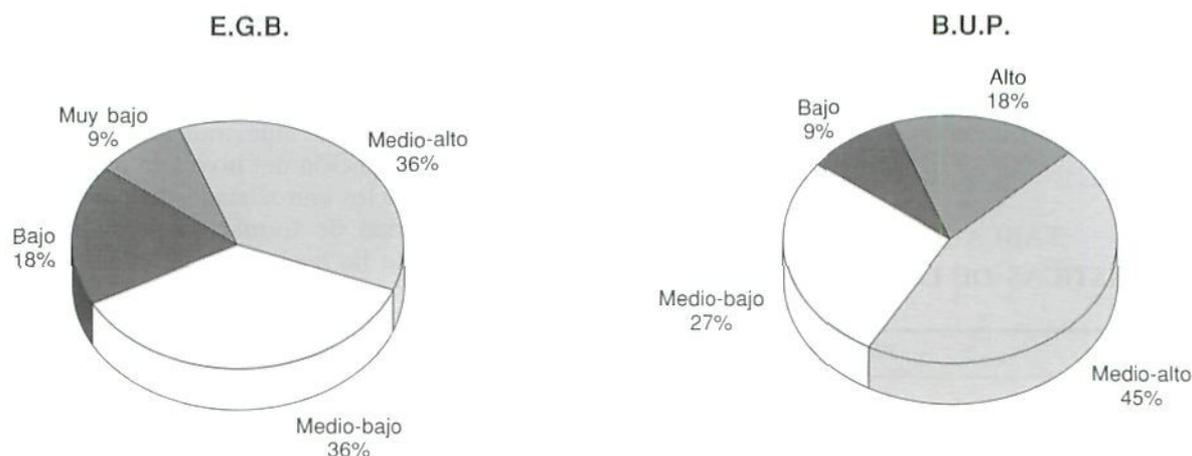


GRAFICO III.10
SATISFACCION DEL SECRETARIO CON SU TRABAJO



B. Satisfacción del Secretario

La **satisfacción** de los secretarios con su trabajo (gráfico III.11) se sitúa mayoritariamente en las categorías de alta y media alta. Por niveles, son los secretarios de los institutos los que valoran más positivamente su trabajo. Esta diferencia es coherente con las respuestas a la pregunta de «cuál es la tarea que considera más satisfactoria», ya que la mayoría de los entrevistados (50%) citan la gestión económica, opción más citada en B.U.P. que en Primaria; en este último nivel, además, un tercio de los entrevistados considera que ninguna tarea es más satisfactoria que otra.

Respecto a las tareas que los secretarios consideran menos satisfactorias, existen también algunas diferencias en función del nivel. En el caso de la Primaria la respuesta más citada es la gestión burocrática (63%), mientras en Bachillerato lo es la jefatura del personal no docente (50%).

Al igual que sucedía con los directores, los años de experiencia en el ejercicio del cargo no guardan relación con la valoración global que los secretarios hacen de su trabajo. Por el contrario, sí parece existir cierta relación entre la valoración del propio puesto y la percepción que se tiene de la autonomía de gestión del centro, de manera que los secretarios que afirman tener una autonomía de gestión alta o muy alta son los que mejor valoran su trabajo ($r=.43$).

4.2.4. Equipo directivo

Como se ha visto, lo más destacable en cuanto a las características personales de los miembros del equipo directivo es la elevada proporción de varones, especialmente entre directores, comparada con la distribu-

ción por sexos del profesorado. Además, la mayoría de los cargos directivos se encuentran aproximadamente en la mitad de su carrera profesional, en un momento en el que tienen ya una dilatada experiencia como profesores y bastantes años de permanencia en el centro. No es frecuente, sin embargo, que los profesores que ejercen estos cargos tengan una larga experiencia en el desempeño de los mismos en otros centros o que hayan pasado previamente por otros puestos directivos y son una proporción minoritaria los que han recibido una formación específica para las tareas directivas, sobre todo en Primaria. En cuanto a su ocupación como profesores, parece existir la tendencia a que impartan clase en los cursos superiores de sus respectivos niveles y a que lo hagan en materias básicas del currículo.

En la mayor parte de los casos, el equipo directivo realiza conjuntamente todas o casi todas las tareas directivas (62,5% de los casos); pero hay un 12,5% de los centros que sólo realizan conjuntamente la planificación de las reuniones de órganos colegiados (Consejo Escolar y Claustro), las tareas burocráticas y económicas, o la planificación y el seguimiento del funcionamiento general del centro.

La gran mayoría de los equipos directivos de los institutos tiene establecido un calendario de reuniones, mientras que en Primaria sólo existe dicho calendario en un 50% de los casos. Generalmente, los equipos se reúnen una vez a la semana, si bien la frecuencia de reuniones parece ser mayor en Primaria, donde un 25% de los equipos se reúne diariamente y cerca de un 20% dos veces por semana.

Según los datos recogidos, los tres miembros del equipo directivo están bastantes satisfechos con su trabajo como tal equipo (5,09) (tabla III.25). Los otros

TABLA III.25
VALORACION DEL EQUIPO DIRECTIVO

	PRIMARIA	B.U.P.	TOTAL
MIEMBROS DEL EQUIPO			
Director	5,2	5,3	5,2
Jefe de estudios	5,1	5,2	5,1
Secretario	4,7	5,2	4,9
OTROS SECTORES			
Profesores	4,8	4,6	4,7
Padres	5,1	4,7	4,9
Alumnos	5,3	4,4	4,9
TOTAL	5,1	4,8	4,9

sectores de la comunidad educativa valoran de forma también alta, aunque más moderada, el trabajo del equipo directivo. Por niveles se observa que la valoración es algo más alta en los colegios (5,1) que en los institutos (4,8), debido sobre todo a las mejores valoraciones que alumnos y padres otorgan en este nivel.

En todo caso, un análisis más detallado de los datos parece indicar que existe una relación clara entre la satisfacción con el propio trabajo como cargo directivo y la valoración global que se hace del funcionamiento del equipo directivo. Los equipos que realizan todas o casi todas las tareas de forma conjunta, así como los que se reúnen con más frecuencia, son los más satisfechos con su propio funcionamiento.

5. ALUMNADO

Del alumnado de los centros se aportan, fundamentalmente, datos sobre su distribución en relación a variables descriptivas, las condiciones de acceso a los centros (*ajuste entre oferta y demanda de plazas, agrupamiento de alumnos*), datos sobre rendimiento y participación en la vida interna del centro y finalmente la satisfacción de los docentes con este colectivo.

5.1. Descripción del alumnado

El total de la muestra de centros acoge a 5.954 alumnos en Primaria y 9.110 en B.U.P., con unas diferencias en función del sexo semejantes a las que se dan a nivel nacional (47% de mujeres en Primaria y 55% en B.U.P.).

Respecto al nivel socioeconómico de las familias de los alumnos, éste se sitúa en la categoría medio-baja en el 76,2% de los centros. El resto de los cen-

tros (23,8%) define el nivel socioeconómico de sus alumnos como medio-alto, no existiendo ningún centro que señale las categorías extremas. Asimismo no se hallan diferencias por nivel educativo.

En Primaria el porcentaje de alumnos **extranjeros** matriculados en los centros de la muestra (0,97%) es mayor que el existente a nivel nacional (0,45%). En cambio, en B.U.P. se produce la situación contraria, con un porcentaje de 0,14. La distribución entre los centros de la muestra no es equilibrada: así, en Primaria los alumnos extranjeros se concentran únicamente en la mitad de los centros y en B.U.P. un centro cuenta con el 75% de estos alumnos.

Los **gitanos** que, como ya se ha señalado, son la única minoría étnica no integrada completamente en el sistema educativo, representa un 2,42% del total de alumnos de Primaria de la muestra. En B.U.P., en cambio, sólo hay un alumno matriculado. Este hecho responde a una situación general a nivel nacional, ya que los gitanos suelen abandonar la escolaridad a los 12-13 años.

Por último, los alumnos con **necesidades educativas especiales** representan el 3,53% de los alumnos de la muestra, repartidos en nueve de los 12 centros de Primaria

5.2. Políticas de adscripción de alumnos

5.2.1. Relación oferta/demanda de plazas escolares

Como se ha señalado en el Capítulo II, todos los alumnos tienen asegurada una plaza escolar. En dos tercios de los centros de la muestra, tanto de Primaria como de B.U.P. los alumnos han podido elegir, bien porque la oferta y demanda de plazas se ajustaba, bien

porque sobraban plazas. Sólo en cuatro centros de cada nivel la demanda de plazas ha sido superior a las posibilidades de admisión en los centros. En Primaria sobran más plazas escolares en los centros urbanos, en cambio en B.U.P. la mayor parte de plazas vacantes se produce en los centros rurales de la muestra y faltan en los centros urbanos.

En general, como media, en los centros de Primaria el número de solicitudes es inferior al de plazas ofertadas debido, sobre todo, al descenso del índice de natalidad en los últimos años, mientras que esta situación aún no ha empezado a notarse en B.U.P.

TABLA III.26
AJUSTE DE LA OFERTA DE PLAZAS
ESCOLARES A LA DEMANDA DE ALUMNOS

	PRIMARIA		B.U.P.	
	URBANO	RURAL	URBANO	RURAL
Ajuste de plazas		5		5
Sobran plazas	2	0	1	2
Faltan plazas	2	1	4	0

5.2.2. Criterios de agrupamiento de alumnos

Los criterios para el agrupamiento de los alumnos son establecidos por cada centro. Los institutos agrupan a los alumnos en función de las asignaturas que estudian (en gran medida optativas) que, en los últimos cursos, constituyen ramas diferentes y conducentes a estudios universitarios distintos. Excepcionalmente, un centro rural, además de contemplar este criterio, establece el agrupamiento en función del lugar de residencia de los alumnos, con el fin de poder facilitar su desplazamiento al centro.

En los colegios los criterios son más variados, pero el predominante es el agrupamiento del alumnado por orden alfabético (75% de los centros), ya que las asignaturas son comunes a todos los alumnos. A este modelo de agrupamiento se une, en la mitad de los centros, el reparto de los alumnos con posibilidades de rendimiento especiales (alumnos con necesidades educativas especiales, repetidores, etc.) entre los distintos grupos. Con ello se pretende equilibrar los grupos y hacerlos lo más heterogéneos posibles.

5.3. Rendimiento del alumnado

Para el análisis del rendimiento del alumnado se han tomado los siguientes indicadores: en Primaria se han tenido en cuenta la tasa de alumnos que obtienen el título de Graduado Escolar en relación al total de alumnos matriculados en 8º curso y el porcentaje de

repetidores en cada curso. En B.U.P. se han tenido en cuenta la tasa de alumnos que superan las Pruebas de Acceso a la Universidad en relación a los alumnos matriculados en C.O.U., el porcentaje de abandonos en cada curso y la tasa de repetidores.

El porcentaje medio de alumnos que obtienen el **Graduado Escolar** es de 79,5, con unas diferencias intercentros que van del 65 al 97%. La tasa de éxito de los centros de la muestra es muy similar a la de los centros públicos del territorio gestionado por el M.E.C. (79,4%).

Los alumnos que superan las **Pruebas de Acceso a la Universidad** representan el 52,2% de los matriculados en C.O.U., porcentaje similar a la media nacional. Al igual que en Primaria, las diferencias entre centros son altas: van del 34 al 74% de aprobados.

Las tasas de **abandono** y **repetición** son inferiores a la media del territorio M.E.C., salvo en 3º de B.U.P. Entre los centros de la muestra existen notables diferencias, como puede observarse en la tabla III.27. La tasa de abandono es mayor en C.O.U., en gran medida porque son cursos en los que únicamente se puede promocionar superando todas las asignaturas.

Existe una alta relación entre la proporción de repetidores y la de abandonos, según el centro. Esta relación es mayor en 1º ($r = .50$) y C.O.U. ($r = .51$).

5.4. Participación y comunicación entre los alumnos

Para conocer la participación de los alumnos en el funcionamiento del centro se han tenido en cuenta dos aspectos: las posibilidades de organizarse como colectivo (con delegados de clase, juntas de delegados y asociaciones) y las posibilidades reales que los centros dan a sus alumnos para participar, tanto en la resolución de los problemas que les afectan, como en la vida del centro en general.

En todos los centros de la muestra los alumnos están representados en sus clases por un **delegado**, aunque las funciones que tienen asignadas son muy heterogéneas y difieren notablemente en cuanto a tipos de actividades y centros, en especial en Primaria.

Más significativo es el alto número de centros en los que se indica la carencia de **junta de delegados**, dado que su existencia se contempla en la normativa. En Primaria únicamente existe en cuatro de los 12 centros, a juicio de los entrevistados; en B.U.P. existe en la mitad de los centros. En general, los entrevistados desconocen la frecuencia con que la junta de

TABLA III.27.
PORCENTAJE DE ALUMNOS REPETIDORES Y TASAS DE ABANDONOS

		REPETIDORES				ABANDONOS			
		% MEDIO	% MENOR	% MAYOR	N	% MEDIO	% MENOR	% MAYOR	N
E. G. B.	Ciclo Inicial	2,4	0,0	8,0	12				
	Ciclo Medio	3,3	0,0	7,7	12				
	Ciclo Superior	6,6	0,7	10,9	12				
B. U. P. - C. O. U.	1º B.U.P.	15,2	5,8	26,1	12	5,7	0,8	12,2	9
	2º B.U.P.	18,1	5,8	40,5	12	4,2	0,5	17,3	11
	3º B.U.P.	19,8	4,7	38,7	12	6,2	0,5	28,1	9
	C.O.U.	21,8	8,6	41,0	12	7,0	1,1	22,8	10

delegados se reúne y los temas tratados. Es, por tanto, un sistema de participación de alumnos poco desarrollado.

A ello debe unirse el escaso nivel de asociacionismo entre los alumnos. En los centros estudiados, sólo existen **asociaciones de alumnos** en cinco institutos, mientras que en los colegios no hay ninguna asociación. El número de alumnos inscritos en dichas asociaciones es, además, muy bajo, situándose en torno al 12%, salvo en un centro (con el 64% de los alumnos del centro asociados). Estas asociaciones se encargan principalmente de la organización de actividades de tipo lúdico (fiestas, viajes...).

Así pues, la participación de los alumnos en la vida del centro, a través de mecanismos organizados, es escasa. A pesar de ello, tanto los profesores como los propios alumnos consideran que las **posibilidades que tienen de participar en la resolución de conflictos** que les afectan es alta. En Primaria, el 58,4% de los entrevistados considera que las posibilidades de participación concedidas al alumnado cuando se trata de resolver problemas en los que están implicados son *altas o medio-altas*. En B.U.P. la media baja un poco: sólo el 41,2% de los entrevistados valora las posibilidades de participación de los alumnos en las categorías de alta o muy alta.

Respecto a la **satisfacción** de los alumnos con las **posibilidades que se les ofrecen de participar en la vida del centro**, es alta o muy alta (87%) en Primaria y medio-alta (37,5%) o alta (20,8%) en B.U.P. En cambio, las valoraciones sobre el **grado de participación real** de los alumnos son más bajas: en Primaria

la valoración se sitúa en torno a 4,5. En B.U.P. la valoración es de 2,8 como media; únicamente el 29% de los entrevistados de éste nivel educativo la considera satisfactoria (media-alta).

En general, por tanto, los alumnos estiman que se les ofrecen posibilidades para participar en el centro, pero que la participación real no es del todo satisfactoria. Esta situación es más clara en B.U.P., posiblemente por la mayor capacidad crítica en los alumnos de este nivel.

5.5. Satisfacción

Al margen de los aspectos antes señalados, el colectivo de alumnos parece estar bastante satisfecho con la vida y dinámica del centro educativo en el que estudia y con los aspectos que lo configuran. Los datos indican que, tras los profesores, son el colectivo más satisfecho con el funcionamiento global del centro (4,64), observándose que los alumnos de B.U.P. son más críticos. Por orden, los aspectos con los que más satisfechos se encuentran son el equipo directivo, el *Consejo Escolar*, los profesores y los temas de carácter curricular. Menos contentos están con los recursos materiales del centro, con sus posibilidades de participación y con su participación real, como se acaba de comentar.

Por otro lado, la valoración que los profesores realizan de los alumnos es bastante alta (4,79), más elevada que la de los alumnos hacia los profesores. Esta valoración es exactamente igual en ambos niveles pero mayor cuantas más unidades tiene el centro.

6. LOS PADRES Y SU RELACION CON EL CENTRO

6.1. Participación en las actividades del centro

La participación de los padres de alumnos en la vida de los centros es escasa, si se exceptúan los padres que pertenecen al Consejo Escolar y a las asociaciones de padres. Además, varía de forma considerable según el nivel educativo que cursan sus hijos. La media de padres que participan en actividades del centro es de 16, ascendiendo en Primaria a 25,4, mientras que en B.U.P. sólo es de 8,3. Esta participación es prácticamente simbólica en relación al número total de padres de alumnos.

Por otro lado, cuando los padres participan lo hacen fundamentalmente en actividades extraescolares y deportivas, viajes, fiestas y actividades culturales, siendo infrecuente que realicen actividades de apoyo al centro o den charlas, cursos, conferencias. Lo más común es que los padres financien la mayor parte de estas actividades, bien particularmente o bien a través de la asociación de padres.

6.2. Participación en cuestiones relativas a sus hijos

Los contactos de los padres con el centro, no se limitan a la colaboración en actividades, sino que acuden, aunque no mayoritariamente, a distintas reuniones.

Entre ellas, cabe citar las **reuniones dirección-padres**. En el 50% de los centros de Primaria los directores convocan a todos los padres a reuniones, fundamentalmente una vez al principio de curso —en la muestra sólo un Director afirma convocar una vez al trimestre—, para informarles de los objetivos que deben alcanzar los alumnos y dar una serie de consejos para la buena marcha del curso. En los institutos sólo cuatro directores afirman celebrar reuniones con los padres y al igual que en Primaria éstas son anuales. Sin embargo, en Primaria sólo los padres entrevistados de dos centros tienen conocimiento de la existencia de dichas reuniones, lo que puede explicarse por la escasa asistencia de los padres o porque se entienda que no son propias de la dirección sino del tutor, ya que existe una práctica habitual de reuniones convocadas por el tutor a las que asiste el director. Ahora bien, la utilidad de los contactos de padres y dirección es valorada como media-alta.

Las relaciones entre los padres y el centro educativo sobre cuestiones relativas a sus hijos suelen encauzarse a través de la figura del profesor-tutor, que convoca, al menos una vez por curso, a los padres a

una reunión, pero además mantiene entrevistas con ellos por iniciativa propia o de los padres.

Por lo que se refiere a las **reuniones tutor-padres**, el 72,9% de los entrevistados afirman que los tutores convocan a los padres para reuniones de grupo, por lo que se puede decir que son una práctica común. Las diferencias observadas entre los centros de Primaria y B.U.P. no son significativas, pero sí lo son en cuanto a la percepción de su utilidad.

En Primaria tanto los profesores tutores como los padres valoran la utilidad de las reuniones como alta (con una media cercana a 5) mientras en B.U.P. Y C.O.U. la valoración es media-alta (en torno a 4).

Las **entrevistas individuales entre padres y tutor** son los contactos más frecuentes: el 91,7% de los entrevistados afirman que se llevan a cabo, reconociendo todos ellos que el motivo principal son problemas de rendimiento y de comportamiento de los alumnos. La valoración de la utilidad de las entrevistas es mayor que la de las reuniones de grupo, la media se sitúa en 4,7 siendo superior en Primaria e inferior en B.U.P. Se observa también la tendencia de valoración más positiva entre los profesores tutores que entre los padres. Sin embargo, la valoración del grado de utilización del horario de tutorías es media-baja (media de 3,6), e inferior en B.U.P, siendo precisamente los padres los que menor grado de utilización señalan.

6.3. Asociaciones de Padres

En todos los centros de la muestra existe Asociación de Padres de Alumnos (A.P.A.). El número de asociados varía desde 90 a 601, siendo muy superior la media de asociados en las A.P.A.s de B.U.P. que en las de Primaria. Las actividades principales que realizan se pueden resumir en las cuatro que aparecen en la tabla III.28.

La principal actividad que realizan las A.P.A.s, independientemente del nivel educativo del que se trate, es la de organizar, desarrollar, financiar, etc, actividades extraescolares y de apoyo a la enseñanza.

Las actividades de representación del colectivo de padres ante distintos organismos y de gestión con la Administración educativa, son más frecuentes en las A.P.A.s de Primaria. Muchas de ellas hacen presión sobre el Ayuntamiento o la Administración para conseguir mejoras en los centros que la dirección, a través de los cauces normales, no ha conseguido.

Por el contrario, las actividades dirigidas a padres se realizan en proporción mayor en los institutos de la

TABLA III.28
PRINCIPALES ACTIVIDADES DE LAS ASOCIACIONES DE PADRES

ACTIVIDADES	PORCENTAJES		
	PRIMARIA	B.U.P.	TOTAL
Actividades extraescolares y de apoyo a la enseñanza	50	52,4	51,2
Representación a los padres, contactos con la dirección y gestiones	35	14,3	24,4
Seguimiento al centro y a los alumnos	—	14,3	7,3
Actividades para padres	15	19	17,1

muestra, si bien esta diferencia en parte puede deberse al hecho de que en uno de los institutos analizados existe Escuela de Padres.

Por último, la cuarta actividad mencionada es la relativa al seguimiento del funcionamiento del centro y del aprendizaje de los alumnos, de la que sólo se ocupan las A.P.A.s de B.U.P., al estar en este nivel los padres enormemente preocupados por los altos índices de fracaso y al hacerse eco de las quejas de los alumnos, por ejemplo, en torno a la actuación de algún profesor.

6.4. Satisfacción

En general, el colectivo de padres parece estar satisfecho con el centro donde estudian sus hijos (4,49), aunque es más crítico que los alumnos o los profesores. Si se analizan aspectos concretos la satisfacción disminuye. Los padres son muy críticos con el inspector (2,83) y con las posibilidades de participación que tienen (2,54). Su satisfacción se puede considerar como moderada con los temas curriculares y con los recursos materiales. Por el contrario se muestran muy complacientes con el equipo directivo (4,89) y, sobre todo, con la gestión económica que se realiza en el centro. No hay excesivas diferencias por nivel académico.

7. ORGANIZACION CURRICULAR Y ACADEMICA

Bajo el epígrafe de «Organización curricular y académica» se han agrupado una serie de cuestiones de carácter muy diverso. En primer lugar, se abordan los procedimientos de elaboración y seguimiento de los cuatro documentos básicos de coordinación curricular: el Proyecto Educativo de Centro, los proyectos curriculares de etapa, las programaciones de aula y la Programación General Anual. A continuación se analizan distintas cuestiones referidas al Reglamento de Régimen Interior. En tercer lugar se estudian cuestiones de carácter metodológico. Por último, se hace referencia a los programas especiales y de innovación a los que están adscritos los centros.

7.1. Organización curricular de los centros

Como era de esperar, la gran mayoría de los centros de Primaria analizados tienen ya, o están elaborando, su **Proyecto Educativo**, mientras que sólo uno de los institutos cuenta con él. Aun así, existen dos colegios que todavía no han comenzado su elaboración. En los centros que cuentan con Proyecto Educativo, el grado de elaboración es bajo (3 casos) o medio (5 casos), aunque 2 de los centros analizados consideran que está muy avanzado. En los colegios la elaboración del Proyecto Educativo se está realizando por el equipo directivo y representantes de cada ciclo o comisiones nombradas para ello, aunque también es frecuente que en la elaboración intervengan todos los profesores. El proceso seguido para la elaboración es generalmente el de alternar reuniones del profesorado por grupos con reuniones plenas.

El **Proyecto Curricular de etapa** es el documento en el que deben quedar reflejados los acuerdos básicos de carácter didáctico tomados por todos los profesores que imparten docencia en una misma etapa. Por tratarse de un documento propio de la nueva organización curricular, de momento sólo es obligatoria su elaboración para los centros que han empezado a impartir la nueva etapa de Primaria (antiguos centros de Primaria). La mayoría de los centros han optado para su elaboración por reuniones de todos los profesores de la etapa o bien por reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica y grupos de representantes. En Primaria los mecanismos que la mayoría de los centros utilizan para realizar el seguimiento de los Proyectos Curriculares son las reuniones de ciclo. La eficacia de este mecanismo es juzgada por los jefes de estudios de manera distinta en función de los centros, aun cuando suele ser considerada medio-baja o medio-alta.

Por su parte, las **programaciones** son elaboradas mayoritariamente por medio de reuniones de ciclo y área en Primaria y de seminarios en B.U.P. En los temas relacionados con el currículo parece existir una mayor coordinación en los colegios, ya que un 58% de los centros afirma tener coordinación entre departamentos o ciclos, mientras que en B.U.P. este porcenta-

je se reduce al 33%. A esto se añade el que más de la mitad de los colegios han realizado adaptaciones curriculares en base a características específicas del alumnado, mientras que en B.U.P. únicamente 4 centros contemplan dichas adaptaciones y sólo para algunas materias. En los colegios normalmente las programaciones son discutidas por el equipo de ciclo y, en lo relativo a su eficacia, el juicio es más positivo que en el proyecto curricular, ya que sólo un colegio considera baja su eficacia y el 90% la consideran medio-alta y alta. En los institutos el mecanismo más empleado para realizar el seguimiento de las programaciones son las reuniones de seminario, que sólo suman el 33% de los casos, seguidas del control del equipo directivo, empleado por el 25% de los centros. Es significativo observar que 4 de los jefes de estudios (33% de los casos) no responden a esta pregunta. La eficacia del seguimiento realizado es juzgada muy positivamente por los jefes de estudios, ya que casi la totalidad de estos la sitúan en las categorías de alta o media-alta. En el caso de los inspectores, por el contrario, las respuestas mayoritarias son baja y media-baja.

La **Programación General Anual** es elaborada de un modo algo diferente en los colegios y en los institutos, ya que en el primer caso suelen ser los equipos de ciclo y/o departamentos los encargados de esta tarea (75% de los centros), mientras en el segundo, es el equipo directivo el que asume en general su elaboración (67%). No obstante, en ambos casos lo más frecuente es que no se trate de una elaboración en sentido estricto, sino más bien de una actualización de los contenidos del curso anterior.

En Primaria, el seguimiento de la P.G.A. es realizado en más de la mitad de los casos directamente por el equipo directivo, siendo su eficacia, en general, juzgada positivamente por casi la totalidad de los colegios.

En los institutos, el seguimiento de la P.G.A. se realiza en la mayoría de los centros únicamente mediante el informe que, según la normativa, debe enviarse a la Inspección. Prácticamente en un 30% de los casos los jefes de estudios afirman que tal seguimiento no se realiza. A pesar de ello, la eficacia de este procedimiento en general es juzgada positivamente por casi la totalidad de los centros.

La opinión de los inspectores, que también fueron preguntados por la eficacia del seguimiento de estos documentos en los centros, suele ser más negativa que la de los jefes de estudios, ya que mientras los jefes de estudios creen que la eficacia de los procedimientos empleados para llevar a cabo el seguimiento de la Programación General Anual se sitúa en las categorías de alta o media-alta, los inspectores tienden a juzgarla en mayor medida como baja o media-baja.

7.2. Reglamento de Régimen Interior

La elaboración del Reglamento de Régimen Interior en los colegios suele realizarse por el conjunto de los sectores que forman la comunidad escolar, aun cuando también es frecuente que esta tarea sea realizada por los profesores, los padres y la dirección, es decir, sin que tomen parte alumnos y personal de administración y servicios. En los institutos las dos opciones mayoritarias son que todos tomen parte en su elaboración o que el Reglamento sea redactado por la dirección.

El grado de conocimiento y la aceptación del Reglamento de Régimen Interior fue preguntado a los distintos sectores que componen el centro (tabla III.29).

TABLA III.29
GRADO DE CONOCIMIENTO Y DE
ACEPTACION DEL REGLAMENTO DE
REGIMEN INTERIOR

	CONOCIMIENTO		ACEPTACION	
	PRIMARIA	B.U.P.	PRIMARIA	B.U.P.
Profesores	4,6	3,6	4,8	4,2
Padres	2,6	2,2	4,6	4,3
Alumnos	3,6	2,5	4,2	3,2

Los resultados sobre el conocimiento del Reglamento de Régimen Interior parecen indicar, como era previsible, que los profesores son los que mejor lo conocen (el 46% tienen un grado de conocimiento alto o muy alto), seguidos a bastante distancia de los alumnos (26%) y, por último, de los padres (7,6%). Resulta llamativo comparar estos resultados con los que se refieren a la aceptación de este documento, ya que, como puede verse en la tabla III.26, parece ser que aunque el Reglamento de Régimen Interior no sea un documento muy conocido en la comunidad escolar, en términos generales es bastante aceptado. Es posible que estas respuestas aparentemente contradictorias estén indicando cómo en la práctica lo que se juzga al hablar de la aceptación del Reglamento por parte de padres y alumnos no es tanto el que éste haya sido consensuado con ellos (lo que resultaría muy improbable al no conocerlo una parte importante de estos sectores) como el cumplimiento de las normas de convivencia por parte de los alumnos y la aceptación de las medidas disciplinarias por parte de los padres. Esta hipótesis tiende a confirmarse por el hecho, comentado anteriormente (capítulo II.8), de que en muchos centros el Reglamento de Régimen Interior es un documento bastante antiguo, que ha dejado de utilizarse y se ha sustituido por el Real Decreto sobre derechos y deberes de los alumnos.

7.3. Metodología y evaluación

En lo que se refiere al nivel de **toma de decisiones didácticas y organizativas en los centros**, las respuestas a las cuestiones formuladas pueden consultarse en la tabla III.30.

Como puede apreciarse, las decisiones relacionadas con la *metodología docente* y con las *visitas y excursiones* son tomadas fundamentalmente por los equipos de ciclo o departamentos, en Primaria, o por los seminarios, en B.U.P.

También las decisiones sobre los *libros de texto* que habrán de utilizarse en los centros se toman mayoritariamente en el nivel de equipo docente/seminario, aunque dicha elección debe realizarse previa audiencia de las Asociaciones de Padres y con el visto bueno del Director, tal y como señala la legislación a este respecto.

En el caso de las actividades de *laboratorio*, existe unanimidad en los institutos en que es el seminario el encargado de organizarlas, mientras en Primaria esta es una decisión que se toma a partes iguales entre los equipos y los profesores individuales. También la toma de decisiones sobre la introducción o el uso de *nuevas tecnologías* muestra algunas diferencias en función del nivel educativo, ya que en Primaria es una cuestión más bien individual o de centro (no obstante, en un 25% de los casos la iniciativa es del equipo de ciclo), mientras que en B.U.P. son los seminarios los que se encargan de este tema.

El ámbito en el que los profesores parecen ser más independientes es el que se refiere a los *deberes* para casa, ya que es una decisión que en la mayoría de los casos toma cada profesor individualmente (en Primaria el porcentaje es superior al 80% y en B.U.P. al 60%). En este sentido hay que tener en cuenta que para el nivel de Primaria, la legislación considera que no deben encargarse a los alumnos tareas académicas para realizar fuera del horario escolar, a pesar de lo cual, en la práctica, ésta es una decisión que en muchas ocasiones toma cada profesor de común acuerdo con los padres de su grupo de alumnos. La realidad es que a partir de 3º ó 4º de Primaria la gran mayoría de los niños tienen habitualmente deberes para casa. De todas formas, parece ser un hecho generalizado en diferentes países el que los profesores no se pongan de acuerdo sobre la utilidad de los deberes, unido a que no existen evidencias de que dicha práctica favorezca el rendimiento de los alumnos (Wilson, 1988).

En términos generales, en la mayoría de los centros se toman las decisiones en equipo (ciclo o seminario); la toma de decisiones es más frecuente a nivel individual en aspectos relacionados con actividades de laboratorio, introducción o uso de nuevas tecnologías y deberes para casa, especialmente en los colegios. Asimismo, es en Primaria donde se toman más decisiones en el nivel de centro.

Con respecto a la **valoración** de los aspectos didácticos y metodológicos del centro, en general, los distintos sectores entrevistados tienen una opinión positiva de estos aspectos, aunque en la tabla III.31 pueden observarse las respuestas concretas a cada ítem.

TABLA III.30
NIVEL DE TOMA DE DECISIONES EN ASPECTOS DIDACTICOS

PRIMARIA						
NIVEL DE DECISION	METODOS	LIBROS	VISITAS	LABORATORIO	NUEVAS TECNOLOGIAS	DEBERES
Centro	2	2	1	—	4	—
Equipo/Dpto	8	9	10	6	3	1
Individual	2	1	1	6	5	11

B.U.P.						
NIVEL DE DECISION	METODOS	LIBROS	VISITAS	LABORATORIO	NUEVAS TECNOLOGIAS	DEBERES
Centro	—	—	2	—	1	—
Seminario	9	11	7	12	8	4
Individual	2	1	2	—	3	8

TABLA III.31.
VALORACION DE LOS ASPECTOS DIDACTICOS DEL CENTRO

PRIMARIA

	CONTENIDOS	METODOS	EVALUACION
Jefe de estudios	4,3	4,1	4,1
Profesores	4,3	4,3	4,1
Padres	4,7	4,4	4,3
Alumnos	4,9	5,0	4,8
TOTAL	4,6	4,5	4,4

B.U.P.

	CONTENIDOS	METODOS	EVALUACION
Jefe de estudios	4,7	4,3	4,5
Profesores	3,5	3,9	4,0
Padres	4,2	3,6	3,2
Alumnos	4,3	4,3	3,7
TOTAL	4,2	4,0	3,8

Puede observarse que, en términos globales, la valoración de los distintos aspectos didácticos (contenidos, métodos y evaluación) es más positiva en los colegios que en los institutos. En el caso de los primeros, las valoraciones de los jefes de estudios y las de los profesores prácticamente coinciden, siendo los padres y, sobre todo, los alumnos los que se muestran más satisfechos con los distintos aspectos preguntados. En los institutos, por el contrario, se aprecia una valoración bastante más positiva por parte de los jefes de estudios que por parte de los restantes profesores, que tienden a ser críticos especialmente en el tema de los contenidos. Los padres y los alumnos de este nivel también otorgan valoraciones menores a todos los ítems que los de Primaria, lo que se aprecia especialmente en las preguntas sobre evaluación, en las que la valoración media de los padres (3,2) se sitúa próxima a la categoría de media-baja. Esta baja valoración puede estar motivada por la preocupación que suscitan las calificaciones de B.U.P. y C.O.U., que determinan la posibilidad de acceso a los estudios universitarios.

7.4. Programas especiales y de innovación

Por lo que se refiere a proyectos de innovación, puede decirse que más de un 70% de los centros estudiados se encuentran realizando alguno. Los proyectos mayoritarios son el Atenea y el Mercurio, destinados a la introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, aunque también algunos centros lle-

van a cabo programas de prevención de drogodependencias, de orientación escolar, etc. La práctica totalidad de estos proyectos han surgido por iniciativa del profesorado, aunque en algunos casos, ha sido el equipo directivo el que ha promovido la participación del centro. Asimismo, son los profesores el sector mayoritariamente implicado en la realización de los proyectos, siendo anecdóticos los casos en los que se implican los padres o la comunidad externa a los centros.

8. APOYO EXTERNO Y SUPERVISION DE LOS CENTROS

Uno de los cauces de relación estable entre los centros y el Ministerio de Educación y Ciencia es el servicio de Inspección. La labor inspectora no es individual, sino de equipo, ya que a cada centro educativo le corresponde la asistencia del un equipo de inspección de la demarcación donde se encuentra ubicado. Del sector de inspectores de la muestra, se ha estudiado su distribución (por edad, sexo, antigüedad en el servicio, etc), las funciones y tareas que habitualmente llevan a cabo en los centros y la valoración de su labor por los diferentes sectores de la comunidad educativa.

8.1. Características de los inspectores

No existen diferencias por sexo en cuanto a la muestra de inspectores entrevistados. Esta situación

no es representativa del total de inspectores del M.E.C., ya que, en su mayor parte, éstos son hombres (69,9%). No obstante, los inspectores que realizan su labor en los centros de Primaria son, en su mayoría, mujeres, mientras, esta situación se invierte en los institutos.

Los entrevistados proceden en su mayor parte (63%) del Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa y el restante 37% son docentes en función inspectora (apartado 9 del capítulo II). Su **antigüedad media** en labores de inspección se sitúa alrededor de los 11 años, aunque con notables diferencias según el nivel educativo (15 años de media en los colegios frente a seis de los institutos).

En cuanto a la **antigüedad en la demarcación**, la media se sitúa en torno a los dos años y medio. Por tanto, la mayoría de los inspectores poseen un conocimiento suficiente de la realidad del centro y su entorno. Ahora bien, esta media difiere ligeramente en función del nivel educativo: en los colegios sube a 2,7 años, siendo de 2,2 años para los institutos. De todos modos, también es necesario destacar la existencia de un importante porcentaje de inspectores que ejercen su función en el centro por primera vez (29%).

TABLA III.32
ANTIGÜEDAD DE LOS INSPECTORES EN LA DEMARCAACION POR NIVEL EDUCATIVO

AÑOS	% PRIMARIA	B.U.P./ C.O.U.	% TOTAL
Primer año	25,0	33,4	29,2
2 años	8,4	16,7	12,5
3 años	33,3	41,5	37,5
4 años o más	33,3	8,4	20,8
Total	100	100	100

Respecto a su **titulación**, la tercera parte son licenciados en Pedagogía y el 21% en Filosofía. El reparto según el nivel es notablemente distinto: en los centros de Primaria el 75% son pedagogos o filósofos; en cambio, éstos sólo representan un tercio de los inspectores de B.U.P., que en su mayoría, poseen titulaciones más relacionadas con las distintas materias o áreas de conocimiento.

8.2. Actividades del inspector del centro

Uno de los principales medios de que disponen los inspectores para realizar su labor son las **visitas a los centros**, mediante las que obtienen la mayor parte de la información sobre su funcionamiento y realizan sus funciones de asesoramiento y control. Los inspectores entrevistados han realizado una media aproximada de

cuatro visitas a cada centro en el último año; media ligeramente superior en los institutos (4,2) que en los colegios (3,2).

El **tiempo dedicado a dichas visitas** se sitúa en torno a las dos horas y media como promedio. En el caso de los colegios la duración es mayor. Posiblemente, ésto se deba a que en el curso 92-93 es una actividad prioritaria de los servicios de inspección el asesoramiento en la elaboración y el seguimiento de los proyectos curriculares en los centros de Primaria.

Los inspectores indican como **actividades principales** en el citado curso las relacionadas con el control del cumplimiento de la normativa educativa vigente y con el asesoramiento a la comunidad escolar en cuestiones técnico-pedagógicas.

En los centros de Primaria, las actividades señaladas con mayor frecuencia han sido las siguientes:

1. La organización y funcionamiento del centro, incluyendo todas las tareas administrativas habituales, en especial al inicio del curso escolar.
2. El asesoramiento y seguimiento de la P.G.A. y de las programaciones y proyectos curriculares.
3. El control de los horarios establecidos por el centro.
4. Temas puntuales: disciplina, transporte escolar, obras, etc.

En los institutos, además de la mayoría de estas actuaciones, se incluye la evaluación de los profesores en prácticas.

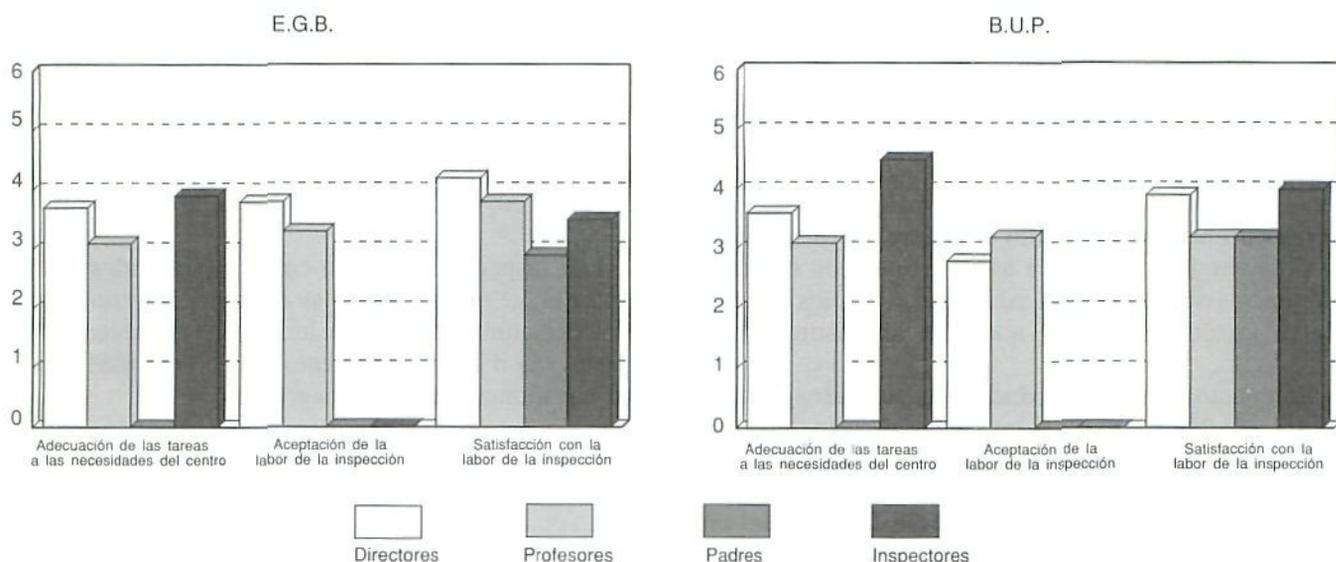
8.3. Valoración de la labor inspectora

Para poder valorar la labor de la inspección en los centros se han tenido en cuenta tres aspectos: en primer lugar, se valora el grado en que la labor inspectora, en función de las atribuciones que tiene asignadas, puede responder a las necesidades de apoyo externo y supervisión de los centros; en segundo término, se contempla el grado de aceptación que, desde los centros, se tiene de la labor inspectora; en qué medida se percibe como necesaria la existencia de un control y apoyo externo a los centros; por último, se valora la satisfacción de cada centro con la labor concreta que está desarrollando el equipo de inspectores de su demarcación.

La valoración que los diferentes sectores consultados hacen sobre el **papel que lleva a cabo la inspección y su adecuación a las necesidades del centro** es media, tendiendo a media alta. Esta valoración es más positiva en la medida en que los entrevistados están

GRAFICO III.11.

VALORACION MEDIA DE LA ADECUACION DE LAS TAREAS DE LA INSPECCION A LAS NECESIDADES DEL CENTRO (1= ninguna adecuación a las necesidades, 6= adecuación total)



más implicados en la gestión del centro y conocen mejor dicha actuación. Son los propios inspectores los que mayor adecuación encuentran (4,2 sobre 6 como media), sin llegar a ser alta, seguidos de los directores (3,6) y, por último, de los profesores (3,1), posiblemente porque requieren de la inspección, sobre todo, apoyo técnico-pedagógico y, como se ha señalado, esta es una actividad menos frecuente que otras de tipo administrativo o de control.

Los centros de Primaria señalan una mayor adecuación de las funciones de la inspección a sus necesidades quizá por el mayor peso del apoyo pedagógico en estos centros en un momento de reforma educativa.

El grado de aceptación de la labor de la inspección por parte de los centros se sitúa en el nivel medio-bajo. En general, parecen no aceptarse del todo las tareas administrativas y de control hacia el centro. En este aspecto, son los directores de los institutos los que menor aceptación demuestran (2,8 de media). El hecho de que en los centros de Primaria se acepte en mayor grado la labor inspectora puede deberse, en cierta medida, a la mayor presencia que la inspección está teniendo como servicio de apoyo al centro frente a la tradicional de control externo.

La valoración que los directores y los propios inspectores realizan de la labor de cada equipo de inspección (ya no de las funciones o actividades de la inspección en general) se sitúa en torno al nivel medio-alto. En cambio, los padres son los que peor la valoran, situándose en puntuaciones de media-baja (en especial, los de los institutos). Un dato interesante es

el alto porcentaje de profesores y padres —éstos sobre todo— que optan por no contestar a esta pregunta, indicando desconocer personalmente en muchos casos a los inspectores asignados a su centro. En general, los sectores o personas más implicados en la gestión del centro son los que muestran mayor satisfacción con la labor de los inspectores, aunque puedan señalar que el papel de la inspección y sus atribuciones no sean plenamente satisfactorias para sus centros. Las diferencias entre Primaria y B.U.P. son, nuevamente, evidentes.

Se ha preguntado también a los directores por el apoyo externo que los centros reciben desde otras instancias del M.E.C., aunque, como se ha señalado, el principal contacto entre éste y los centros se realiza a través de los servicios provinciales de inspección. Es conveniente tener precaución a la hora de interpretar las respuestas, dado que los directores suelen tener una visión más positiva que el resto de los sectores. La valoración que los directores hacen sobre el apoyo que reciben desde el M.E.C. es, en general, media-alta, sin diferencias destacables en función del nivel educativo (3,9 en Primaria y 3,8 en B.U.P.).

9. RELACIONES DEL CENTRO CON OTRAS INSTITUCIONES

Como se comentó en el capítulo II, los colegios mantienen estrechas relaciones con el Ayuntamiento al que pertenecen. Al margen de los ámbitos económico y material (aspecto abordado en el apartado III.3), todos los centros de Primaria que componen la

muestra, excepto dos, afirman que mantienen relaciones estables con el Ayuntamiento. Esa colaboración se concreta básicamente en la realización de actividades deportivas (campeonatos, escuelas deportivas municipales, etc.), formativas (campañas de seguridad vial...), de ocio y tiempo libre (excursiones), y artístico-culturales (concursos literarios, etc.)

La situación en B.U.P. y C.O.U. es radicalmente distinta, ya que, de los centros encuestados, sólo dos afirman mantener colaboraciones estables con el Ayuntamiento. Sin embargo, sólo uno de ellos concreta en qué consisten dichas relaciones.

Como era de esperar, las relaciones con empresas, asociaciones o partidos políticos son prácticamente nulas en los centros educativos que componen la muestra estudiada. Sólo se observan ciertos tímidos contactos con asociaciones de vecinos o asociaciones deportivas en algunos de los centros.

En resumen, las relaciones de los centros educativos con otras instituciones de la comunidad son muy escasas. Únicamente se observa que los ayuntamientos mantienen colaboraciones con los centros de Primaria y, según los datos, podría decirse que los institutos se mantienen al margen de la comunidad en la que están situados.

10. SATISFACCION DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y CLIMA DE LOS CENTROS

En este estudio, se entiende por «Satisfacción» y «Clima escolar» un conjunto de características psicosociales del centro educativo que configuran, tanto el nivel de satisfacción de los diferentes colectivos con las condiciones, procesos y resultados del centro educativo, como la calidad de las relaciones personales entre los distintos miembros de la comunidad. Según investigaciones realizadas al respecto, estos dos constructos generales parecen tener una gran relación con los resultados individuales de los alumnos y con la eficacia de la organización.

Siguiendo la línea más aceptada por la comunidad investigadora, ambos constructos se han medido recabando información sobre las percepciones de los miembros de la comunidad educativa de cómo es el clima del centro o de cuál es su grado de satisfacción con algunos aspectos relevantes del centro.

10.1. Satisfacción

Muchas son las cuestiones relativas a la satisfacción de los miembros de la comunidad que se han abordado en el estudio. Gran parte de los resultados

obtenidos han sido ya descritos en anteriores apartados, reflejando la satisfacción de cada sector de la comunidad con los distintos aspectos de la dinámica del centro. Con este apartado se pretende aportar una imagen global de la satisfacción general de la comunidad educativa. Para ello se han escogido seis aspectos: a) la satisfacción con el propio trabajo, b) la satisfacción con otros sectores, c) la satisfacción con los órganos colegiados de gobierno, d) la satisfacción con los recursos materiales y económicos y sus gestión, e) la satisfacción con aspectos curriculares y f) la satisfacción con el funcionamiento general del centro. En la tabla III.33 se muestra las medias de las satisfacciones de los distintos aspectos por sectores.

a) **Satisfacción con el propio trabajo.** Los profesores están bastante satisfechos (4,27) con su trabajo en los centros, no habiéndose encontrado diferencias por nivel educativo ni por tamaño del centro. Este nivel de satisfacción es prácticamente igual al de directores, jefes de estudios y secretarios (4,30, 4,33 y 4,32, respectivamente). Sin embargo, cabe destacar ciertos detalles. En primer lugar, los tres miembros del equipo directivo de los institutos se sienten más satisfechos con su trabajo que los de los colegios; en segundo lugar, en centros clasificados como grandes el Director está más satisfecho que en los medianos y pequeños. Este fenómeno se invierte para el Secretario, y no se observa para el Jefe de estudios. Es difícil dar una explicación a este hecho, probablemente en los centros grandes, el prestigio y reconocimiento que supone ser Director hace que sea una tarea agradable para la persona que lo desempeña, sin embargo, en el caso del Secretario, cuanto más aumenta el tamaño del centro más complejas son las gestiones que tiene que realizar y, por lo tanto, menos satisfactorio es el trabajo.

b) **Satisfacción con otros sectores.** Se ofrecen resultados de la satisfacción: i) con el equipo directivo por parte de profesores, padres y alumnos; ii) con los profesores por parte de los padres y los alumnos; iii) con los alumnos por parte de los profesores; y iv) con la inspección por parte de profesores, padres y equipo directivo.

i) Todos los sectores de la comunidad educativa están satisfechos con el equipo directivo (4,80). Apenas hay diferencias entre sectores, aunque los padres y los alumnos están más satisfechos con el equipo directivo que los profesores que los han elegido. Se vuelven a encontrar diferencias por niveles educativos, siendo mejor valorado el equipo directivo en centros de Primaria (5,10) que en B.U.P (4,60). Sin embargo, no hay diferencias por tamaño de centro.

ii) Tanto padres como alumnos están satisfechos (4,53) con los profesores del centro educativo al que

asisten. Esta valoración es más alta en los colegios que en los institutos y en los grandes más que en los medianos, y mucho más que en los pequeños.

iii) En general, los profesores están bastante satisfechos (4,79) con los alumnos que tienen (más que los alumnos con los profesores). Esta valoración es

exactamente igual en ambos niveles, pero más alta cuantas más unidades tiene el centro.

iv) Otra orientación tiene la satisfacción por parte de todos los sectores hacia la labor de la inspección en el centro, que es moderada (3,46). Esta labor es mejor valorada por el Director y en los centros pequeños.

TABLA III.33

SATISFACCIONES MEDIAS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA POR SECTORES (puntuaciones sobre 6)

AREA	SATISFACCION CON ...	E. DIREC.	PROF.	PADRES	ALUM.
Fines	1. Consecución de los objetivos	4,11	3,86	3,93	4
Profesorado	2. Posibilidades de perfeccionamiento	—	3,00	—	—
	3. Asignación a grupos	—	4,58	—	—
	4. Condiciones laborales	—	4,27	—	—
	5. Con los profesores	—	—	4,30	4,76
Consejo Escolar	6. Calidad del tiempo en las reuniones	4,13	4,19	4,49	4,46
	7. Participación en las reuniones	4,70	4,54	4,51	4,72
	8. Global del funcionamiento del CE	4,60	4,77	4,55	4,89
Claustro	9. Calidad del tiempo en las reuniones	4,17	3,85	—	—
	10. Participación en las reuniones	3,95	3,75	—	—
	11. Global del funcionamiento del Claustro	4,26	4,27	—	—
Equipo directivo	12. Con el equipo directivo	5,09	4,74	4,87	4,87
Recursos materiales y económicos	13. Adecuación de las aulas	3,91	3,96	4,07	4,08
	14. Adecuación de las instalaciones generales	3,58	3,83	3,54	4,33
	15. Adecuación del comedor	3,90	4,03	3,70	4,42
	16. Adecuación de los recursos muebles	4,00	4,16	4,25	4,33
	17. Adecuación de los recursos didácticos	4,33	4,00	4,48	4,40
	18. Adec. del presupuesto a las necesidades	4,00	3,74	4,21	—
	19. Gestión económica	—	4,92	5,10	—
20. Autonomía en la gestión	4,68	4,48	4,38	—	
Alumnado	21. Posibilidades de participación	—	—	—	4,34
	22. Participación real	—	—	—	3,64
	23. Con los alumnos	—	4,78	—	—
Padres	24. Posibilidades de participación	—	—	2,54	—
Currículo	25. Contenidos	4,52	3,96	4,41	4,63
	26. Metodología didáctica	4,19	4,11	4,05	4,67
	27. Evaluación	4,27	4,09	3,75	4,27
Apoyo externo	28. Con el Inspector	4,09	3,25	2,83	—
	29. Apoyo del Ministerio de Educación y Ciencia	3,85	—	—	—
Global	30. Funcionamiento global del centro	4,44	4,73	4,49	4,64

c) **Satisfacción con los órganos colegiados de gobierno.** Todos los miembros de la comunidad educativa están satisfechos (4,72) con el funcionamiento general del Consejo Escolar. El sector que más alto lo valora es el de alumnos, hay una mayor satisfacción en los centros de Primaria y no hay diferencias apreciables por el tamaño del centro. Menos satisfechos (4,26) están los profesores y directores con el Claustro, fundamentalmente en los institutos y en los centros de tamaño mediano.

De estos datos no se puede extraer ninguna crítica al sistema de gestión desarrollado por la L.O.D.E. en lo referente a los órganos de gestión colegiados. Es más, casi se puede decir que todos los sectores de la comunidad valoran positivamente su actual configuración.

d) **Satisfacción con los recursos materiales y económicos y su gestión.** El conjunto de la comunidad educativa está moderadamente satisfecho con los recursos materiales que el centro posee. El sector más crítico es el equipo directivo, probablemente por relacionar a los investigadores con miembros de la Administración educativa, y los satisfecho son los alumnos. Generalmente, en los centros de Primaria se está más satisfecho con sus recursos que los de Bachillerato.

También hay una moderada satisfacción con la adecuación de los recursos de carácter económico que el centro gestiona (3,98), siendo los padres y el equipo directivo los que lo consideran más adecuado. Respecto a la gestión de esos recursos, tanto los padres como los profesores están bastante satisfechos (4,97). La satisfacción hacia la autonomía que tienen los centros en la gestión de los recursos económicos es alta (4,53), sin apenas diferencias entre sectores y más alta en los colegios que en los institutos.

e) **Satisfacción con los aspectos curriculares.** En este caso se hace referencia a la satisfacción por parte del Jefe de estudios, de los profesores, de los padres y de los alumnos con los contenidos impartidos, los métodos didácticos empleados y los procedimientos de evaluación utilizados en el centro educativo. Puede afirmarse que globalmente los diferentes sectores de la comunidad educativa están satisfechos con los aspectos curriculares del centro, sin que haya excesivas diferencias entre contenidos, métodos y evaluación. La valoración es más positiva en los colegios (4,50) que en los institutos (4,10) y, por sectores, las tendencias son distintas según se trate de centros de uno u otro nivel. En Primaria, son, en mayor grado, los alumnos los más satisfechos, seguidos de los padres y, por último, los propios responsables de estos aspectos: los profesores y el Jefe de estudios. En B.U.P. el que mejor valora los aspectos curriculares del centro es el Jefe de estudios junto con los alumnos, peor lo valoran los

profesores y los padres. No se observan diferencias consistentes según el tamaño de los centros.

f) **Satisfacción con el funcionamiento general del centro.** Por lo global de su ámbito, esta variable puede servir para obtener una imagen comprensiva de la satisfacción de todos los miembros de la comunidad educativa (esta afirmación se ratifica al observar que su puntuación se encuentra en la media del resto de las satisfacciones). Globalmente, todos los sectores de la comunidad educativa están bastante satisfechos (4,54) con el funcionamiento general del centro al que pertenecen. El colectivo más crítico es el de directores y el más complaciente, los propios alumnos. Hay una ligera mayor satisfacción en los colegios que en los de institutos y más alta en los centros grandes y pequeños que en los medianos.

Una imagen global del conjunto de las satisfacciones analizadas se muestra en el gráfico III.12. En el mismo se representa con un punto la satisfacción de cada tema por cada sector de la comunidad. Las diferentes satisfacciones de cada sector están unidas entre sí con una línea, apareciendo un total de cuatro líneas. Cada conjunto de puntos alineados verticalmente representa un tema, con un total de 30. En el gráfico se indica el número de cuestión, encontrándose más abajo su enunciado.

La principal conclusión que se extrae de este gráfico es que las desviaciones en las puntuaciones se deben a la diferencia de temas, no al sector que opina. Este hecho refuerza la objetividad de los datos recogidos: las opiniones de diferentes sectores de la comunidad son muy similares entre sí, por lo que su media se acercaría al valor «real» de los mismos.

Pueden también observarse las «cimas» o máximos de satisfacción y los «valles» o mínimos, la mayoría coincidente para todos los sectores opinantes y algunos específicos de algunos de ellos. Los mayores motivos de insatisfacción general parecen ser la adecuación de las instalaciones y del presupuesto a las necesidades del centro y la falta de apoyo de las instancias administrativas (M.E.C. e inspección). Los directivos y profesores también están descontentos con la utilización del tiempo y la participación en las reuniones del Claustro y los profesores con las posibilidades de formación, los padres y alumnos con su participación en el centro (los primeros porque consideran escasas sus posibilidades y los segundos porque piensan que no aprovechan suficientemente las suyas) y con los criterios de evaluación. Por otro lado, los temas objeto de mayor satisfacción son el equipo directivo, la gestión económica y el funcionamiento y participación en el consejo escolar.

10.2. Clima

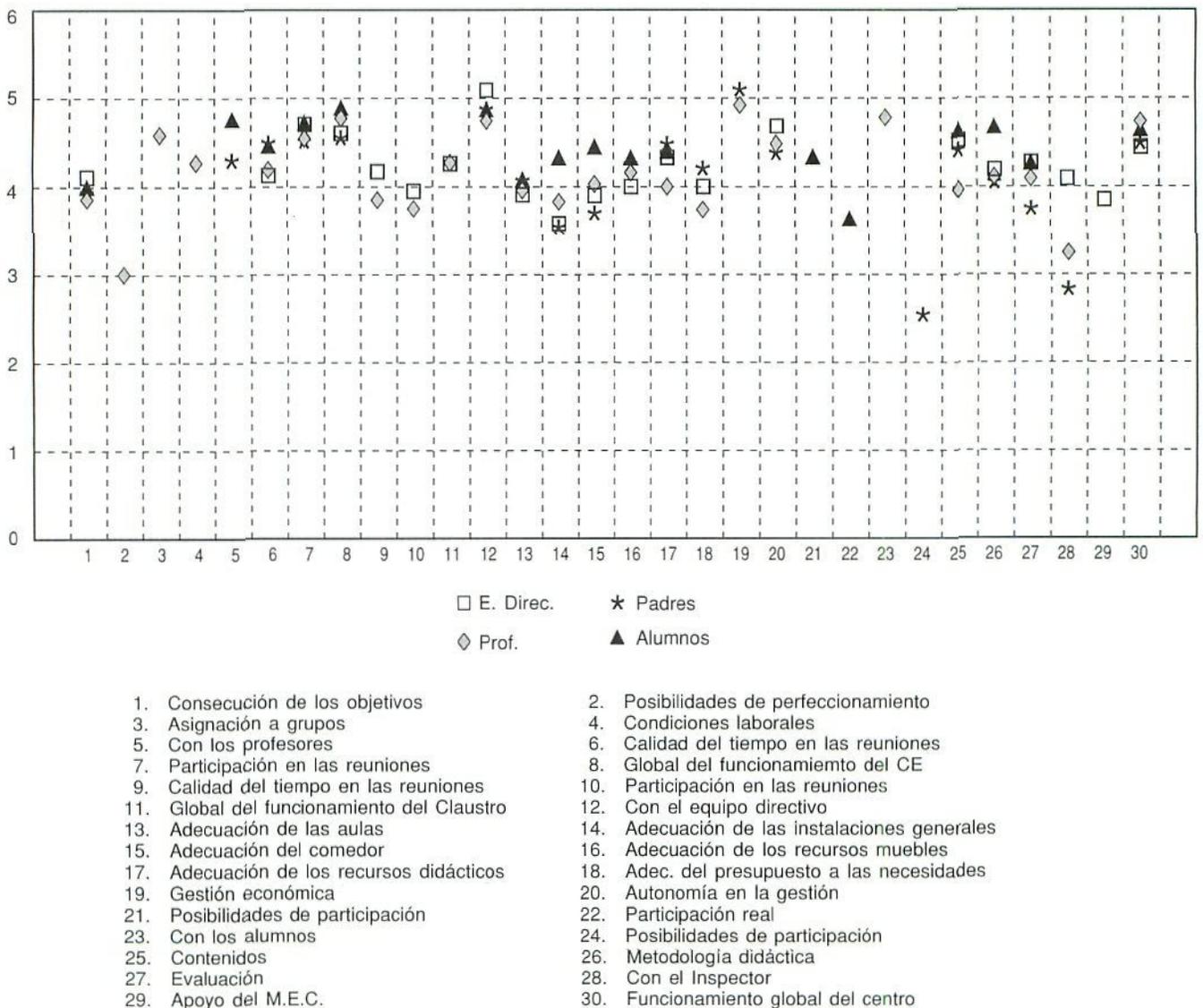
Con la medición de este constructo complejo se pretende obtener una imagen global de cómo son las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Para ello, se preguntó directamente a los sujetos de la muestra cómo eran las relaciones entre el colectivo que representaban y los diferentes sectores implicados a través de una escala de valoración con seis niveles de respuesta. En la tabla III.28 se muestra cuáles son las relaciones medidas y un resumen de sus resultados.

Se ofrecen los «climas» medidos en el orden seguido en el informe: profesores y Claustro, Consejo Escolar y equipo directivo, padres y alumnos. Finalmente se elabora una medida global del clima del centro,

intentando buscar relaciones de la misma con otras variables relevantes del centro.

El «clima entre los profesores» es globalmente bueno, siendo valorado entre medio-alto y alto por las tres cuartas partes de las personas entrevistadas. El Jefe de estudios, quizá por ser una de sus responsabilidades la coordinación entre ellos, es la persona que más alto valora estas relaciones, y el inspector la que menos. No hay diferencias entre niveles educativos. Las **relaciones entre los profesores y el equipo directivo** son valoradas positivamente por los sujetos de la muestra, incluso en mayor medida que las relaciones entre docentes. El Director del centro otorgó las más altas valoraciones a esta relación, mientras que los inspectores fueron los sujetos más críticos con la misma. Parece que el clima entre profesores y equipo directi-

GRAFICO III.12
SATISFACCIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN FUNCION DE LOS DISTINTOS SECTORES



vo es mejor en los colegios que en los de institutos. Las **relaciones entre los profesores y los padres** han recibido la valoración más baja de todas las recogidas, siendo ésta medio-alta. Es más baja en B.U.P. que en Primaria y peor calificada por los padres que por los profesores. También se observa que las **relaciones entre profesores y alumnos** son mejores en los centros de Primaria que en los insitutos y mejor valoradas por los profesores que por los alumnos. Con quien mejores relaciones tienen los profesores es con el **personal de administración y servicios**, que parecen cumplir su cometido sin problemas. También las relaciones son buenas con el personal de apoyo.

Las reuniones del **Claustro** son, con toda probabilidad, los únicos momentos en que coinciden todos los docentes del centro. Por ello la medición del clima del Claustro da una buena imagen del clima del centro. Efectivamente, la valoración que los profesores realizan de las relaciones en el seno del Claustro se encuentra en una posición intermedia de todas las valoraciones del clima recogidas. Esta valoración es aproximadamente igual para los dos niveles educativos estudiados.

El **Consejo Escolar** es el órgano del centro donde participan los diferentes sectores de la comunidad. De ahí, la importancia del clima que pueda imperar en él para la marcha del centro educativo. Su valoración es bastante alta, con una gran consistencia entre todos los sectores, aunque con alguna diferencia entre niveles educativos. Por los datos obtenidos, las relaciones en el seno del Consejo Escolar son algo mejores en los colegios que en los institutos.

Otro punto reseñable son las altas valoraciones del clima entre el **equipo directivo** (5,60). No hay diferencias destacables por niveles ni por sujetos. Este resultado parece lógico, dado que es el Director el que

elige el equipo con el que va a trabajar. La **relación del equipo directivo con los padres** es buena-moderada, por debajo de la media del clima del centro, y en Primaria mejor que en B.U.P. Peor es la relación que mantiene el **equipo con los alumnos**, llegando a alcanzar cotas que rozan las puntuaciones bajas en los institutos según los alumnos. Aunque la opinión del director es mejor que la de los alumnos. Con el personal de administración y servicios las relaciones son buenas.

Otro de los «climas» medidos es aquel generado por las **relaciones entre los alumnos**. Dado que sólo se consultó a dos alumnos representantes y teniendo en cuenta la dificultad de medir esta variable, la información es poco fiable. En cualquier caso la valoración es media alta, sin diferencias apreciables entre los centros de ambos niveles.

En definitiva, calculando el clima del centro, como la media de los «climas parciales» medidos anteriormente, se observa que alcanza un valor de 4,69 sobre 6. Es decir, el clima se encuentra valorado entre medio-alto y alto. Este clima obtiene una más alta puntuación en los colegios que en los institutos y, como parece lógico, es valorado más alto cuanto más responsable se siente del mismo la persona entrevistada. Se observa que el **tamaño de centro** parece no tener relación con el clima del centro, únicamente es relevante para el clima entre los profesores, dado que en los centros más pequeños la relación entre los profesores es mejor.

Las variables Clima y Satisfacción están altamente relacionadas entre sí ($r = 0,65$), por lo que se puede deducir que un buen clima en el centro está ligado a una alta satisfacción de todos los miembros de la comunidad con el propio centro. Esta alta correlación es parecida en colegios e institutos.

TABLA III.34
 MEDIAS Y DESVIACIONES TIPICAS DE LAS VALORACIONES
 DE LAS RELACIONES ENTRE LOS DISTINTOS SECTORES DE LA COMUNIDAD
 MEDIDAS EN EL ESTUDIO

	EQ. DIRECTIVO		PROFESORES		ALUMNOS	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
Eq. directivo	5,60	0,57	NM		NM	
Profesores	4,40	0,90	4,33	0,87	NM	
Padres	4,62	0,95	4,08	0,98	NM	
Alumnos	4,25	1,24	4,34	0,83	4,75	0,97
P.A.S	4,96	0,88	4,94	0,77	NM	
P. de Apoyo		NM	4,82	0,91	NM	

Consejo Escolar: 4,91 (0,92) Media total: 4,69
 Claustro: 4,53 (1,02) NM: No medida

CAPITULO IV

Síntesis y comentarios finales

INTRODUCCION

En un estudio descriptivo, como es éste, se requiere como paso previo a las conclusiones propiamente dichas —o formando parte de ellas, según se considere— un resumen de los principales hallazgos que permita abarcar de forma global los distintos aspectos estudiados. Por eso, en este capítulo se ofrece, en primer lugar, una síntesis breve de lo expuesto en los capítulos I y III, con el fin de lograr una visión conjunta de las principales reformas del sistema educativo español en lo referente a gestión de recursos educativos y de su correlato en la práctica de las escuelas, según los resultados descriptivos más relevantes del estudio. En segundo lugar, se completa esa panorámica con los resultados de los análisis de los datos empíricos que permiten establecer relaciones entre las variables y aventurar algunos «por qué» explicativos de la realidad educativa. Se intenta enmarcar todo ello en la perspectiva de lo que la literatura suele considerar factores relacionados con la eficacia de las escuelas. El capítulo finaliza con unos comentarios de tipo general respecto al estudio, sus hallazgos y limitaciones y sus implicaciones posibles.

1. RECAPITULACION

Los puntos de consenso que se consideran relacionados con la eficacia en la gestión de recursos educativos —que coinciden básicamente con las áreas funcionales— pueden servir de guía a la recapitulación de los aspectos principales que reflejan la situación española, tanto respecto a las reformas que orientan la política educativa como a la realidad de las escuelas.

Las reformas españolas se han centrado en la mejora de algunos de los aspectos relacionados con la eficacia de los procesos que se llevan a cabo en los centros y mediante el estudio empírico se ha podido obtener información de cómo se han traducido en la práctica esas mejoras. El **espíritu general de las reformas** es la democratización de la enseñanza, en el sentido de lograr mayor equidad en el acceso a una educación de calidad, de iniciar la delegación de po-

deres a la sociedad y de una evolución hacia la gestión basada en la escuela, es decir, un acercamiento de la toma de decisiones al usuario por medio de la descentralización administrativa y de la participación de la comunidad en la educación a través de los consejos escolares. En gran parte la clave de las reformas emprendidas, tanto las referentes a gestión como las curriculares, está en el énfasis en el «modo de hacer», en los procesos.

En líneas generales —y simplificando un poco—, de las **tres áreas de toma de decisiones, presupuesto, currículo y plantilla de personal** que suelen considerarse esenciales en la delegación de autoridad y la gestión basada en la escuela (David, 1989; Clune y White, 1988), las reformas españolas se han centrado en las dos primeras. El presupuesto destinado a cubrir parte de los gastos de mantenimiento, de equipamiento y de actividades del centro ha pasado a ser gestionado democráticamente por la comunidad educativa. Los centros gozan de una autonomía creciente en la toma de decisiones respecto al currículo. Pero en lo que se refiere a las plantillas de personal las decisiones siguen estando en manos de las administraciones, central o autonómicas.

1.1. Fines de la educación

Hay una serie de **fines generales implícitos** en la política educativa en relación a los cuales debe ser valorada la eficacia de las escuelas. Algunos de éstos son el logro de una auténtica igualdad de oportunidades, la comprensividad del sistema de educación obligatoria, la extensión de la obligatoriedad y la integración en el sistema ordinario de los alumnos con necesidades especiales. Con vistas a lograr estos fines se ha intentado financiar con fondos públicos una red de centros, semejantes en calidad y plurales tanto desde el punto de vista ideológico como del de la extracción social de su alumnado. Según los datos del estudio empírico, se cumplen en los centros los fines relativos a la equidad y comprensividad ya que en general son escuelas únicas con diversidad de alumnos en cuanto a género, clase social, integración de

alumnos con necesidades especiales, escolarización de inmigrantes en ciertos casos, etc.

Las leyes de educación señalan al sistema nueve **finés generales explícitos**, referidos a formación integral, socialización, capacitación académica y laboral y educación internacional. Para las personas entrevistadas en el estudio empírico, éstos son también —con *diferentes formulaciones*— los *finés asignados a la educación española a nivel teórico*, pero se invierte el orden de prioridades (la formación académica y laboral se convierte en el primer fin del sistema) y no se menciona como finalidad la educación internacional.

Por otro lado, la L.O.G.S.E. da la posibilidad a las comunidades educativas de adoptar unos **finés concretos** de acuerdo con sus características, por medio del proyecto educativo de centro. Pero los centros son poco originales para establecer sus propios fines. Se dan aún pocos casos de explicitación de unos objetivos distintos, o concreción de los generales, en los documentos educativos de los centros. Según los interesados (especialmente alumnos y padres) en la realidad los fines teóricos casi quedan reducidos a uno: la adquisición por parte de los alumnos de competencia académica y profesional.

No es de extrañar esta abrumadora prioridad de la finalidad académica y laboral que se detecta en las entrevistas, como reflejo de una percepción social, porque en el fondo coincide con lo que quizá son los valores prioritarios reales del sistema, que subyacen tácitamente a cualquier declaración de intenciones. En un estudio reciente de los valores de la L.O.G.S.E. realizado por medio de una técnica de análisis documental, que intenta desvelar los valores implícitos del sistema más allá de las formulaciones verbales, se han obtenido estos mismos resultados: las prioridades se centran en el trabajo y la educación en sentido académico, orientada a una titulación (Bunes, Calzón, Elexpuru, Fañanas, Muñoz-Repiso y Valle, 1993).

1.2. Personal de los centros: profesorado

Tanto el acceso a la docencia como la gran mayoría de las **condiciones laborales** de los profesores (salarios, jornada de trabajo, promoción, etc.) vienen muy regulados por la Administración, siendo mínima la autonomía de los centros en este sentido. La única reforma tendente a descentralizar estos aspectos es la distribución de los profesores en los centros, que desde hace poco se realiza a nivel provincial. A pesar de ello, los resultados del estudio indican que los profesores tienen una moderada satisfacción con sus condiciones de trabajo, lo que posiblemente esté en consonancia con las mejoras que en este sentido han tenido lugar en los últimos años. Como aspecto problemático,

quizá cabe señalar una cierta inestabilidad del profesorado en los centros de B.U.P., donde existe una proporción considerable de docentes interinos o con destino provisional.

Respecto al **empleo del tiempo** por parte de los profesores, que parece ser una variable relevante en la literatura sobre eficacia de las escuelas, no se pueden extraer conclusiones relativas a la muestra de profesores entrevistados, ya que la distribución del horario semanal es la establecida legalmente, resultando difícil detectar las pequeñas diferencias existentes a nivel individual.

La **formación permanente** se ha organizado en los pasados años respondiendo a un modelo descentralizado, en el que los Centros de Profesores son la principal entidad implicada, que intenta acercar las oportunidades de formación a los lugares de trabajo, incluidos los propios centros, además de incrementar las facilidades para tomar parte en ellas. Los resultados empíricos permiten afirmar, en principio, que un elevado porcentaje del profesorado toma parte en actividades de formación permanente.

Uno de los aspectos en los que la normativa ha incidido con más frecuencia en los últimos años es la promoción del **trabajo en equipo** por parte de los profesores, aspecto que parece tener incidencia en la eficacia de las escuelas: «Los estudiantes se benefician académicamente cuando sus profesores comparten ideas entre ellos, cooperan en las actividades y se ayudan en su propio desarrollo intelectual», (U.S.A. Department of Education, 1986, p. 51). En este sentido, y sin olvidar las responsabilidades que los profesores tienen en la gestión de los centros a través de los órganos de gobierno colegiados (Claustro y Consejo Escolar), se han reforzado los órganos de coordinación pedagógica (equipos de ciclo, seminarios y comisión de coordinación pedagógica), así como otras responsabilidades educativas de los profesores, especialmente las tutorías y los equipos de orientación. En general, la valoración otorgada a los distintos órganos de coordinación pedagógica en los centros analizados es alta, siendo especialmente positiva la de los equipos correspondientes a los primeros ciclos de Educación Primaria. Esta valoración tiende a ser mejor cuando es realizada desde el propio centro (concretamente, por el Jefe de estudios) que cuando se hace desde fuera (por el Inspector). No obstante, los datos parecen indicar que en este tema del trabajo en equipo existen diferencias entre centros, lo que puede ser también un importante elemento de diferenciación en relación con la eficacia de los mismos.

Los profesores, en general, están **satisfechos** con su trabajo y con la práctica totalidad de los aspectos que configuran la vida y el funcionamiento del centro,

parece en cambio que el descontento de este colectivo está generado por factores externos, como la baja valoración social de su tarea, la falta de apoyo por parte de las administraciones o sus oportunidades de formación continua.

1.3. Gobierno de los centros

1.3.1. *Organos de gobierno colegiados*

Los órganos de gobierno colegiados son el cauce a través del cual se canaliza la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros de enseñanza. El Claustro, compuesto por la totalidad de los profesores, tiene su ámbito de competencia en las cuestiones curriculares y académicas, mientras el Consejo Escolar, del que forman parte representantes de todos los sectores implicados en la vida del centro, tiene responsabilidades referidas a la aprobación de los principales documentos organizativos del centro, la admisión y disciplina de alumnos, la organización de actividades extraescolares y la gestión de los recursos materiales y económicos.

El funcionamiento de los **consejos escolares** analizados en este estudio permite detectar la existencia de algunos fallos en relación con la representación y participación de determinados sectores. Uno de los más llamativos es la escasa participación de la comunidad local en la vida de los centros, ya que su representación en el Consejo se limita a un delegado del Ayuntamiento que muchas veces en la práctica ni siquiera asiste a las reuniones. De este modo, en los consejos escolares sólo participan las personas que están directamente implicadas, bien como trabajadores o bien como alumnos o padres, en el funcionamiento del centro. Esto está en consonancia con el aislamiento de los centros respecto a la comunidad en la que están ubicados, ya que tampoco suelen tener contactos con otras institucionales ajenas a la Administración.

Por otra parte, se encuentra una escasa participación de algunos sectores en las elecciones para representantes al Consejo Escolar. Especialmente notable es el reducido porcentaje de padres que acuden a votar, así como la poca implicación de los alumnos de Bachillerato. Este hecho muestra una falta de participación real de sectores como el de los padres, cuya representación en la práctica se limita al reducido porcentaje de los mismos que habitualmente toma parte en las iniciativas del centro. Además, los alumnos y padres representantes del Consejo señalan su ausencia de contactos con los colectivos a los que representan, probablemente debido a las obstáculos existentes para encontrar canales de comunicación adecuados. En la práctica, todas estas circunstancias

hacen dudar de que se haya conseguido satisfacer totalmente el objetivo para el que fueron creados los consejos escolares.

Los resultados del estudio indican la existencia de un elevado número de reuniones del Consejo, con un porcentaje de asistencia bastante alto por parte de todos los representantes, si bien la intervención activa del sector de los alumnos es escasa, por lo que no es valorada muy positivamente; a juicio de los demás sectores los alumnos deberían intervenir de forma más activa. Este buen funcionamiento «formal» de los consejos contrasta con la queja de que en muchas ocasiones las cuestiones que se tratan son poco relevantes para el funcionamiento general del centro en aspectos educativos o cuestiones de fondo. Se valora más positivamente la existencia de buenas relaciones en el seno del Consejo y el interés de sus miembros que la capacidad real de este órgano para tomar decisiones, ya que algunos entrevistados consideran que tiene un carácter fundamentalmente burocrático o informativo. Por otra parte, los padres creen que están escasamente representados, mientras que los alumnos piensan que no tienen poder para influir en las decisiones. Lo contrario opinan los profesores, que piensan que otros sectores tienen poca preparación, así como algunos directores, que en cierto sentido ven también limitada su autoridad por la existencia del Consejo.

Dentro del Consejo Escolar existe la comisión económica, cuyas funciones principales se centran en el control y seguimiento del presupuesto del centro, que es elaborado por el Secretario y aprobado por el Consejo Escolar. En términos generales, puede decirse que las respuestas de los miembros de la comisión económica muestran una alta satisfacción con la gestión de los recursos que se lleva a cabo en los centros, percibiendo además de una forma satisfactoria el grado de autonomía de que disponen en este sentido. Las respuestas indican, no obstante, que en este tema y, en general, en la gestión de todos los recursos materiales, hay poca variabilidad entre los centros. Lo más común es que casi la totalidad de los ingresos de las escuelas proceda de la Administración educativa y que los fondos de que disponen se destinen mayoritariamente a mantenimiento del centro y a la adquisición de nuevo material.

El otro órgano de gobierno colegiado, el **Claustro de profesores**, muestra un funcionamiento satisfactorio en la práctica totalidad de los centros. Los temas tratados y el tipo de decisiones que se toman en él indican que efectivamente ejerce su competencia en las cuestiones académicas. Por niveles, parece ser algo más elevada la satisfacción con el funcionamiento del Claustro en los colegios, mientras que en los Claustros de B.U.P. el que se acuda con más frecuencia a

la votación para tomar decisiones puede indicar la existencia de más tensiones, si bien es necesario considerar que estos centros tienen un mayor número de profesores.

1.3.2. *Organos unipersonales*

A partir de la reforma llevada a cabo por la L.O.D.E., el equipo directivo, formado por los órganos de gobierno unipersonales (Director, Jefe de Estudios y Secretario) comparte su autoridad con el Consejo Escolar del centro, una de cuyas funciones es la elección y el cese del Director de forma democrática.

El ejercicio de la función directiva que se deriva de este modelo de gestión ha planteado en la práctica algunos problemas que, si bien han ido reduciéndose en los últimos años, continúan estando presentes, tal y como reflejan los resultados de este estudio. Uno de estos problemas es la elevada proporción de directores nombrados por la dirección provincial, motivada en general por la ausencia de candidatos, que posiblemente indica la falta de atractivo del desempeño de la función directiva para los profesores. Otro de los problemas detectados es la falta de una formación específica para el ejercicio de cargos directivos, especialmente acusada en el caso de jefes de estudios y secretarios, pero patente también entre los propios directores, sobre todo en los colegios de Primaria. No obstante, como aspecto positivo puede señalarse que los miembros del equipo son personas con mucha experiencia en el ejercicio de la enseñanza (en torno a 20 años) y con un número de años en el centro también bastante prolongado (10, aproximadamente), lo que puede repercutir en un buen conocimiento del mismo.

Las principales dificultades que los directores encuentran para llevar a cabo sus tareas nacen de la falta de apoyo o colaboración de los restantes componentes de la comunidad educativa, aunque también la falta de formación y de tiempo (en Primaria) y de autoridad (en B.U.P.) son citadas con frecuencia. En consonancia con ello, las insatisfacciones principales de los directores proceden de las funciones de disciplina y control, así como del exceso de burocracia. En muchas ocasiones la dedicación de los directores a tareas de tipo pedagógico, de coordinación o liderazgo, queda mermada en pro de las de carácter administrativo, lo que, según Scheerens (1990, p. 67), puede resultar perjudicial para la eficacia de los centros: «Las características de la escuela que se encuentran asociadas a un mejor rendimiento académico de los alumnos son (...) la proporción de tiempo que los directores dedican a asuntos educativos con respecto a tareas administrativas o de otro tipo (y) la cantidad de cuestiones de carácter didáctico tratadas en las reuniones de equi-

po directivo». Por su parte, los secretarios suelen considerar insatisfactorias las tareas burocráticas y el control del personal de administración y servicios (en el caso de B.U.P.) y los jefes de estudios el control de asistencia de alumnos y profesores y la organización de las sustituciones de estos últimos.

Aún así, la valoración que realizan los miembros de los equipos de la muestra es positiva, siendo los más satisfechos los jefes de estudios de Primaria y los secretarios de B.U.P. Lo que más parece contribuir a la satisfacción es la relación personal con otros miembros de la comunidad, aunque en el caso de los jefes de estudios se considera gratificante la coordinación pedagógica y en el de los secretarios la gestión económica.

También es destacable la alta coordinación que parece existir entre los miembros del equipo directivo, constatándose un funcionamiento colegiado de la dirección. En general, la satisfacción con dicho equipo es alta, no sólo para los miembros que lo componen, sino para el resto de los integrantes de la comunidad escolar, si bien los profesores, padres y alumnos de B.U.P. son algo más críticos en este sentido.

1.4. Recursos materiales y económicos

Una de las características definitorias de las reformas llevadas a cabo en los últimos años es la descentralización en la gestión de los recursos educativos y, entre ellos, de los recursos materiales y económicos.

La responsabilidad de la **dotación y el mantenimiento de los recursos** inmuebles es compartida por el Ministerio de Educación y Ciencia (o en su caso las autonomías en el ejercicio de sus competencias transferidas), las direcciones provinciales, los ayuntamientos y los propios centros educativos, de tal forma que cuanto menor es el gasto, la competencia recae en una instancia más cercana al centro. Así, por ejemplo, la responsabilidad de las construcciones recae en el Ministerio o Consejería de Educación y el mantenimiento de las instalaciones es asumido por los propios centros, con algunas variaciones según se trate de colegios o institutos. De manera similar ocurre con las competencias en el equipamiento y la dotación de material didáctico de aula y de centro, que puede quedar cubierto por la adquisición directa a través de alguna de las administraciones públicas, por donaciones de particulares o por compra del propio centro con sus recursos.

Según el estudio realizado, las instalaciones de uso común son moderadamente adecuadas para su uso educativo, siendo mejor valorada la adecuación de las aulas y del mobiliario y el material didáctico, con pequeñas diferencias entre niveles.

Los centros públicos disponen de autonomía en la **gestión de sus recursos económicos**; que proceden, fundamentalmente, de fondos públicos, pero con la limitación del control por parte de la Dirección Provincial del M.E.C. Los centros de Bachillerato cuentan con mayor presupuesto por tener que afrontar directamente los gastos de mantenimiento de las instalaciones. La valoración de la adecuación del presupuesto a las necesidades del centro es alta, los entrevistados consideran que la *gestión económica* se realiza con un alto grado de autonomía, respondiendo a las necesidades de los centros y evalúan esta gestión positivamente.

1.5. Alumnado

Como resultado de la **política de igualdad de oportunidades** en el acceso a los centros financiados con fondos públicos, en Primaria las escuelas son comprensivas, sin selección previa y con integración de todos los alumnos en el mismo programa. El Bachillerato es la rama académica de la educación secundaria superior, algo selectiva en su entrada, condicionada a la posesión del título de Graduado Escolar (que obtienen más de las tres cuartas partes de los alumnos que finalizan la E.G.B.). En los dos niveles entran alumnos de variada condición social, de ambos sexos por igual y sin discriminación por razón de raza o nacionalidad. Bien es verdad que la extracción social de los alumnos está muy relacionada con el hábitat en que se encuentre el centro, especialmente en las ciudades, donde es usual la estratificación social por barrios. Por otro lado, en general los alumnos se distribuyen en grupos de clase al azar, sin distinción por niveles de rendimiento, lo que aumenta la heterogeneidad interna de las escuelas.

Hay que tener en cuenta esto a la hora de interpretar los **resultados académicos** de los alumnos, ya que «considerando una definición operativa, una escuela eficaz es aquella en la que los alumnos progresan más allá de lo que sería esperado teniendo en cuenta su procedencia» (Mortimore 1990, p. 9). Los resultados globales de los alumnos al finalizar la E.G.B. son, como ya se ha dicho, de casi un 80% de éxito, pero las diferencias entre centros son notables. En este nivel educativo la tasa de repeticiones de curso es baja (en torno al 5%) y también muy diferenciada según los centros. En el caso de Bachillerato y C.O.U. la tasa media de éxito en las Pruebas de Acceso a la Universidad respecto a los matriculados en C.O.U. (que se considera medida externa de rendimiento del nivel) es aproximadamente del 50% y las repeticiones de curso suponen por término medio del conjunto de los cuatro cursos un 20%, con diferencias entre centros en ambas medidas de rendimiento aún mayores que en Primaria. Es difícil juzgar si estos niveles de rendimiento

son altos o bajos, ya que, como se decía antes, las variables de entrada en este caso son fundamentales. Por eso, las relaciones entre los resultados académicos de los alumnos y las demás variables será uno de los puntos más interesantes a estudiar en el siguiente apartado.

En cuanto a **la implicación de los alumnos en la marcha de la escuela**, aparte de su participación en la *gestión por medio de los consejos escolares* (ya tratada en el apartado anterior), existe una normativa para garantizar sus derechos y deberes y sus posibilidades de asociación. Pero de hecho el asociacionismo de los alumnos es escaso y es una minoría la que se implica en la vida del centro y en la resolución de los temas que les conciernen.

La satisfacción de los alumnos con el conjunto de sus condiciones educativas es media-alta, algo mayor en Primaria que en B.U.P. y sin apenas diferencias entre centros. En ambos niveles educativos los motivos mayores de satisfacción se centran en los elementos personales (profesores y dirección), en la gestión, y los de insatisfacción relativa en los medios materiales y recursos didácticos.

1.6. Relaciones de los padres con el centro

La participación de los padres en la gestión de la enseñanza, a través de los consejos escolares, constituye su mayor vinculación institucional con los centros. Además se ha regulado legalmente y se ha incentivado la existencia de asociaciones de padres. Pero en la realidad, aunque es alta la pertenencia nominal a estas asociaciones, su participación viva en ellas es escasa, reducida en general a la organización de actividades extraescolares por parte de una pequeñísima minoría de padres.

La mayoría de los contactos de los padres con los centros son los referentes a la marcha escolar de sus hijos a través de las tutorías, en entrevistas personales y reuniones de curso. Pero en general hay poca vinculación de los padres con la escuela y es menor en B.U.P. que en Primaria.

El colectivo de padres de alumnos es el más crítico con el funcionamiento del centro, aunque globalmente están satisfechos con el mismo. Sin embargo, están descontentos con la labor de la inspección y con las posibilidades de participación que los centros ofrecen.

1.7. Organización curricular y académica

La reforma curricular emprendida recientemente, uno de cuyos principales objetivos es el incremento

de la autonomía de los centros en las cuestiones de organización didáctica, todavía no ha tenido unos efectos notables en el estilo de trabajo de los centros analizados, al afectar únicamente a los dos primeros años de la Primaria en el curso 1992-93. No obstante, la mayoría de los centros tienen ya una cierta experiencia en la toma de decisiones sobre aspectos curriculares y, hasta cierto punto, una tradición de funcionamiento de equipos de coordinación curricular (véase apartado de profesorado), si bien es cierto que hasta el momento la mayoría de las cuestiones estaban muy reglamentadas legalmente.

Tanto en lo que se refiere al nuevo modelo como en relación al vigente en los pasados años, la mayoría de las **decisiones sobre el currículo** se toman en equipo. La coordinación didáctica parece ser mayor en los colegios que en los institutos, aunque, en general, también en éstos últimos es importante el peso de los seminarios a la hora de decidir sobre temas como material escolar, prácticas de laboratorio, metodología, etc. Por el contrario, hay decisiones, sobre todo la de los deberes en casa, que son tomadas por cada profesor individualmente. Las adaptaciones curriculares para determinados alumnos o grupos se llevan a cabo mayoritariamente en Primaria, siendo todavía escasas en B.U.P.

Un aspecto que parece ser relevante en relación con la eficacia de la escuela es el **empleo del tiempo de aprendizaje**. Pero como la legislación regula el horario de dedicación a las distintas materias, que debe ser el mismo en todos los centros de igual nivel, aún cuando los centros tengan *libertad para distribuirlas* a lo largo de la jornada escolar, no se encuentran grandes diferencias entre ellos, lo mismo ocurre con la evaluación continua.

La **satisfacción con el currículo** impartido en los centros parece ser bastante elevada en la mayoría de los sectores, aunque es destacable cómo algunos aspectos, especialmente en B.U.P., suscitan posiciones críticas. Este es el caso de los sistemas de evaluación, que no son bien juzgados por los padres, posiblemente por la trascendencia que las calificaciones tienen para la posterior elección de estudios universitarios. En lo relativo a los contenidos son los profesores de Bachillerato los que se muestran más descontentos. Por el contrario, en Primaria hay una mayor aceptación de todos los aspectos relacionados con el currículo, destacando la alta valoración que padres y alumnos otorgan a estos temas.

1.8. Apoyos externos y supervisión de los centros

En los últimos años se ha llevado a cabo una descentralización creciente de la **inspección educativa**,

paralela al resto de la descentralización administrativa, con la finalidad de acercarla a los centros para prestarles un mejor servicio. Además se le intenta dar un carácter más de asesoramiento pedagógico y menos de control del que tenía anteriormente. Con estos objetivos el M.E.C. ha organizado las demarcaciones provinciales y los equipos de inspección. No obstante, no se encuentra aún una vinculación estrecha entre los centros y sus inspectores —aunque éstos los visitan periódicamente— ni los profesores valoran la inspección como un apoyo a su tarea.

Por otro lado, se han creado otra serie de instancias de apoyo a la docencia, entre las que destacan los **Centros de Profesores**. Pero tampoco parece haber aún mucha relación de los profesores con los C.E.P., salvo para la realización de cursos de perfeccionamiento. Los demás apoyos que reciben los centros de la Administración son más burocráticos que pedagógicos.

1.9. Relaciones con otras instituciones

No están reguladas las relaciones de los centros educativos con otras instituciones sociales y, en la práctica, son muy escasas. Únicamente se observa que los ayuntamientos mantienen colaboraciones con los centros de Primaria. Los institutos, por el contrario, se mantienen al margen de la comunidad en la que están situados.

1.10. Clima y satisfacción

Se supone que las medidas de democratización de los centros, de participación en la gestión, de promoción del trabajo en equipo de los profesores, de definición de los derechos y deberes de los alumnos, de mejora de las condiciones laborales del personal, de acercamiento de los padres a la escuela, de elección de los directores, de aumento de los recursos materiales, de autonomía en la gestión de los recursos económicos, de facilidad para las relaciones personales, de coordinación en la mejora del currículo, de clarificación de las normas de convivencia de los centros... deben tener una influencia beneficiosa en el clima escolar, que es el producto inmediato de todo lo demás y a su vez mediador respecto al producto esperado: el rendimiento y la satisfacción de la comunidad educativa.

Globalmente, la **satisfacción** de la comunidad educativa con el funcionamiento y la dinámica del centro es alta. Todos los sectores de la comunidad educativa ofrecen análogas valoraciones de los aspectos estudiados, siendo mucho mayor la variabilidad por temas. Ello muestra la «objetividad» de las valoraciones rea-

lizadas por los entrevistados y aporta robustez a las variables que recogen opiniones.

El **clima** de los centros —medido como calidad de las relaciones dentro y entre los distintos sectores de la comunidad educativa— parece ser bueno en conjunto. La mayor cohesión se encuentra dentro del equipo directivo y las mayores divergencias entre padres-profesores y alumnos-equipo directivo (que más bien podrían interpretarse como ausencia de relaciones). El clima de los consejos escolares es algo mejor que el de los Claustros de profesores y el de los colegios mejor que el de los institutos. Por otro lado, el clima guarda una alta relación con la satisfacción global de todos los miembros de la comunidad educativa y en algunos casos una relación algo menor, pero importante, con el rendimiento de los alumnos, lo que le confirma su carácter de variable aglutinante y mediadora.

2. PANORAMICA GENERAL: RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES

La recapitulación anterior ha proporcionado una imagen global de la realidad española en lo referente a gestión de recursos educativos. Pero ha sido una visión descriptiva, sin tener en cuenta las relaciones entre los elementos que la integran. Ahora se pretende ofrecer una **panorámica general** de los factores implicados en la eficacia de la escuela y las asociaciones que se establecen entre ellos. Para lograrlo, tradicionalmente se han utilizado diversos análisis multivariados (regresión múltiple, path analysis, técnica LISREL...). Dadas las limitaciones que supone el haber estudiado un bajo número de centros y las modestas aspiraciones de este trabajo, se ha optado por realizar el análisis de las correlaciones más altas entre las variables consideradas más relevantes (punto de partida de cualquiera de los análisis citados arriba). Se trata, pues, del último estadio de esta investigación, en el que se intenta profundizar en los resultados del trabajo empírico, estableciendo una red de asociaciones que sirva para interpretar y avanzar algún género de explicación de lo que sucede en la realidad de nuestros centros. Pero de forma exploratoria, sin pretender extraer relaciones causa-efecto, por lo que tampoco se habla de variables independientes ni dependientes.

Para guiar el análisis e interpretación de las correlaciones se ha seguido el modelo **contexto-entrada-proceso-producto** de Scheerens (1990). Este modelo es uno de los más completos y sistemáticos de los propuestos en la literatura científica y ha sido tomado como marco de referencia en múltiples estudios sobre el tema. Es preciso señalar que el modelo se ha seguido *a posteriori*, con objeto de crear un esquema que

dé sentido a las relaciones que se pueden establecer entre las variables. Al propio tiempo, ese modelo y el desarrollo teórico surgido de las investigaciones en torno a la eficacia de las escuelas (que señala, de alguna manera, cuáles son las variables más relevantes y cuáles las menos, tratado en el capítulo I) han servido para elaborar una serie de variables complejas que recogen la información más relevante (ver apartado I.2.2.5). Estas variables se han agrupado en función de su correspondencia con alguno de los elementos del modelo, en base a la mayor o menor capacidad de los centros para modificar o introducir variaciones en los aspectos a los que se refieren. De esta manera, aquellas variables menos modificables por el propio centro se han considerado como variables de contexto/entrada; las variables de producto serían aquellas potencialmente más modificables por el propio centro, estando las variables de proceso en una situación intermedia en cuanto a su grado de modificabilidad. Siguiendo esta lógica, las variables se han agrupado del modo que figura a continuación:

- **Variables de contexto/entrada**
 - Nivel socioeconómico y cultural* de las familias y del barrio en el que está situado el centro
 - Tamaño del centro*
 - Valoración de los recursos materiales*
 - Estabilidad del profesorado*
- **Variables de proceso**
 - Porcentaje de *votantes en las elecciones al Consejo Escolar*
 - Porcentaje de *participación en las reuniones del Consejo Escolar*
 - Años que lleva el Director en el cargo (*antigüedad del Director*)
 - Valoración del equipo directivo*
 - Valoración de la metodología*
 - Elección de la socialización como fin del sistema educativo (*fin socialización*)
 - Colegialidad* o trabajo en equipo del profesorado
 - Valoración de la gestión económica*
 - Clima* entre los miembros de la comunidad educativa
- **Variables de producto**
 - Satisfacción general*
 - Tasa de éxito* de los alumnos al final del nivel
 - Tasa de repetición* de curso por parte de los alumnos

Las variables del primer grupo han sido tratadas conjuntamente sin establecer una distinción nítida entre el contexto y la entrada, dado que es difícil hacerlo, sobre todo en el caso de la estabilidad del profesorado. Si bien es cierto que las condiciones relativas al profesorado se tratan normalmente como

variables de entrada (Scheerens, 1990), no lo es menos que en España la estabilidad forma parte de cuestiones de política educativa (la Administración realiza la ordenación de sus plantillas de profesores, como se ha visto en el capítulo II). Por esta razón, podría también encuadrarse dentro de las variables de contexto.

Las variables de proceso aluden a aspectos organizativos y de participación, a aspectos de relación y de ambiente de trabajo y a otros más directamente relacionados con cuestiones didácticas. Se trata, pues, de variables que se suelen encontrar en la literatura como correspondientes a elementos procesuales. De las variables relacionadas con el consenso respecto a los fines educativos se ha tomado la coincidencia en el «fin socialización» por ser la única que discrimina y da lugar a relaciones significativas, ya que el fin de «competencia académica» por generalizado y el de «educación integral» por escasamente mencionado no tenían ninguna fuerza explicativa.

Por último, las variables de producto tienen en cuenta el rendimiento, propiamente dicho, con medidas internas (repetición y porcentaje de alumnos que obtienen el título de Graduado Escolar) y una externa (porcentaje de aprobados en las pruebas de acceso a la Universidad), y la satisfacción general, que puede muy bien considerarse como una medida de la calidad de la organización que ofrece un servicio, como es la educación.

Se ha optado por presentar las correlaciones entre las variables, y los diagramas que generan, de cada uno de los niveles por separado, esto es, no se van a realizar comentarios sobre las relaciones entre las variables para toda la muestra globalmente. Los motivos de esta decisión son varios. Por una parte, hay que señalar que el peso de algunas variables es claramente diferente para Primaria que para B.U.P. (por ejemplo, los institutos son más grandes que los colegios, o el número de votantes a representantes en el Consejo Escolar en B.U.P. es claramente inferior al de Primaria) lo que influye en las correlaciones para la totalidad de la muestra pudiendo, en algún caso, dar una imagen falsa de las relaciones. Por otra parte, algunas variables tienen una significación distinta en un nivel o en otro (por ejemplo, la tasa de éxito en Primaria se entiende como el porcentaje de alumnos que han obtenido el Graduado Escolar, que otorga el propio centro, mientras que en B.U.P. corresponde al porcentaje de aprobados en las pruebas de acceso a la universidad frente a los que se matricularon en C.O.U., pruebas que realiza la propia Universidad, es decir, fuera del centro). En último lugar, hay que destacar que al ser tan radicalmente distintas las relaciones encontradas en ambos niveles, un tratamiento conjunto puede llegar a anular correlaciones altas en un nivel u otro.

Tras estas aclaraciones se presentan, en primer lugar, las correlaciones obtenidas en cada nivel educativo, aportando un análisis de estas asociaciones para cada grupo o núcleo de variables por separado. En segundo lugar, se ofrece una imagen global y comprensiva de las asociaciones encontradas en cada nivel, ilustrando las mismas con sendos diagramas, en donde aparecen gráficamente las relaciones entre las variables consideradas y su pertenencia a los elementos del modelo.

2.1. Relaciones entre las variables según su pertenencia a los grupos del modelo

2.1.1. Variables de contexto/entrada

En **Primaria** (tabla IV.1.) se observan pocas correlaciones altas entre las variables que conforman el grupo de contexto/entrada. Las relaciones más importantes se dan entre el tamaño de los centros y la estabilidad de la plantilla ($r = 0,65$), indicando que en los centros más pequeños la plantilla es más estable. Tampoco se encuentran correlaciones importantes entre las variables de este grupo y otros grupos. Únicamente se observa que cuanto más pequeño es el centro, mayor coincidencia se da entre la comunidad educativa en considerar la socialización como un fin educativo. De igual manera, se puede observar en la tabla IV.1 cómo la estabilidad del profesorado tiene una ligera relación con la tasa de éxito ($r = 0,41$), de modo que a mayor estabilidad, mejor rendimiento. Se corrobora aquí la afirmación de Reynolds (1990) de que no parece haber relación entre variables como tamaño del centro y recursos materiales y eficacia.

En **B.U.P.** el número de correlaciones superiores a 0,5 para las variables de entrada es más elevado, así como también es mayor la magnitud de las mismas (tabla IV.2). Los lazos entre nivel socioeconómico y tamaño del centro ($r = 0,62$) y entre éste y la estabilidad del profesorado (0,51) ponen de manifiesto que los centros más grandes, situados en zonas con un nivel más elevado, tienen un profesorado más estable (al contrario de lo que sucedía en Primaria). Probablemente esto sea debido a que en Primaria hay muchos profesores de origen rural que vuelven a establecerse en sus pueblos, en cambio el profesorado de B.U.P. es más bien de origen urbano y se desplaza hasta encontrar su destino definitivo en la ciudad.

Al mismo tiempo, las variables que pertenecen a este grupo correlacionan en mayor medida con variables de los otros grupos. Destacan, entre ellas, el tamaño del centro y, sobre todo, la estabilidad del profesorado, que correlaciona fuertemente con las dos variables de rendimiento (cuanto más estable es el

TABLA IV.1
CORRELACIONES ENTRE VARIABLES EN LOS CENTROS DE E.G.B.

<i>Correlaciones</i>	<i>Nivel socio-econom.</i>	<i>Tamaño centro</i>	<i>Valorac. rec. mater.</i>	<i>Estab. profes.</i>	<i>Votante consejo escolar</i>	<i>Particip. consejo escolar</i>	<i>Antig. director</i>	<i>Valorac. equipo direct.</i>	<i>Valorac. metodología</i>	<i>Fin socialización</i>	<i>Colegialidad</i>	<i>Valorac. gestión econom.</i>	<i>Clima</i>	<i>Satisfacción</i>	<i>Tasa de éxito</i>	<i>Repetición</i>
Nivel socioeconómico	****	-.1779	-.1270	-.2420	.2408	.4261	-.2609	.1516	-.0586	-.1735	.2410	-.0508	.2315	.0163	-.2776	.0754
Tamaño centro	-.1779	****	.0420	-.6158	-.1827	-.0199	.4064	-.2463	.1781	-.5506	-.3205	-.0038	-.3534	-.2284	-.2838	.0220
Val. recursos materiales	-.1270	.0420	****	.3278	-.0378	-.0545	.3994	-.1506	.2696	-.1368	.2910	.2178	-.0468	.1520	-.2390	.3118
Estabilidad del profesorado	-.2420	-.6158	.3278	****	.0644	.0897	-.3166	-.0482	.2069	.3786	.1374	.2520	.1796	-.0875	.4052	.1561
Votantes consejo escolar .....	.2408	-.1827	-.0378	.0644	****	.3851	-.0096	.2826	-.0708	.4393	.2496	.0650	.2586	.1322	.0114	.1775
Participación consejo escolar .....	.4261	-.0199	-.0545	.0897	.3851	****	-.2758	.4942	.6166	.4292	.4718	.2807	.6102	.2746	-.0338	-.2055
Antigüedad del director	-.2609	.4064	.3994	-.3166	-.0096	-.2758	****	.0149	-.0073	-.1157	.0453	-.1928	-.3084	.0458	-.2191	.1995
Val. equipo directivo .....	.1516	-.2463	-.1506	-.0482	.2826	.4942	.0149	****	.1638	.7095	.5201	.2997	.5730	.3536	.2837	-.4236
Valoración metodología	-.0586	.1781	.2696	.2069	-.0708	.6166	-.0073	.1638	****	.2034	.6442	.5010	.6128	.5143	.3107	-.5047
Fin socialización	-.1735	-.5506	-.1368	.3786	.4393	.4292	-.1157	.7095	.2034	****	.4415	.0628	.6396	.4064	.4194	-.3582
Colegialidad .....	.2410	-.3205	.2910	.1374	.2496	.4718	.0453	.5201	.6442	.4415	****	.5405	.7718	.8364	.3248	-.5193
Val. gestión económica	-.0508	-.0038	.2178	.2520	.0650	.2807	-.1928	.2997	.5010	.0628	.5405	****	.4103	.2573	.4322	-.1985
Clima .....	.2315	-.3534	-.0468	.1796	.2586	.6102	-.3084	.5730	.6128	.6396	.7718	.4103	****	.6024	.5321	-.6293
Satisfacción .....	.0163	-.2284	.1520	-.0875	.1322	.2746	.0458	.3536	.5143	.4064	.8364	.2573	.6024	****	.1370	-.6423
Tasa de éxito	-.2776	-.2838	-.2390	.4052	.0114	-.0338	-.2191	.2837	.3107	.4194	.3248	.4322	.5321	.1370	****	-.5756
Repetición .....	.0754	.0220	.3118	.1561	.1775	-.2055	.1995	-.4236	-.5047	-.3582	-.5193	-.1985	-.6293	-.6423	-.5756	****

profesorado peor es el rendimiento, tanto externo como interno) y con tres de las variables de proceso: la valoración de la gestión económica, el porcentaje de votantes en el Consejo Escolar y la colegialidad.

En definitiva, el grupo de variables de contexto/entrada parece no tener demasiada incidencia en la vida de los colegios, tan sólo el tamaño se ha manifestado importante, mientras que en los de B.U.P. este grupo se muestra muy relevante, con muchas relaciones entre sí (lo que verifica empíricamente la agrupación) y con los otros grupos, siendo la estabilidad del profesorado una de las variables clave pero en sentido inverso al esperado. Es decir, los centros con mejor rendimiento son los más inestables.

2.1.2. *Variables de proceso*

En general, en **Primaria** las variables de proceso mantienen entre sí un elevado grado de relación. El núcleo de asociaciones se establece fundamentalmente en torno a las siguientes: clima, colegialidad, valoración de la metodología y valoración del equipo directivo, siendo muy poco importantes el porcentaje de votantes en las elecciones del Consejo Escolar y la antigüedad del Director. Con ese núcleo de variables también aparecen ligadas las restantes de este grupo, apuntando los datos a que en ese caldo de cultivo (buen clima, ambiente de trabajo en equipo y un alto grado de cohesión, una positiva valoración de los métodos didácticos, así como del equipo directivo) se desarrolla una mayor participación en las reuniones del Consejo Escolar, hay una mayor coincidencia de la comunidad en considerar como fin la socialización y es mejor la valoración de la gestión económica. Ese núcleo de variables está correlacionado fuertemente con las tres medidas de producto, de tal manera que las relaciones que se acaban de comentar tienen que ver con un mayor número de graduados, con una tasa más baja de repetición y con una satisfacción elevada hacia el centro en su totalidad.

En cuanto a **B.U.P.**, como puede observarse en la tabla IV.2, el panorama es muy distinto. En primer lugar, aunque hay correlaciones altas entre las variables de proceso, su número no es tan elevado como en Primaria. En segundo lugar, la antigüedad del Director aquí es una variable relevante, mientras que la valoración de la metodología no tiene relaciones de importancia. En algo, en cambio, sí que coinciden ambos niveles y es en la importancia que tienen el clima y la colegialidad, que, para B.U.P., establecen las relaciones más importantes con la antigüedad del Director y con la valoración del equipo directivo, de modo tal que un buen clima y un alto grado de cohesión y trabajo en equipo se asocia con una positiva valoración del equipo directivo, aunque buen clima y

colegialidad parecen fomentarse cuando el Director lleva menos años en el cargo.

Buen clima del centro y colegialidad del profesorado son dos variables consideradas relevantes para la eficacia de la escuela por la práctica totalidad de los autores mencionados en el capítulo I. Hecho que se confirma empíricamente en este estudio.

2.1.3. *Variables de producto*

En **Primaria** se dan estrechas relaciones entre las variables de producto (tabla IV.1). En concreto, las dos medidas de rendimiento tienen una alta correlación entre sí ($-0,58$) pues ambas pueden considerarse dos expresiones de la misma cosa, una positiva y otra negativa, de forma que cuantos más alumnos obtienen el título de graduado escolar, hay una tendencia a que sean menos los que repiten. Al mismo tiempo, la tasa de repetición correlaciona de forma negativa con la satisfacción general ($-0,64$), lo que indica que cuantos menos repetidores hay, más satisfacción se encuentra con el centro. De igual manera, se observa que las variables que más correlacionan con las medidas de producto son las variables de proceso, fundamentalmente el clima ($-0,63$, $0,53$ y $0,60$, es decir, con las tres de producto), la colegialidad ($0,83$ con la satisfacción y $-0,52$ con la repetición) y la valoración de la metodología ($0,51$ con satisfacción y $-0,50$ con la repetición). Lo que confirma que el clima es una variable de proceso más cercana al «producto», casi a caballo entre los dos grupos.

En **B.U.P.** la matriz de correlaciones ofrece una imagen según la cual las tres variables de producto no se encuentran relacionadas entre sí, apareciendo únicamente una baja correlación entre las dos medidas de rendimiento ($-0,41$). En el estudio de las correlaciones entre grupos se observan dos fenómenos: las dos medidas de rendimiento correlacionan con las variables de contexto/entrada, mientras que la variable de satisfacción lo hace con el clima ($0,69$), con el fin socialización ($0,77$) y con la valoración del equipo directivo ($0,71$).

2.2. Imagen global

2.2.1. *Imagen global de la Educación Primaria*

El análisis global de las relaciones entre los elementos que se han considerado como significativos para el funcionamiento del centro escolar muestra en Primaria una panorámica coherente, cerrada y sencilla. Las relaciones entre los grupos indican coherencia interna en todo el modelo, dado que se observan una gran cantidad de ciclos o relaciones circulares entre la

TABLA IV.2
CORRELACIONES ENTRE VARIABLES EN LOS CENTROS DE B.U.P.

Correlaciones	Nivel socio-econom.	Tamaño centro	Valorac. rec. mater.	Estab. profes.	Votante consejo escolar	Particip. consejo escolar	Antig. director	Valorac. equipo direct.	Valorac. metodología	Fin socialización	Colegialidad	Valorac. gestión econom.	Clima	Satisfacción	Tasa de éxito	Repetición
Nivel socioeconómico	****	.6216	-.3181	.3625	-.3062	.2152	.2046	-.4158	-.0439	-.0883	-.2520	.2198	-.1010	-.1970	.2149	.1626
Tamaño centro .....	.6216	****	-.2373	.5067	-.7298	.3334	.0411	.2573	.2729	.1839	-.1172	.3527	.3131	.2900	-.1022	.6706
Val. recursos materiales	-.3181	-.2373	****	-.2787	.5703	.2413	-.1368	.3147	-.1767	-.0271	.5113	.0332	.4458	.3126	-.1100	-.3223
Estabilidad del profesorado .....	.3625	.5067	-.2787	****	-.5713	-.0654	.4429	.1099	.0591	.4711	-.5016	.7436	-.2591	.1056	-.6860	.6005
Votantes consejo escolar	-.3062	-.7298	.5703	-.5713	****	-.1572	-.1550	-.3148	-.3623	-.4026	.3140	-.2762	.0747	-.2807	.1845	-.6896
Participación consejo escolar .....	.2152	.3334	.2413	-.0654	-.1572	****	-.2853	.5328	.3431	.0516	.4529	-.0653	.3876	.3644	.3913	.1495
Antigüedad del director .....	.2046	.0411	-.1368	.4429	-.1550	-.2853	****	-.2952	-.4059	.4056	-.7426	.3956	-.5822	-.1405	-.1207	-.1627
Val. equipo directivo	-.4158	.2573	.3147	.1099	-.3148	.5328	-.2952	****	.2757	.3829	.5216	.0944	.6034	.7107	-.1936	.4481
Valoración metodología	-.0439	.2729	-.1767	.0591	-.3623	.3431	-.4059	.2757	****	.1149	-.0584	-.3084	.1989	.2566	-.1364	.4853
Fin socialización	-.0883	.1839	-.0271	.4711	-.4026	.0516	.4056	.3829	.1149	****	-.1801	.0148	.1272	.7679	-.4105	.3438
Colegialidad	-.2520	-.1172	.5113	-.5016	.3140	.4529	-.7426	.5216	-.0584	-.1801	****	-.2819	.7420	.3975	.2759	-.0291
Val. gestión económica .....	.2198	.3527	.0332	.7436	-.2762	-.0653	.3956	.0944	-.3084	.0148	-.2819	****	-.3047	-.2054	-.4763	.3924
Clima	-.1010	.3131	.4458	-.2591	.0747	.3876	-.5822	.6034	.1989	.1272	.7420	-.3047	****	.6867	.0209	.2505
Satisfacción	-.1970	.2900	.3126	.1056	-.2807	.3644	-.1405	.7107	.2566	.7679	.3975	-.2054	.6867	****	-.2382	.3702
Tasa de éxito .....	.2149	-.1022	-.1100	-.6860	.1845	.3913	-.1207	-.1936	-.1364	-.4105	.2759	-.4763	.0209	-.2382	****	-.4075
Repetición .....	.1626	.6706	-.3223	.6005	-.6896	.1495	-.1627	.4481	.4853	.3438	-.0291	.3924	.2505	.3702	-.4075	****

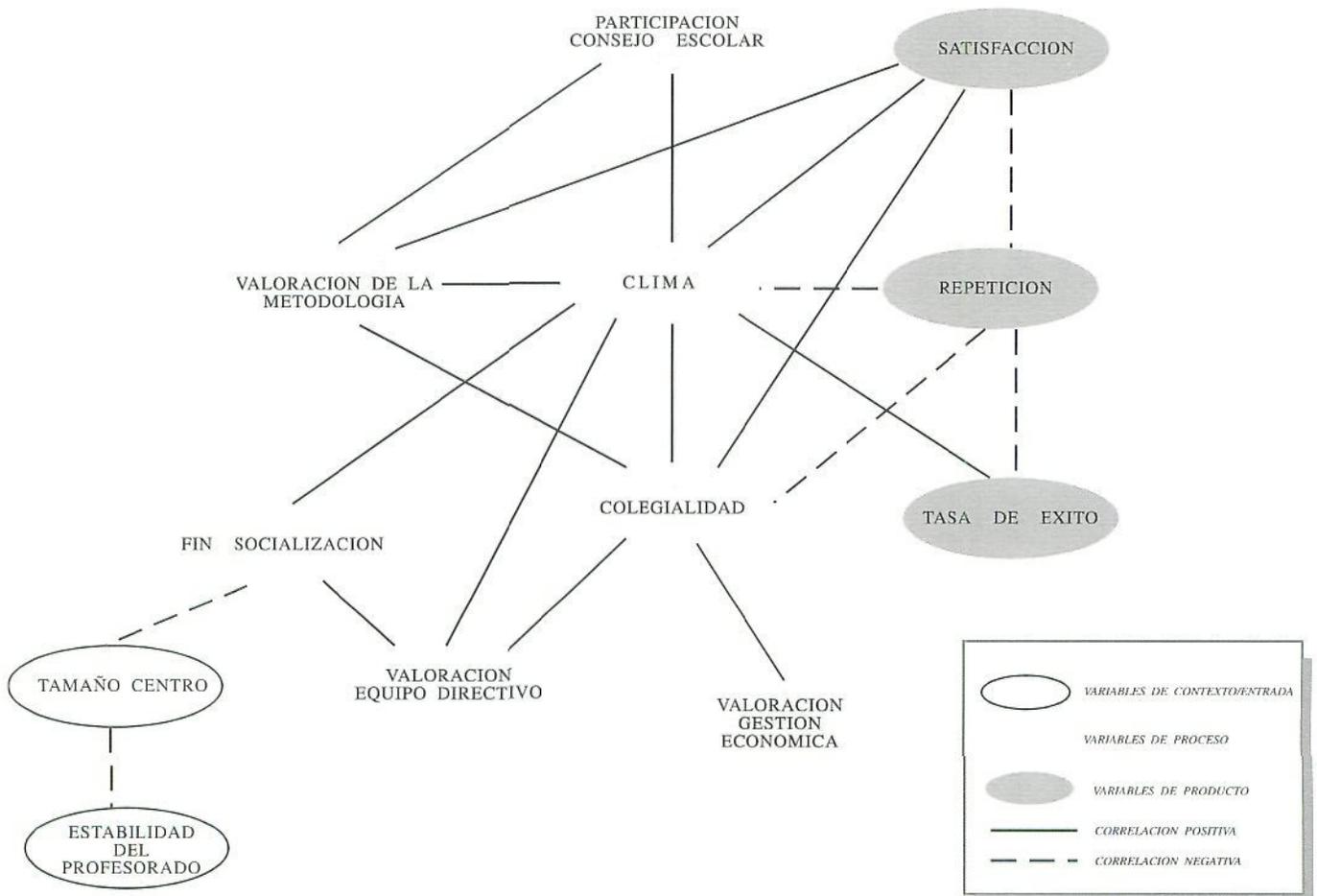
mayoría de variables. Igualmente, presenta una gran coherencia entre los grupos de variables, habiéndose encontrado un número considerable de correlaciones entre los factores que forman los grupos de contexto-entrada, proceso y producto (relaciones intragrupos). También forma una imagen sencilla al ser eliminadas algunas variables por su independencia con el resto, apareciendo, así, un número reducido de factores en el modelo.

Estas características hacen que la representación gráfica de las relaciones sea extremadamente clara (gráfico IV.1). Puede observarse que el clima del centro educativo es el factor clave determinante del resto de los factores. Representa el mejor predictor de las tres variables consideradas como de producto (tasa de éxito, porcentaje de repetidores y satisfacción global) y condiciona (o es condicionado por) dos factores clave de proceso, la valoración del trabajo en equipo y la valoración de la metodología utilizada en el centro. También se encuentra que en los centros con mejores relaciones hay una mayor participación en las reuniones del Consejo Escolar.

Otro elemento destacable es la interrelación entre las tres variables de producto. La correlación entre el porcentaje de repetidores y la tasa de éxito es evidente dado que ambas son medidas de rendimiento muy parecidas. Sin embargo, sí es interesante la relación entre la satisfacción general hacia el centro y el porcentaje de repetidores, ello significa que la comunidad educativa está más satisfecha de los centros en los que repiten menos alumnos. Parece, pues, que la satisfacción hacia el centro se rige básicamente por los patrones de consecución de objetivos educativos. Sorprende, de igual manera, la independencia de estos factores respecto de todas las medidas de contexto/entrada analizadas.

Un tercer elemento clave es la colegialidad o valoración del trabajo en equipo tanto en los ciclos como en el Claustro. Esta variable se constituye como el elemento modulador de los factores de proceso que ocurren dentro del centro, estando, además relacionado con dos de las variables de producto: el porcentaje de repetidores y la satisfacción hacia el centro. Según los datos, la valoración del equipo directivo, la valo-

GRAFICO IV.1
RELACIONES ENTRE VARIABLES EN E.G.B.



ración de la gestión económica y la valoración de la metodología y el clima del centro están directamente relacionados con la valoración del trabajo en equipo. Se constituye así el trabajo en equipo como un factor altamente relacionado con la calidad de las relaciones en el centro y con la valoración del equipo y de las tareas didácticas y burocráticas, además de con la tasa de repetidores y la satisfacción general.

El grado de coincidencia de los miembros de la comunidad educativa en considerar el fin socializador como básico en la función educativa es el único factor que relaciona las variables de contexto/entrada y las de proceso. En los centros más pequeños, y por lo tanto más estables, hay una mayor coincidencia, tal vez por una mejor comunicación entre sus miembros. Esa coincidencia favorece el clima positivo y está relacionado con la valoración hacia el equipo. Se muestran así los centros pequeños, estables y con objetivos educativos, los que mejores relaciones tienen y mejor valoran su equipo directivo.

Resumiendo, en Primaria, se podría considerar como los centros más eficaces aquellos con mejor rendimiento académico y con una mayor satisfacción de los miembros de la comunidad educativa. El factor que explica esa eficacia escolar es, en primer lugar, el clima entre los miembros de la comunidad educativa. A esta variable habría que añadir la buena valoración de los aspectos metodológicos y del trabajo en equipo. Los factores de contexto/entrada no parecen influir excesivamente, aunque parece que en los centros pequeños, que además tienen un profesorado más estable el clima es mejor. Los centros de E.G.B. responden, pues, de manera clara al modelo de Scheerens en cuanto a la relación existente entre las variables y confirman la evidencia aportada por la literatura respecto a los factores que configuran las escuelas eficaces. Por tanto, las conclusiones que pueden extraerse respecto a este nivel educativo son claras: si se incide en variables de proceso tales como la mejora de la participación de la comunidad educativa, el aumento del trabajo en equipo de los profesores, la renovación metodológica o la creación de un buen clima escolar, probablemente mejorarán las demás y ello tendrá repercusión en el rendimiento de los alumnos y en la satisfacción de la comunidad educativa.

2.2.2. Imagen global del B.U.P.

El modelo de las relaciones entre los factores seleccionados se presenta en B.U.P. de una manera menos clara, coherente y sencilla que en E.G.B.: hay muchos factores implicados, se encuentran pocas relaciones triangulares y más relaciones entre grupos que intragrupos.

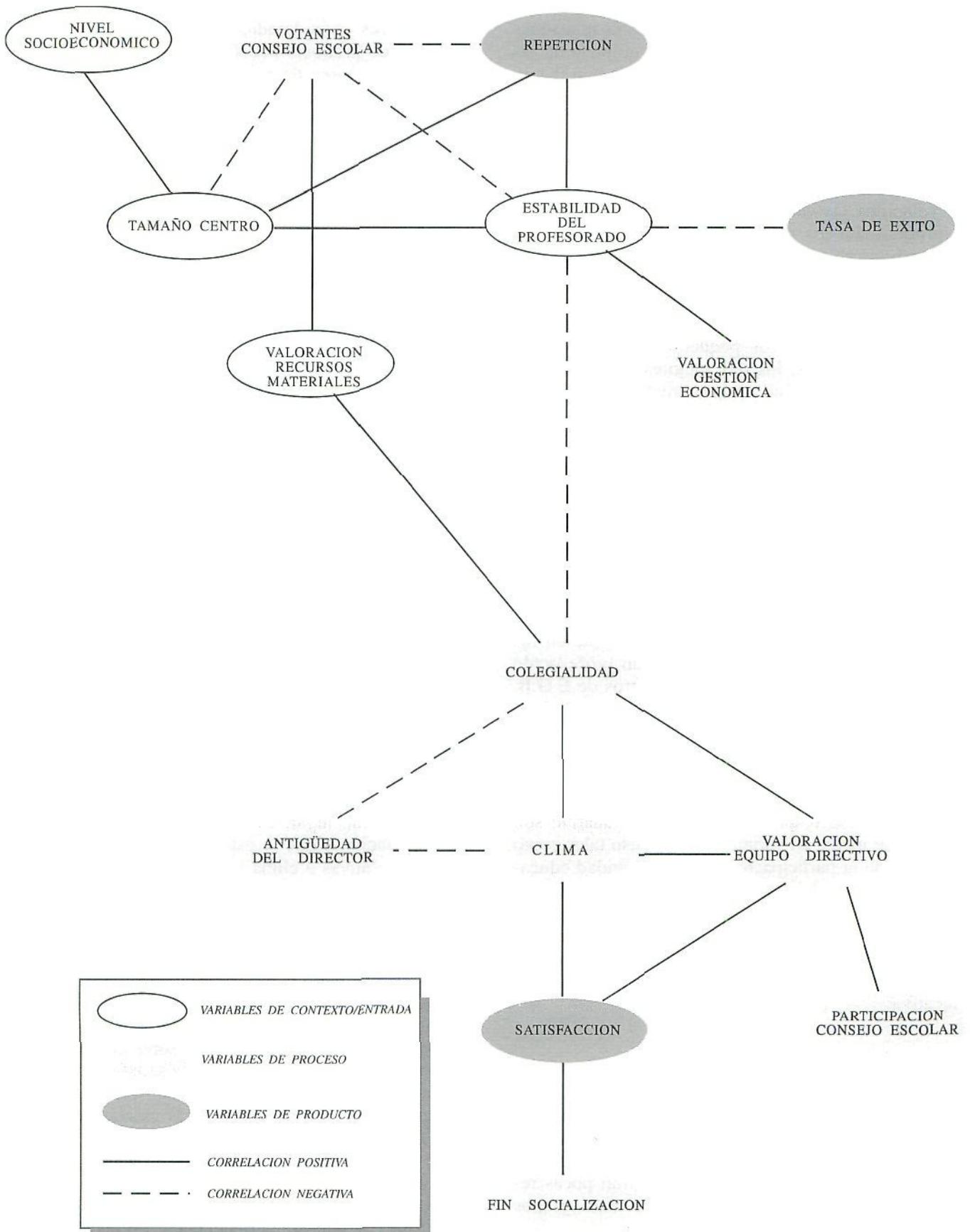
En la representación gráfica elaborada a partir de las correlaciones (gráfico IV.2) se puede observar la existencia de dos grupos o núcleos de relaciones claramente diferenciados. Por una parte, se encuentran los factores considerados de proceso junto con la variable de producto satisfacción general y, por otro lado, los factores de contexto/entrada junto con las dos medidas de rendimiento académico. Ambos grupos están mínimamente conectados.

En el **primer núcleo** descrito la variable clima se presenta, tal y como ocurría en Primaria, como pieza clave. Es posible considerar, por tanto, a este grupo como la representación de la vida afectiva y social de los miembros de la comunidad educativa. Así, se ve que en centros «cohesionados» donde las relaciones entre los distintos miembros son buenas, se valora bien al equipo directivo, se valora positivamente el trabajo en los seminarios y en el Claustro y, por tanto, toda la comunidad educativa se encuentra satisfecha con el centro. Resulta en este grupo destacable el papel negativo de la antigüedad del Director, dado que los centros con directores con menos tiempo en el cargo son aquellos que se han calificado como cohesionados.

Una visión más completa de este núcleo se puede obtener analizando las relaciones entre las variables teniendo en cuenta, en las referidas a clima y satisfacción, los sectores que opinan. En primer lugar, la variable que más relaciones tiene y con valores muy altos es la *valoración del equipo directivo por parte de los profesores*. Parece que, de alguna manera, la buena valoración del equipo directivo, la existencia de un buen clima en el Consejo Escolar y entre el profesorado, y que éstos se encuentren satisfechos con el Claustro y con el funcionamiento del centro son factores que se encuentran relacionados entre sí.

En segundo lugar, es importante destacar algunas de las relaciones que se establecen entre variables de proceso relativas a clima y satisfacción con variables contextuales y de rendimiento. Así, *el clima en el Claustro y la satisfacción con el mismo, según los propios profesores*, tienen una relación, en ambos casos, de $-0,73$ con la estabilidad del profesorado, lo cual significa tanto como decir que en centros con un profesorado más inestable o más joven (teniendo en cuenta que, a su vez, la relación entre estabilidad del profesorado y porcentaje de profesores con menos de 40 años es de $-0,76$), el clima y la satisfacción con el Claustro es mayor. Se podría pensar que en los centros más estables, que son los más grandes, donde el número de profesores mayor de 40 años es más elevado y en los que el profesorado, en general, cuenta con un gran número de años de permanencia, es probable la constitución de *grupos* en función de ciertas afinidades y que su pertenencia a alguno de ellos

GRAFICO IV.2
RELACIONES ENTRE VARIABLES EN B.U.P.



implique la exclusión de los otros. Esta hipótesis ayudaría a explicar, igualmente, que la antigüedad del Director esté inversamente relacionada con un buen clima y con un buen ambiente para trabajar en equipo, ya que quizá cuanto más tiempo lleva en el cargo el Director, los grupos consolidados de oposición pueden ejercer ésta de modo más activo, generándose en consecuencia un ambiente no muy proclive a las relaciones fluidas. He aquí un importante y actual elemento para la reflexión y el estudio en profundidad.

Al mismo tiempo, *el clima en el Claustro y la satisfacción con el mismo, según los propios profesores*, están relacionadas con el rendimiento (poseen una correlación de .53 con la tasa de aprobados en selectividad). Se puede concluir, pues, que un mal ambiente, percibido por los profesores, contribuye a un peor rendimiento. Por su parte, la *satisfacción con el Consejo Escolar, a juicio de los profesores*, está estrechamente relacionada con la tasa de repetición (-0,70) y con la estabilidad del profesorado (-0,59), de tal manera que en los centros con un profesorado más inestable (con las matizaciones que más adelante serán realizadas) la satisfacción de los profesores con ese órgano de gobierno es más alta y cuanto más satisfechos con él menor es la tasa de repetición.

Es decir, un análisis más pormenorizado muestra que el rendimiento de los alumnos de Bachillerato sí está relacionado con el clima del centro, aunque esta relación sea débil e indirecta. Resulta preocupante la mala situación que presentan los centros grandes y estables en la mayor parte de los indicadores referidos a clima y satisfacción.

El **segundo núcleo** es el que recoge los factores de entrada/contexto, dos variables de proceso y las medidas de rendimiento: la tasa de repetición (medida interna del rendimiento) y el porcentaje de aprobados en selectividad (medida externa del rendimiento). En este grupo la estabilidad del profesorado se constituye como la pieza clave central. Según los datos, los centros más estables son los más grandes y en ellos se valora mejor la gestión económica del centro. Igualmente en estos centros, y este aspecto es de mayor interés y preocupación, el porcentaje de aprobados en selectividad es más bajo y hay mayor tasa de repetición. Es decir, a mayor inestabilidad de la plantilla (y, por lo tanto, profesores de menor edad y experiencia) los resultados académicos son mejores. Este resultado se produce tanto con un indicador interno del rendimiento como con uno externo a través de las pruebas de acceso a la Universidad.

Se podría aventurar una somera explicación a este hecho. Los profesores de Secundaria tienden a establecerse en centros cuyo contexto les permite un mayor y mejor acceso a toda una serie de recursos

tanto para su tiempo libre como para su formación continua, es decir, en áreas donde la actividad predominante se encuadra en el sector servicios. Además en esas zonas suelen localizarse los centros de mayor tamaño que coinciden por lo general con los centros más antiguos y de mayor prestigio y pueden tener un mayor atractivo para el profesorado, lo que explicaría también su mayor estabilidad. Al propio tiempo, en esas zonas hay un alumnado de muy variada condición social, pero que tiene en común considerar normal (sobre todo sus familias) la continuación de estudios en B.U.P. y C.O.U. para acceder a la Universidad. Los centros de este nivel han de preparar a sus alumnos para que logren ingresar en un sector económico, que, como el de servicios, es muy competitivo y cada vez demanda profesionales con un mayor nivel de cualificación. Podría pensarse que en ellos el rendimiento es peor tanto en tasa de repetición, como en aprobados en selectividad, porque actúan como un filtro, que sólo atraviesan los mejor preparados. Análogamente, la estabilidad del profesorado es muy baja en los centros situados en zonas donde el sector servicios no es predominante y donde la disponibilidad de recursos es mucho menor. En estas áreas los centros son de menor tamaño, a menudo de reciente creación, y el alumnado accede a ellos no tanto porque sea su única opción, al contrario, las posibilidades de encontrar un puesto de trabajo en el sector primario o secundario con la exigencia de una menor cualificación son relativamente grandes, sino porque está realmente motivado para seguir estudios universitarios. En los institutos de estas zonas el rendimiento, considerado como la tasa de repetición, es mejor y también es más alta la tasa de los aprobados en selectividad. ¿Se limitan estos centros a mantener las «ganancias» que ya traen los alumnos cuando acceden a ellos? ¿Dónde se produce el efecto de filtro? Probablemente el filtro es anterior, es decir, se produce tal selección en la Primaria.

Ahondando un poco más en esa última idea, y dado que cada colegio de la muestra tenía «emparejado» por zona un instituto de Bachillerato, se ha estudiado el rendimiento en los centros para analizar las diferencias entre ellos. Los resultados apuntan a que, en zonas donde la presencia del sector servicios es escasa, cuanto más baja es la tasa de graduados en E.G.B. (en relación a la media), más elevada es la de aprobados en selectividad. Por el contrario, en zonas donde es claramente predominante el sector servicios, cuanto más elevada es la tasa de graduados escolares, tiende a ser más baja la de aprobados en selectividad. Estos resultados irían en la dirección de la hipótesis del efecto de filtro de los distintos niveles educativos según zonas.

Los factores de contexto y de entrada, como se ha podido ver a lo largo de esta extensa interpretación,

parecen claves en la explicación del rendimiento académico en los centros de Bachillerato. Entre ellos, la estabilidad del profesorado se ha mostrado nuclear, aunque quizá no lo sea tanto por sí misma como por su relación con otras variables, sobre todo con la zona en la que se sitúa el centro relacionada a su vez con su tamaño.

Resulta interesante un análisis pormenorizado de las tres variables consideradas como de producto. Lo más llamativo es la independencia entre la variable satisfacción y las dos medidas de rendimiento. Ello puede significar que nada tiene que ver la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa hacia el centro con los resultados académicos de los alumnos. La satisfacción con el funcionamiento general del centro está relacionada con la calidad de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y con la valoración del trabajo en equipo, es decir, con factores de proceso. El rendimiento académico del centro, por el contrario, se explica más por factores de contexto (estabilidad del profesorado y el tamaño del centro). Igualmente destaca la baja correlación (-.4) entre el porcentaje de repetición de alumnos y la tasa de éxito académico, indicando que, hasta cierto punto, en los centros donde más se repite no hay un porcentaje mayor de alumnos que superan satisfactoriamente las pruebas de acceso a la Universidad.

En resumen, no es posible encontrar una variable que represente el grado de eficacia de un centro. Así, por una parte se encuentran las variables de rendimiento, que están relacionadas fundamentalmente con el contexto del centro, y, por otra, la de satisfacción de los miembros de la comunidad educativa, que se encuentra asociada a la calidad de las relaciones entre los miembros del centro, la valoración del equipo directivo y la calidad del trabajo en equipo. En cualquier caso, el modelo no presenta relaciones cerradas, encontrándose poca coherencia interna, por lo que los resultados encontrados deben ser tomados con extrema precaución. En la literatura científica se encuentra alguna tímida sugerencia de que el concepto de eficacia y los factores relacionados con ella pueden no ser los mismos para todos los niveles educativos, ni referidos a todas las áreas del desarrollo de los alumnos, ni válidos para todos los tipos de alumnos (Reynolds, 1990). Incluso se encuentra alguna afirmación en el sentido de que hay una «sustancial independencia en los resultados sociales y académicos de algunos tipos de escuelas» (Mortimore y cols., 1988). Esto vendría a confirmar que, en ciertas circunstancias, la vida social y la vida académica de los centros escolares puede obedecer a procesos independientes. Pero en todo caso, los datos indican diferencias profundas, y no sólo de grado, entre lo que es la Enseñanza Primaria y la Enseñanza Secundaria e, incluso, puede dar lugar a intuir una cierta «crisis» en el modelo de escuela, que no es válida para B.U.P.

3. COMENTARIOS FINALES: IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

3.1. Reflexiones en torno a los resultados y a la metodología

El objetivo inicial de este estudio era conocer las principales reformas sobre gestión de recursos educativos emprendidas en España en los últimos años y su puesta en práctica real, así como las consecuencias derivadas de todo ello para la eficacia de las escuelas. Mediante la descripción documental y el estudio empírico se ha intentado dar respuesta a este objetivo. Pero es difícil afirmar qué parte de la realidad que se ha mostrado es resultado de las reformas de la política educativa referente a gestión de recursos, puesto que no hay datos de la situación anterior. No se puede hablar de mejoras en el rendimiento y en la satisfacción de los alumnos respecto a «antes» de las reformas, ni tampoco de los efectos debidos en este momento a lo que son las reformas en sí, al modo de hacerlas realidad en cada centro o a otros factores. Y mucho más difícil aún es aislar los efectos debidos a cada una de ellas, porque se han considerado globalmente. No obstante, con todas las cautelas debidas, se atisban algunas «**luces y sombras**» de la aplicación de las reformas, aspectos que ya han generado mejoras apreciables y otros que no tanto o que aún no se han hecho plena realidad.

Como elemento positivo, puede decirse que la vida de los centros está cambiando, «se mueve». Gran parte de la comunidad educativa se siente más implicada en los procesos que configuran la actividad escolar. Donde hay mayor conciencia colegial de los profesores, es decir mejor funcionamiento en equipo, se notan los beneficios en cuanto al clima escolar, la satisfacción de alumnos, profesores y padres, y —a veces— incluso en el rendimiento. Es importante también el consenso de la comunidad educativa en los fines y que éstos no se reduzcan al ámbito académico, aunque en general no parecen haber calado socialmente las finalidades de la escuela que rebasan la mera adquisición de competencias académicas y profesionales, en especial en el Bachillerato. El profesorado parece aceptablemente satisfecho con sus condiciones laborales, tiene un horario que le permite dedicar tiempo suficiente a la atención de los alumnos, a la preparación de clases y a su propia formación, sobre todo en Bachillerato. Tan sólo los miembros de los equipos directivos se quejan de falta de tiempo y de formación para realizar bien sus tareas.

Sin embargo se percibe que la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros es aún más formal que sustancial, no se inscribe en un clima de implicación real en la vida del centro por parte de todos los sectores y eso genera desgana en la

participación en las elecciones. También es preocupante la falta de contacto entre representantes y representados, base de una real organización democrática. Por tanto, se carece aún de tres condiciones muy importantes en la auténtica gestión participativa: implicación de la mayoría dentro de cada sector, contacto periódico entre representantes y representados y contenido relevante de la participación. Por otro lado, se nota especialmente que falta lograr la conexión de la escuela con el exterior, con la comunidad local y con los propios padres. Esto supone un cambio de mentalidad aún no logrado: pensar que la escuela es de la sociedad antes que de los propios profesores y alumnos.

Otro hecho importante constatado en el estudio es que **la Primaria y la Secundaria son dos mundos muy distintos**. El modelo de escuela Primaria está más logrado, más cohesionado, más claro, las relaciones entre los elementos que la constituyen son más comprensibles y manejables. Por eso las «reglas del juego» son sobre todo válidas para ellas, y las medidas de política educativa parecen funcionar en la línea esperada. En cambio lo que ocurre en Bachillerato es más complejo y difícil de explicar. Las medidas respecto a la gestión de recursos parecen haber afectado al clima, a la vida social de los centros. Pero el rendimiento académico parece ser independiente de las variables relacionadas con la organización, no se ve tan afectado por ellas y además es la preocupación que absorbe la mayor parte de las energías de la comunidad educativa. Respecto de lo académico, existe un desasosiego obsesivo a la vez que descontento y sentimientos contradictorios: quejas respecto a la exigencia excesiva de los centros junto con admiración y prestigio de los más duros.

De los resultados de este estudio se desprende también la conclusión de que **los centros se diferencian entre sí**. Esto que parece obvio no lo es tanto en la tradición de la escuela pública española y puede considerarse probablemente producto de la incipiente autonomía. Con condiciones de partida parecidas se obtienen rendimientos, climas, satisfacciones diferentes, porque los procesos son diferentes, porque las dinámicas de los equipos de profesores y de las comunidades educativas son diferentes. Falta saber quién o qué es el motor de esas dinámicas y en ese sentido es una lástima que no se hayan podido estudiar los fenómenos de liderazgo, especialmente el del Director. Es previsible que las diferencias entre centros crezcan en los próximos años, cuando se vaya haciendo realidad el modo de hacer propugnado por la reforma educativa.

Está claro que la **autonomía o gestión basada en la escuela** no garantiza nada en sí, pero es un marco válido para la iniciativa de las comunidades educati-

vas que, sin duda, cuando están motivadas, sacan partido a las posibilidades que les ofrece el marco legal y obtienen los beneficios que implica hacerse responsables de la marcha de los centros y de la formación que en ellos se adquiere. Es importante que las escuelas tengan la posibilidad de marcarse fines propios, de organizar a su modo y de forma consensuada los procesos de gestión y de desarrollo curricular, de lograr su propio «ethos». Todo ello parece tener notables repercusiones en el clima educativo y a través de él en los productos esperados de la escuela.

Sigue estando latente la pregunta de **¿qué es una escuela eficaz?**, ¿eficaz para qué?, ¿lo que se suelen considerar como resultados de las escuelas son un fin o un medio?, ¿es el clima, la satisfacción, el bienestar de profesores y alumnos un «producto» aceptable?. El clima escolar se considera un medio, pero en realidad el rendimiento académico en las distintas áreas, por básicas que éstas sean y por importante que se considere, no pasa de ser otro medio para lograr parte de los fines más amplios de la educación. Lo que ocurre es que, por su mensurabilidad —¿o porque realmente es lo único que importa?— el rendimiento acaba convirtiéndose en el único fin real de la escuela. No obstante, bajo este prisma, ciertos objetivos de política educativa, como pueden ser la comprensividad y no selección de la enseñanza obligatoria o la integración de alumnos con necesidades especiales en el sistema ordinario, llegan a ser paradójicos, porque aparentemente van en el sentido opuesto a lograr altos estándares. Aunque el concepto de rendimiento académico se matice con los de «valor añadido», «ganancia de los alumnos», etc., sigue siendo demasiado restrictivo respecto a la complejidad de elementos que han de ser tenidos en cuenta para juzgar la eficacia de las escuelas.

Estos interrogantes y estas reflexiones conducen a pensar que este estudio no supone un punto final, sino más bien un **punto de partida de ulteriores trabajos**. Este fue desde el inicio el planteamiento de la O.C.D.E.: con esta investigación de tipo descriptivo y comparativo más que confirmar hipótesis previas, se pretendía llegar a formularlas como puerta abierta a otros estudios. Así, más que ofrecer respuestas se han planteado cuestiones. Cuestiones que deben ir resolviéndose con nuevas investigaciones que ahonden de manera global o parcial en algunos de los resultados encontrados. Temas como la validación, con nuevos datos y mejores herramientas técnicas, de los modelos elaborados para Primaria y Bachillerato, o como el análisis parcial de algunas de las variables identificadas como «relevantes» en la calidad de los centros (clima, estabilidad del profesorado, satisfacción de la comunidad educativa, etc.), deben marcar las líneas prioritarias en la investigación sobre la calidad de la enseñanza.

Por último, hay que destacar de este trabajo una característica digna de mención: **se ha enfrentado a los agentes educativos con su propia realidad**, recogiendo así una variedad de opiniones desde los distintos sectores implicados. No suele ser frecuente pedir desde instancias administrativas (ni desde otras) el punto de vista de los distintos componentes de la comunidad educativa en temas de esta naturaleza, de modo global, ni suscitar la reflexión sobre ellos. Por un lado, por las dificultades que hay que vencer, por otro, porque no hay todavía en España una tradición de estudios de carácter global, que consideren los procesos y las relaciones entre todos los factores que se dan cita en las organizaciones escolares y, en consecuencia, a sus protagonistas.

3.2. La dimensión internacional del estudio

El marco internacional en que se inscribe este estudio le confiere un valor adicional: se ha basado en el esfuerzo común de un conjunto de países preocupados por la calidad de la educación, por las reformas educativas, por los procesos que se desarrollan en sus respectivas organizaciones escolares, por lo eficaces que éstas son y puedan llegar a ser. Esta preocupación internacional forma parte de una corriente según la cual la educación no puede sustraerse a los rápidos cambios económicos, sociales y tecnológicos que tienen lugar en el mundo de hoy. Los países son interdependientes y las respuestas a esas profundas transformaciones exigen también políticas coordinadas y comunes. Desde hace algunas décadas, y por razones de naturaleza económica —aunque no sólo—, se asiste a un interés creciente por relacionar y comparar los diversos sistemas educativos, muchos de ellos en fase de reforma. De esta manera, han proliferado las evaluaciones y las investigaciones coordinadas por organismos internacionales tratando de buscar las claves de la tan traída y llevada calidad de la educación.

Toda esta línea de actuación, dentro de la cual se incluye el presente estudio, tiene importantes repercusiones en distintos órdenes. De una parte, las comparaciones internacionales permiten analizar la dirección en que se mueven los diversos sistemas educativos. En concreto, el estudio sobre la gestión de los recursos y la eficacia de las escuelas supone un rico intercambio de información sobre el marco en el que se desarrolla la actividad de los centros educativos dentro de los países participantes. Además, brinda una valiosa oportunidad para analizar cómo operan las distintas reformas en los modos de gestión. Por otro lado, los esfuerzos se suman a la hora de generar hipótesis y desbrozar el camino hacia lo que puede ser considerado como una escuela eficaz, lo que permitiría quizá responder en el futuro a algunos de los interrogantes planteados.

El «**informe síntesis final**» que próximamente publicará la O.C.D.E. contendrá valiosas reflexiones y sugerencias emanadas de los hallazgos de los estudios nacionales y de su discusión por parte de los responsables de los proyectos. Las circunstancias y condicionantes que han llevado a los países a abordar el tema de la calidad de la educación y a relacionarlo con la eficacia en la gestión de recursos son semejantes, pero en cambio difieren considerablemente las soluciones adoptadas. No obstante, la desconcentración o devolución de poderes a la sociedad y la tendencia a un modelo de gestión basado en la escuela es rasgo común a todos los países. Por otro lado, aunque la mejora del rendimiento de los alumnos es el objetivo implícito o explícito de la mayoría de las reformas, los beneficios que se esperan de una buena gestión de recursos exceden lo meramente académico.

El boceto provisional de informe internacional, elaborado por el equipo de directores de proyectos de investigación sobre eficacia de las escuelas en la O.C.D.E., estructura en cuatro apartados las reflexiones finales, de las que se recogen aquí algunas:

a) *Responsabilidades en el ámbito del sistema educativo*

— En ningún país de los estudiados la «gestión basada en la escuela» se extiende a todas las decisiones respecto al currículo ni a la evaluación externa de los estudiantes y las escuelas no parecen insatisfechas con esta limitación. Pero se considera beneficiosa la consulta amplia a los afectados en cuestiones de currículo y evaluación, de tal manera que, aunque las decisiones se toman en otra instancia, los profesores de los centros se sientan implicadas en ellas.

— Es esencial el apoyo y el asesoramiento a las escuelas desde el sistema, por profesionales de la educación, tales como inspectores, expertos diversos, equipos interdisciplinares, etc. Lo que no quiere decir que estos profesionales vayan a suplir en ningún caso la responsabilidad de los profesores y equipos directivos en la toma de decisiones que afecten a sus centros, sino simplemente que están a su servicio para que éstos pueden beneficiarse del saber y la experiencia acumulada en ciencias de la educación.

— La participación de grupos de poder (autoridades locales, asociaciones de padres, sindicatos de profesores, organizaciones confesionales, etc.) actúa a la vez como restricción burocrática y como fuente de enriquecimiento pero también y sobre todo como protección de la sociedad frente a las imposiciones del poder central o autonómico.

— La «devolución de poderes a la sociedad» es algo más profundo que la descentralización adminis-

trativa. Ésta se refiere al traspaso de competencias de una burocracia a otra, mientras la devolución implica dar cabida a fuerzas sociales ajenas a las distintas administraciones. Es decir, implica una auténtica democratización del sistema educativo que va más allá de las formalidades estructurales y supone que el peso de las decisiones importantes que se toman en educación gravite en la sociedad.

b) *La gestión de recursos desde la escuela*

— En la mayoría de los países la autonomía en la gestión de las escuelas públicas no incluye la contratación de los profesores, ni la negociación de sus condiciones laborales. Pero, en casi todos, los centros tienen autonomía para la organización del tiempo docente y el reparto de responsabilidades entre los profesores.

— En los sistemas en que ha arraigado la «gestión basada en la escuela» es porque los directores han sido formados adecuadamente y porque tienen un estilo personal de liderazgo apropiado. En casi todos los países se insiste en la importancia del papel del Director (o del equipo directivo) en la marcha de los centros educativos, como una pieza gracias a la cual el engranaje de la organización escolar puede funcionar adecuadamente.

— Los padres y estudiantes que participan en los procesos de toma de decisiones no suelen ser ni muy numerosos ni necesariamente representativos de sus respectivos colectivos. La dificultad para generalizar la participación de los sectores no profesionales de las comunidades educativas parece ser común a todos los sistemas escolares.

— Los lazos con la comunidad local exterior a la escuela son débiles en general (salvo ejemplos aislados, casi siempre referidos a relaciones de la Formación Profesional con el mundo laboral), pero se consideran potencialmente valiosos e importantes.

— El éxito de un sistema «desconcentrado» o que potencia la autonomía escolar depende sustancialmente de que los recursos educativos sean bien gestionados en el ámbito de la escuela, para lo que son necesarias la voluntad, capacidad y formación de los implicados. Un punto de consenso entre los investigadores es la insistencia en la importancia de la formación y la motivación de los profesores y equipos di-

rectivos para que a su vez sean motores del resto de los implicados.

c) *El papel de los profesores*

— En muchos países los profesores rechazan la idea de asumir responsabilidades administrativas adicionales y los directivos rechazan la idea de compartir tales responsabilidades porque carecen de tiempo o de formación para ese tipo de gestión. No hay que pensar que la autonomía es algo fácil de asumir por los propios centros. La autonomía institucional, como la libertad individual, comporta riesgos y molestias para los implicados, supone romper una inercia, adquirir nuevos compromisos y abrirse a una nueva forma de hacer las cosas.

— Ha arraigado la gestión basada en la escuela en aquellos países en los que los profesores están bien predisuestos para el trabajo en equipo. Aunque en algunos no hay aún evidencia de la relación del trabajo cooperativo de los profesores con la eficacia en términos de rendimiento académico.

d) *Resultados de la gestión basada en la escuela*

— La gestión basada en la escuela refuerza la participación en el proceso de toma de decisiones y afecta al «ethos» o clima, a la satisfacción y a la vida social de la escuela, pero aún no hay evidencia de que esté relacionada con el rendimiento.

— Por lo general, la experiencia escolar de los alumnos se ve enriquecida por la gestión basada en la escuela, lo que en sí podría considerarse como un éxito si se diera tanta importancia a que los alumnos sean felices como a que logren buenos resultados académicos, sin ser ambas cosas incompatibles.

En suma, aunque de este estudio —tanto individualmente considerado como en su dimensión internacional— no se pueda deducir con certeza la existencia de lazos entre la autonomía de la escuela en la gestión de recursos educativos y su eficacia en los logros, al menos se podrá extraer una rica panorámica de las variadas formas de establecer los marcos de autonomía en los distintos países, de las diferentes respuestas que se dan en las escuelas y de la complejidad de las relaciones entre las variables que entran en juego en eso que tan imprecisamente llamamos **calidad de la educación**.

Referencias bibliográficas

- ASPIN, D. (1991): *A preliminary analysis of developments in OECD countries*. Paris, O.C.D.E. (SME/ED/WD(91)22).
- AUBEGNY, J. (1991): *The role of evaluation and accountability as a management tool and a means of improving effectiveness at school and local authority levels*. Paris, O.C.D.E. (SME/ED/WD(91)35).
- BECK, C. (1990): *Better schools: a values perspective*. London, The Palmer Press.
- BOLAM, R. (1991): *The management of human resources at the level of school/local authorities and its role in school effectiveness*. Paris, O.C.D.E. (SME/ED/WD(91)32).
- BORRELL FELIP, N. (1989): «Reflexiones sobre la gestión escolar». *Revista de Educación*, 286, pp.183-191.
- BOSCH FONT, F. (1987): *Los fines y la gestión del sistema educativo español*. Madrid, C.I.D.E.
- BOSSERT, S.; DWYER, D.; ROWAN, B. y LEE, G. (1982): «The instructional management role of the principal». *Educational Administration Quarterly*, 20 (4), pp. 24-40.
- BROOKOVER, W. y LEZOTTE, L. (1977): *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing, Michigan State University.
- BUNES, M.; CALZON, J.; ELEXPURU, I.; FAÑANAS, L.T.; MUÑOZ-REPISO, M. y VALLE, J.M. (1993): *Los valores en la L.O.G.S.E. Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. Bilbao, I.C.E. de la Univ. de Deusto.
- CENTRA, J. y POTTER, D. (1980): «School and teacher effects: an interrelational model». *Review of Educational Research*, 80, pp. 273-291.
- CENTRO DE INVESTIGACION, DOCUMENTACION Y EVALUACION (1991): *El sistema educativo español*. Madrid, C.I.D.E.
- CHAPMAN, J. (1991): *The role of school leadership in enhancing the effectiveness of schools and developing a capacity to innovate and change*. Paris, O.C.D.E. (SME/ED/WD(91)30).
- CHAPMAN, J. (1991): «The effectiveness of schooling and of educational resource management». En *Synthesis Report of Experts Papers*. Paris, O.C.D.E. (SME/ED/WD(91)21).
- CHAPMAN, J. and ASPIN, D. (1993): «Implications for the curriculum of the O.E.C.D. activity on the effectiveness of schooling and educational resource management». En *The Curriculum Redefined Conference Schooling for the 21st Century*. Paris, CERI/CR(93)3.
- CISCAR, C. y URÍA, M.E. (1988): *Organización escolar y acción directiva*. Madrid, Narcea.
- CLUNE, W. y WHITE, P. (1988): *School-based management: institutional variation, implementation and issues for further research*. N.J., New Brunswick.
- COLEMAN, J.; CAMPBELL, E.; HOBSON, C.; McPERTLAND, J.; MOOD, A.; WEINFELD, F. y YORK, R. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C., U.S. Department of H.E.W., Office of Education.
- COMMONWEALTH DEPARTMENT OF EMPLOYMENT, EDUCATION AND TRAINING (1988): «Reporting on educational progress: performance indicators in education. Indicators of school effectiveness». En *Australian Conference of Directors-General of Education*. Sydney, Commonwealth Department of Employment, Education and Training.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1992): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 1990-91*. Madrid, M.E.C.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1993): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 1991-92*. Madrid, M.E.C.
- DARLING-HAMMOND, L. (1991): «Utilisation des indicateurs par les responsables des politiques». En *Assemblée Générale sur les Indicateurs Internationaux de l'Enseignement*. Paris, CERI/INES(91)6.
- DAVID, J. (1989): «Synthesis Research on School-Based Management». *Educational Leadership*, 46 (8), pp. 95-96.
- ERAUT, M. (1991): «Indicateurs et responsabilités au niveau de l'école et de la classe». En *Assemblée Générale sur les Indicateurs Internationaux de l'Enseignement*. Paris, CERI/INES(91)7.
- ESCUADERO, T. (1980): *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?* Zaragoza, I.C.E. de la Univ. de Zaragoza.

S.I.T.E.-C.I.D.E. (1991): *Plan de Evaluación de Centros Docentes. Niveles no universitarios*. Madrid, M.E.C.

SMITH, M. (1972): «Equality of educational opportunity: the basic findings reconsidered». En F. Mosteller y D.P. Moynihan (eds.): *On equality of educational opportunity*. Nueva York, Vintage Books.

TILLER, T. (1991): *Meeting the objectives of schooling: curriculum design and teacher competence*. Paris, O.C.D.E. (SME/ED/WD/(91)42)

U.S.A. DEPARTMENT OF EDUCATION (1986): *What works. Research about teaching and learning*. Washington, United States Department of Education.

VV.AA. (1987): *La calidad de la educación*. Madrid, C.S.I.C.

WILSON, J.D. (1988): *Appraising teaching quality*. London, Hodder and Stoughton.

ANEXOS

ANEXO I

Libro de códigos y de codificación

En este anexo se expone la relación de las variables utilizadas en el estudio y sus características principales (categorías, fuentes, etiqueta, etc.). Este material se ha utilizado como libro de códigos y como libro de codificación.

El material está formado por 11 cuadros de varias páginas cada uno: el primero referido a los datos sobre la información general del centro y los diez restantes a las diez áreas funcionales del estudio. Cada uno de ellos ofrece la siguiente información en filas y columnas: las filas representan las variables; las columnas muestran las características de las variables.

A continuación se ofrece la descripción de cada columna a través de un ejemplo: la caracterización de la variable «Porcentaje de asistencia de padres a las reuniones del consejo escolar»:

Columna 1: N^o. Muestra el número de variable que le corresponde, de 1 a 542; en este caso el número 164.

Columna 2: NOMBRE. Ofrece la «etiqueta» de cada una; en el ejemplo seleccionado «ASISPAD».

Columna 3: DESCRIPCION. Muestra la descripción de cada variable junto con el número de indica-

dor al que corresponde; en el ejemplo: «2.A.5.3. % de asistencia de padres».

Columna 4: NIVELES. Ofrece las categorías o niveles de cada variable y su codificación numérica; así, es posible encontrarse variables numéricas (número), dicotómicas (sí/no), cerradas (*a priori* o *a posteriori*) y tipo Likert con seis alternativas (valorativas). En el ejemplo: Número, es decir, una variable numérica.

Columna 5: COL. No ofrece información de interés, se añade por cuestiones técnicas de codificación.

Columna 6 a 16. Indican la fuente de recogida de información. Concretamente el sombreado en la casilla correspondiente significa que se va a buscar la información de esa variable a través de dicha fuente. Así, si la variable está sombreada en la casilla correspondiente a la columna *CUES* significa que la fuente de información ha sido el centro, si lo está la columna *DIR* es que es el director, si *JEF* el jefe de estudios, si *SEC* el secretario, si lo están *PRO1* y *PRO2* es que se han recogido a través de los profesores, si *PAD1* y *PAD2* de los padres, si *ALU1* y *ALU2* de los alumnos y, finalmente, si aparece sombreado en la columna *INS* es que se ha recurrido al inspector de la demarcación. En el ejemplo, la información sobre esta variable se recoge a través del «centro».

0. DESCRIPCION GENERAL

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
1	IDENCEN	0.2.1. Identificación del centro	1-24												
2	NIVELED	0.2.1.4. Nivel educativo del centro	1 - E.G.B. 2 - B.U.P.												
3	NUIDEI	0.2.1.4. N.º de unidades educación infantil	Número: 2												
4	NUNID1	0.2.1.5. N.º de unidades de 1.º de E.G.B.	Número: 1												
5	NUNID2	0.2.1.5. N.º de unidades de 2.º de E.G.B.	Número: 1												
6	NUNID3	0.2.1.5. N.º de unidades de 3.º de E.G.B.	Número: 1												
7	NUNID4	0.2.1.5. N.º de unidades de 4.º de E.G.B.	Número: 1												
8	NUNID5	0.2.1.5. N.º de unidades de 5.º de E.G.B.	Número: 1												
9	NUNID6	0.2.1.5. N.º de unidades de 6.º de E.G.B.	Número: 1												
10	NUNID7	0.2.1.5. N.º de unidades de 7.º de E.G.B.	Número: 1												
11	NUNID8	0.2.1.5. N.º de unidades de 8.º de E.G.B.	Número: 1												
12	IDENSUJ	0.2.2. Identificación del entrevistado	1 - Cuestionario 2 - Director 3 - Jefe de Est. 4 - Secretario 5 - Profesor 1 6 - Profesor 2 7 - Padre 1 8 - Padre 2 9 - Alumno 1 10 - Alumno 2 11 - Inspector												
13	SEXSUJ	Sexo del entrevistado	1 - Varón 2 - Mujer												
14	EDASUJ	Edad del entrevistado	Número: 2												
15	CURSEI	Imparte en educación infantil (o asiste su hijo)	1 - Si 2 - No												
16	CURS1	Imparte en 1.º curso/ciclo (o asiste él o su hijo)	1 - Si 2 - No												
17	CURS2	Imparte en 2º curso/ciclo (o asiste él o su hijo)	1 - Si 2 - No												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
18	CURS3	Imparte en 3.º curso/ciclo (o asiste él o su hijo)	1 - Sí 2 - No												
19	CURSCOU	Imparte en C.O.U. (o asiste él o su hijo)	1 - Sí 2 - No												
20	ASIG1	Asignatura principal que imparte	1 - Matemáticas 2 - Física-Quím. 3 - Dibujo 4 - CC. Natural 5 - Geo e Hist. 6 - Lengua y Lit. 7 - Filosofía 8 - Ed. Física 9 - Relig./ética 10 - Latín/Griego 11 - Idiomas 12 - Música												
21	ASIG2	2.ª asignatura que imparte	1 - Matemáticas 2 - Física-Quím. 3 - Dibujo 4 - CC. Naturales 5 - Geo. e Hist. 6 - Lengua y Lit. 7 - Filosofía 8 - Ed. Física 9 - Relig./ética 10 - Latín/Griego 11 - Idiomas 12 - Música												
22	ASIG3	3.ª asignatura que imparte	1 - Matemáticas 2 - Física-Quím. 3 - Dibujo 4 - CC. Naturales 5 - Geo. e Hist. 6 - Lengua y Lit. 7 - Filosofía 8 - Ed. Física 9 - Relig./ética 10 - Latín/Griego 11 - Idiomas 12 - Música												

(Continúa.)

I. PERSONAL DEL CENTRO

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
33	NPROF1	1.1.1.2. N.º profesores de 1.º ciclo de primaria/ n.º profesores de B.U.P.	Número: 2												
34	NPROF2	1.1.1.2. N.º de profesores del ciclo medio de E.G.B.	Número: 2												
35	NPROF3	1.1.1.2. N.º de profesores del ciclo superior de E.G.B.	Número: 2												
36	EDADPR1	1.1.1.3. N.º profesores menores de 30 años	Número: 2												
37	EDADPR2	1.1.1.3. N.º profesores de 31-40 años de edad	Número: 2												
38	EDADPR3	1.1.1.3. N.º profesores de 41-50 años de edad	Número: 2												
39	EDADPR4	1.1.1.3. N.º profesores mayores de 50 años	Número: 2												
40	NPROFV	1.1.1.4. N.º profesores varones	Número: 2												
41	NPROFM	1.1.1.4. N.º profesores mujeres	Número: 2												
42	PERMPR1	1.1.1.5. N.º profesores de 0 a 5 años de permanencia en el centro	Número: 2												
43	PERMPR2	1.1.1.5. N.º profesores de 6 a 10 años de permanencia en el centro	Número: 2												
44	PERMPR3	1.1.1.5. N.º profesores de 11 a 15 años de permanencia en el centro	Número: 2												
45	PERMPR4	1.1.1.5. N.º profesores de más de 15 años de permanencia en el centro	Número: 2												
46	TITDIP	1.1.2.3. Tit. y esp. E.G.B.: N.º de profesores diplomados E.G.B.	Número: 2												
47	TITODIP	1.1.2.3. Tit. y esp. E.G.B.: N.º con otras diplomaturas	Número: 2												
48	TITLICE	1.1.2.3. Tit. y esp. E.G.B.: N.º de licenciados	Número: 2												
49	TITNAT	1.1.2.3. Tit. y esp. B.U.P.: N.º de titulados en CC. Naturales y de la Salud	Número: 2												
50	TITMSOC	1.1.2.3. Tit. y esp. B.U.P.: N.º de titulados en CC. Sociales y Humanidades	Número: 2												
51	TITINSUP	1.1.2.3. Tit. y esp. B.U.P.: N.º de Ingenieros Superiores y Arquitectos	Número: 2												
52	ACFORM1	1.1.2.4. Act. formativas: N.º profesores de 1.º ciclo de E.G.B. / total B.U.P.	Número: 2												
53	ACFORM2	1.1.2.4. Act. formativas: N.º profesores de 2.º ciclo de E.G.B.	Número: 2												
54	ACFORM3	1.1.2.4. Act. formativas: N.º profesores de 3.º ciclo de E.G.B.	Número: 2												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
55	LUGFORM	1.1.2.5. Formación permanente. Lugar	1 - Centro (a) 2 - C.E.P. (b) 3 - Universidad (c) 4 - M.R.P. (d) 5 - 1 y 2 6 - 1 y 3 7 - 1 y 4 8 - 2 y 3 9 - 2 y 4 10- 3 y 4 11- Otros												
56	INIFORM	1.1.2.5. Formación permanente. Iniciativa	1 - Prof. Ind (a) 2 - Prof. Gr. (b) 3 - Direcc. (c) 4 - Otros (d)												
57	CTPERF	1.1.2.6. Carácter del tiempo de perfeccionamiento	1 - JL (a) 2 - TL (b) 3 - JL y TL (c)												
58	EXPLFORM	1.1.2.7. Existencia de Plan de Formación en el centro	1 - Sí 2 - No												
59	NPROFFD	1.1.3.4. N.º de profesores funcionarios con destino definitivo	Número:2												
60	NPROFFP	1.1.3.4. N.º de profesores funcionarios con destino provisional	Número:2												
61	NPROFIN	1.1.3.5. N.º profesores interinos	Número:2												
62	NPROFCAT	1.1.3.5. N.º profesores catedráticos	Número:2												
63	NPROFAGR	1.1.3.5. N.º profesores agregados	Número:2												
64	EFCOBNE	1.1.3.6. Eficacia en la cobertura de necesidades	Valorativa												
65	TMPODO	1.1.4.3. Empleo real del tiempo: docencia	Número (h):2												
66	TMPOCLA	1.1.4.3. Empleo real del tiempo: preparación de clases	Número (h):2												
67	TMPOPAD	1.1.4.3. Empleo real del tiempo: padres	Número (h):2												
68	TMPOAL	1.1.4.3. Empleo real del tiempo: alumnos	Número (h):2												
69	TMPOREU	1.1.4.3. Empleo real del tiempo: reuniones equipo docente	Número (h):2												
70	TMPOTRO	1.1.4.3. Empleo real del tiempo: otros	Número (h):2												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
71	CRITASI	1.1.5.1. Criterios de asignación	1- Sí 2- No												
72	QUDECER	1.1.5.2. Quién decide los criterios	1 - Director 2 - Jefe Est. 3 - Secretario 4 - Claustro 5 - C.E. 6 - Seminario 7 - Otros												
73	QUREAS	1.1.5.2. Quién realiza la asignación real	1 - Director 2 - Jefe Est. 3 - Secretario 4 - Claustro 5 - C.E. 6 - Seminario 7 - Otros												
74	ESPAFIN	1.1.5.3. N.º profesores coincidencia especialidad: afines	Número: 2												
75	ESPIDO	1.1.5.3. N.º profesores coincidencia especialidad: idóneas	Número: 2												
76	ESPAFIDO	1.1.5.3. N.º profesores coincidencia especialidad: afines e idóneas	Número: 2												
77	VALORGT	1.1.6.1.2. Valoración organización tutorías	Valorativa												
78	EXSEMNA	1.1.6.2.1. Existencia seminario: CC. Naturales	1 - Sí 2 - No												
79	EXSEMDI	1.1.6.2.1. Existencia seminario: Dibujo	1 - Sí 2 - No												
80	EXSEMEF	1.1.6.2.1. Existencia seminario: Educación Física	1 - Sí 2 - No												
81	EXSEMFL	1.1.6.2.1. Existencia seminario: Filosofía	1 - Sí 2 - No												
82	EXSEMFQ	1.1.6.2.1. Existencia seminario: Física y Química	1 - Sí 2 - No												
83	EXSEMFR	1.1.6.2.1. Existencia seminario: Francés	1 - Sí 2 - No												
84	EXSEMGR	1.1.6.2.1. Existencia seminario: Geografía e Historia	1 - Sí 2 - No												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
85	EXSEMGR	1.1.6.2.1. Existencia seminario: Griego	1 - Sí 2 - No												
86	EXSEMLA	1.1.6.2.1. Existencia seminario: Latín	1 - Sí 2 - No												
87	EXSEMIN	1.1.6.2.1. Existencia seminario: Inglés	1 - Sí 2 - No												
88	EXSEMMLL	1.1.6.2.1. Existencia seminario: Lengua y Literatura	1 - Sí 2 - No												
89	EXSEMMA	1.1.6.2.1. Existencia seminario: Matemáticas	1 - Sí 2 - No												
90	EXSEMMU	1.1.6.2.1. Existencia seminario: Música	1 - Sí 2 - No												
91	EXSEMRE	1.1.6.2.1. Existencia seminario: Religión	1 - Sí 2 - No												
92	EXSEMOI	1.1.6.2.1. Existencia seminario: Otros idiomas	1 - Sí 2 - No												
93	EXSEMO	1.1.6.2.1. Existencia seminario: Otros	1 - Sí 2 - No												
94	VALSENA	1.1.6.3.1. Valoración seminario: CC. Naturales	Valorativa												
95	VALSEDI	1.1.6.2.3. Valoración seminario: Dibujo	Valorativa												
96	VALSEEF	1.1.6.2.3. Valoración seminario: Educación Física	Valorativa												
97	VALSEFL	1.1.6.2.3. Valoración seminario: Filosofía	Valorativa												
98	VALSEFQ	1.1.6.2.3. Valoración seminario: Física y Química	Valorativa												
99	VALSEFR	1.1.6.2.3. Valoración seminario: Francés	Valorativa												
100	VALSEGE	1.1.6.2.3. Valoración seminario: Geografía e Historia	Valorativa												
101	VALSEGR	1.1.6.2.3. Valoración seminario: Griego	Valorativa												
102	VALSELA	1.1.6.2.3. Valoración seminario: Latín	Valorativa												
103	VALSEIN	1.1.6.2.3. Valoración seminario: Inglés	Valorativa												
104	VALSELL	1.1.6.2.3. Valoración seminario: Lengua y Literatura	Valorativa												
105	VALSEMA	1.1.6.2.3. Valoración seminario: Matemáticas	Valorativa												

(Continúa.)

2. ORGANOS COLEGIADOS

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
132	NREPPR	2.A.1. N.º representantes de profesores	Número: 1												
133	NREPAD	2.A.1. N.º representantes de padres	Número: 1												
134	NREALU	2.A.1. N.º representantes de alumnos	Número: 1												
135	NREPAS	2.A.1. N.º representantes de P.A.S.	Número: 1												
136	NREAYTO	2.A.1. N.º representantes del ayuntamiento	Número: 1												
137	NVOTPOPR	N.º votantes potenciales profesorado	Número: 3												
138	NCANPR	2.A.2.1.2. N.º de candidatos de profesores	Número: 2												
139	NVOTPR	2.A.1.1.3. N.º de votantes profesorado	Número: 2												
140	NVOLPOPA	N.º Votantes potenciales padres	Número: 3												
141	NCANPAD	2.A.2.1.2. N.º de candidatos de padres	Número: 2												
142	NVOTPAD	2.A.1.1.3. N.º de votantes padres	Número: 3												
143	NVOTPOAL	N.º Votantes potenciales alumnos	Número: 3												
144	NCANAL	2.A.2.1.1. N.º de candidatos de alumnos	Número: 2												
145	NVOTAL	2.A.1.1.3. N.º de votantes alumnos	Número: 3												
146	NVOPOPA	N.º Votantes potenciales P.A.S.	Número: 3												
147	NCANPAS	2.A.2.1.1. N.º de candidatos de P.A.S.	Número: 2												
148	NVOTPAS	2.A.1.1.3. N.º de votantes P.A.S.	Número: 2												
149	TTRAUC1	2.A.3.2.1.1. Temas C.E.: P.G.A. y proyectos curriculares	1- Sí 2- No												
150	TTRAUC2	2.A.3.2.1.1. Temas C.E.: gestión económica	1- Sí 2- No												
151	TTRAUC3	2.A.3.2.1.1. Temas C.E.: actividades complementarias	1- Sí 2- No												
152	TTRAUC4	2.A.3.2.1.1. Temas C.E.: constitución C.E. y composición	1- Sí 2- No												
153	TTRAUC5	2.A.3.2.1.1. Temas C.E.: informe y memoria	1- Sí 2- No												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
154	TTRAUC6	2.A.3.2.1.1. Temas C.E.: problemas de disciplina	1- Sí 2- No												
155	TTRAUC7	2.A.3.2.1.1. Temas C.E.: evaluación rendimiento	1- Sí 2- No												
156	TTRAUC8	2.A.3.2.1.1. Temas C.E.: comedor escolar	1- Sí 2- No												
157	TTRAUC9	2.A.3.2.1.1. Temas C.E.: proyectos especiales	1- Sí 2- No												
158	TTRAUC10	2.A.3.2.1.1. Temas C.E.: construcciones y obras	1- Sí 2- No												
159	TTRAUC11	2.A.3.2.1.1. Temas C.E.: otros	1- Sí 2- No												
160	TDEBTRA	2.A.3.2.1.3. Temas que deberían tratarse en el C.E.	1- Ningún tema 2- NS/NC//r.comienzo 3- Educación 4- Cuest. pedagógicas 5- Equip. y obras 7- Alumnos												
161	TDECCE	2.A.4.3. Forma toma de decisiones en el C.E.	1 - unanimidad (a) 2 - mayoría (b) 3 - consenso (c) 4 - 1 y 2 5 - 1 y 3 6 - 2 y 3 7 - Otros												
162	NREUCE	2.A.5.2.2. N.º de reuniones C.E.	Número: 1												
163	ASISPR	2.A.5.3. % de asistencia de profesores	Número: 3												
164	ASISPAD	2.A.5.3. % de asistencia de padres	Número: 3												
165	ASISALUM	2.A.5.3. % de asistencia de alumnos	Número: 3												
166	ASISPAS	2.A.5.3. % de asistencia de P.A.S.	Número: 3												
167	ASISAYTO	2.A.5.3. % de asistencia del representante del ayuntamiento	Número: 3												
168	PARCEPR	2.A.5.4. Participación en el C.E. de profesores	Valoración												
169	PARCEPA	2.A.5.4. Participación en el C.E. de padres	Valoración												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
170	PARCEAL	2.A.5.4. Participación en el C.E. de alumnos	Valoración												
171	PACEPAS	2.A.5.4. Participación en el C.E. de P.A.S.	Valoración												
172	PARCEAY	2.A.5.4. Participación en el C.E. del representante del ayuntamiento	Valoración												
173	CAN1PR	2.A.6.1.1. Canales representantes-representados: profesores	1 - Reunión (a) 2 - Claustro (b) 3 - Circular (c) 4 - Otros (d)												
174	CAN2PR	2.A.6.1.2. Canales representados-representantes: profesores	1 - Reunión (a) 2 - Claustro (b) 3 - Individual (c) 4 - Otros (d)												
175	CANIPA	2.A.6.2.1. Canales representantes-representados: padres	1 - Reunión (a) 2 - Circular (b) 3 - Ninguno (c) 4 - Otros (d)												
176	CAN2PA	2.A.6.2.2. Canales representados-representantes: padres	1 - Reunión (a) 2 - Individual (b) 3 - Ninguno (c) 4 - Otros (d)												
177	CANIAL	2.A.6.3.1. Canales representantes-representados: alumnos	1 - Reunión (a) 2 - Circular (b) 3 - Ninguno (c) 4 - Otros (d)												
178	CAN2AL	2.A.6.3.2. Canales representados-representantes: alumnos	1 - Reunión (a) 2 - Individual (b) 3 - Ninguno (c) 4 - Otros (d)												
179	SATCTIM	2.A.7.1.1. Satisfacción calidad tiempo C.E.	Valoración												
180	SATPAR	2.A.7.1.2. Satisfacción éxito participación	Valoración												
181	SATGLCE	2.A.7.1.3. Satisfacción global C.E.	Valoración												
182	AMSACE1	2.A.7.1.3. Más satisfecho: aspectos técnicos	1- Sí 2- No												
183	AMSACE2	2.A.7.1.3. Más satisfecho: funciones del C.E.	1- Sí 2- No												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
184	AMSACE3	2.A.7.1.3. Más satisfecho: org. de información	1- Sí 2- No												
185	AMSACE4	2.A.7.1.3. Más satisfecho: org. donde se toman decisiones	1- Sí 2- No												
186	APSACE1	2.A.7.1.3. Menos satisfecho: con la composición	1- Sí 2- No												
187	APSACE2	2.A.7.1.3. Menos satisfecho: los aspectos técnicos	1- Sí 2- No												
188	APSACE3	2.A.7.1.3. Menos satisfecho: funciones asignadas	1- Sí 2- No												
189	APSACE4	2.A.7.1.3. Menos satisfecho: carencia de poder	1- Sí 2- No												
190	APSACE5	2.A.7.1.3. Menos satisfecho: poca información y/o preparación de algunos sectores	1- Sí 2- No												
191	CLCONS	2.A.7.2. Clima consejo escolar	Valorativo												
192	TEMCL1	2.B.2.2.1 Temas claustro: personal y disciplina	1- Sí 2- No												
193	TEMCL2	2.B.2.2.1. Temas claustro: evaluación del rendimiento	1- Sí 2- No												
194	TEMCL3	2.B.2.2.1. Temas claustro: planificación y organización pedagógica	1- Sí 2- No												
195	TEMCL4	2.B.2.2.1. Temas claustro: gestión, administración y recursos	1- Sí 2- No												
196	TEMCL5	2.B.2.2.1. Temas claustro: relacionados con LOGSE	1- Sí 2- No												
197	TDCLA	2.B.3.5. Forma toma de decisiones claustro	1 - Unanimidad (a) 2 - Mayoría (b) 3 - Consenso (c) 4 - 1 y 2 5 - 1 y 3 6 - 2 y 3 7 - Otras												
198	NRECL	2.B.4.1.1. N.º de reuniones del claustro	Número:1												
199	SACTCL	2.B.5.1.1. Satisfacción calidad tiempo empleado	Valorativa												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
200	EXPARCL	2.B.5.1.2. Exito participación	Valorativa												
201	SATGCL	2.B.5.1.3. Satisfacción global	Valorativa												
202	CLCLAUS	2.B.5.2. Clima del claustro	Valorativa												
203	FORACCDI	2.C.1.1. Forma de acceso a la dirección	1 - Elección (a) 2 - Design. (b)												
204	TITDIR	2.C.2.5. Titulación del director	1 - Diplomado en E.G.B. 2 - Otras diplomaturas 3 - Biología/Geología 4 - Matemáticas 5 - Físicas 6 - Química 7 - Filología 8 - Filosofía 9 - Geografía e Historia 10- I.N.E.F. 11- Otras												
205	ANDIRCE	2.C.2.7. Años como director en el centro	Número: 2												
206	ANDIROT	2.C.2.6. Años como director en otro centro	Número: 2												
207	ANJFESD	2.C.2.6. Años como jefe de estudios	Número: 2												
208	ANSECCD	2.C.2.6. Años como secretario	Número: 2												
209	DUCU1DI	2.C.3.3. Duración curso 1 directores, en horas	Número: 3												
210	DUCU2DI	2.C.3.3. Duración curso 2 directores, en horas	Número: 3												
211	DUCU3DI	2.C.3.3. Duración curso 3 directores, en horas	Número: 3												
212	FUN1DIR	2.C.4.2.1. Funciones director: administrativas y burocráticas	1- Sí 2- No												
213	FUN2DIR	2.C.4.2.1. Funciones director: personal y disciplina	1- Sí 2- No												
214	FUN3DIR	2.C.4.2.1. Funciones director: organizativas, de coordinación y toma de decisiones	1- Sí 2- No												
215	FUN4DIR	2.C.4.2.1. Funciones director: relaciones externas	1- Sí 2- No												
216	DIFDIR1	2.C.4.2.2. Dificultades del director: gestión económica	1- Sí 2- No												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
217	DIFDIR2	2.C.4.2.2. Dificultades del director: poca participación	1- Sí 2- No												
218	DIFDIR3	2.C.4.2.2. Dificultades del director: escasa autoridad	1- Sí 2- No												
219	DIFDIR4	2.C.4.2.2. Dificultades del director: falta de formación	1- Sí 2- No												
220	DIFDIR5	2.C.4.2.2. Dificultades del director: falta de tiempo	1- Sí 2- No												
221	DIFDIR6	2.C.4.2.2. Dificultades del director: control y gestión	1- Sí 2- No												
222	VALDIR	2.C.6.1. Valoración tarea del director	Valoración												
223	TA1SADI	2.C.6.2. Tarea director más satisfecho	1- Relac. con comunidad 2- Dinámica pedagógica 3- Toma de decisiones 4- Org. y coordinación												
224	TA1MSDI	2.C.6.2. Tarea director menos satisfecho	1- Burocracia/económicas 2- Control y relac. padres 3- Relac. administración 4- NS/NC												
225	TITJEFE	2.D.2.1. Titulación jefe de estudios	1 - Diplomado en E.G.B. 2 - Otras diplomaturas 3 - Biología/Geología 4 - Matemáticas 5 - Físicas 6 - Química 7 - Filología 8 - Filosofía 9 - Geografía e Historia 10- I.N.E.F. 11- Otras												
226	ANJEFCE	2.D.2.7. Años como jefe de estudios	Número: 2												
227	EXPJEFOT	2.D.2.8. Experiencia como J. E. en otro centro	Número: 2												
228	EXPDIJE	2.D.2.8. Experiencia como director	Número: 2												
229	EXPSEJE	2.D.2.8. Experiencia como secretario	Número: 2												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
230	DURC1JEF	2.D.3.3. Duración curso 1 jefe estudios, en horas	Número: 3												
231	DURC2JEF	2.D.3.3. Duración curso 2 jefe estudios, en horas	Número: 3												
232	DURC3JEF	2.D.3.3. Duración curso 3 jefe estudios, en horas	Número: 3												
233	FUNJEF	2.D.4.2. Funciones del jefe de estudios	1- Cuestiones disciplinarias 2- Control de asistencia 3- Coord. pedagógica												
234	VALJEFE	2.D.6.1. Valoración tarea del jefe de estudios	Valoración												
235	TA1SAJE	2.D.6.2. Tarea jefe de estudios más satisfecho	1- Coord. pedagógica 2- Acept. y colaboración 3- Contribución renovación 4- NC												
236	TA1MSJE	2.D.6.2. Tarea jefe de estudios menos satisfecho	1- Cuestiones disciplinarias 2- Control de asistencia 3- T. burocráticas 4- NS/NC												
237	TITSEC	2.E.2.5. Titulación del secretario	1 - Diplomado en E.G.B. 2 - Otras diplomaturas 3 - Biología/Geología 4 - Matemáticas 5 - Físicas 6 - Química 7 - Filología 8 - Filosofía 9 - Geografía e Historia 10- I.N.E.F. 11- Otras												
238	ANSEC	2.E.2.7. Años como secretario	Número: 2												
239	EXPSECOT	2.E.2.8. Experiencia como secretario en otro centro	Número: 2												
240	EXPDIRSE	2.E.2.8. Experiencia como director	Número: 2												
241	EXPJESE	2.E.2.8. Experiencia como jefe de estudios	Número: 2												
242	DURC1SEC	2.E.3.3. Duración curso 1 secretario, en horas	Número: 3												
243	DURC2SEC	2.E.3.3. Duración curso 2 secretario, en horas	Número: 3												
244	DURC3SEC	2.E.3.3. Duración curso 3 secretario, en horas	Número: 3												

(Continúa.)

3. RECURSOS MATERIALES

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
258	NEDIF	3.1.1.1. N.º de edificios del centro	Número: 1												
259	ACEEDC	3.1.1.1. Accesibilidad edificios centro	Valoración												
260	NAUINF	3.1.1.2. N.º de aulas de informática	Número: 1												
261	FRAUINF	3.1.1.2. Frecuencia de uso (h/sem) aula informática	Número: 2												
262	NAUMAV	3.1.1.2. N.º de aulas medios audiovisuales	Número: 1												
263	FRAUMAV	3.1.1.2. Frecuencia de uso (h/sem) aula M.A.V.	Número: 2												
264	NAUID	3.1.1.2. N.º de aulas de idiomas	Número: 1												
265	FRAUID	3.1.1.2. Frecuencia de uso (h/sem) de aula idiomas	Número: 2												
266	NLABO	3.1.1.2. N.º de laboratorios	Número: 1												
267	FRLABO	3.1.1.2. Frecuencia de uso (h/sem) laboratorios	Número: 2												
268	NTAL	3.1.1.2. N.º de talleres	Número: 1												
269	FRTALL	3.1.1.2. Frecuencia de uso (h/sem) talleres	Número: 2												
270	NBIBLI	3.1.1.2. N.º de bibliotecas	Número: 1												
271	FRBIBLI	3.1.1.2. Frecuencia de uso (h/sem) bibliotecas	Número: 2												
272	NSALREC	3.1.1.2. N.º de salas de recursos	Número: 1												
273	FRSALREC	3.1.1.2. Frecuencia de uso (h/sem) salas de recursos	Número: 2												
274	NINSDEP	3.1.1.2. N.º de instalaciones deportivas	Número: 1												
275	FRINSDEP	3.1.1.2. Frecuencia de uso (h/sem) inst. deportivas	Número: 2												
276	NPATIO	3.1.1.2. N.º de patios	Número: 1												
277	FRPATIO	3.1.1.2. Frecuencia de uso (h/sem) patios	Número: 2												
278	NDESP	3.1.1.2. N.º de despachos	Número: 2												
279	FRDESP	3.1.1.2. Frecuencia de uso (h/sem) de despachos	Número: 2												
280	NLOCREU	3.1.1.2. N.º de locales de reuniones	Número: 1												
281	FRLOCREU	3.1.1.2. Frecuencia de uso (h/sem) de locales	Número: 2												
282	NSALACT	3.1.1.2. N.º de salones de actos	Número: 1												
283	FRSALACT	3.1.1.2. Frecuencia de uso (h/sem) salones de actos	Número: 2												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
284	NCOME	3.1.1.2. N.º de comedores	Número: 1												
285	FRCOME	3.1.1.2. Frecuencia de uso (h/sem) comedores	Número: 2												
286	NOTROS	3.1.1.2. N.º de otras instalaciones	Número: 1												
287	FROTROS	3.1.1.2. Frecuencia de uso (h/sem) de otras instalac.	Número: 2												
288	ANOEDIF	3.1.1.4. Antigüedad del edificio (años)	Número: 2												
289	CADNEC	3.2.1. Canales detección de necesidades	1- Informalmente 2- Sem./deptos. 3- Com.Económica 4- Libros 5- Claustro												
290	FOUSORE	3.3.1. Fomento del uso de recursos	1 - Sí 2 - No												
291	NORAINFO	3.3.2. Normativa sobre aulas de informática	1 - Sí 2 - No												
292	NORMAV	3.3.2. Normativa sobre aulas de M.A.V.	1 - Sí 2 - No												
293	NORAIIDIO	3.3.2. Normativa sobre aulas de idioma	1 - Sí 2 - No												
294	NORLAB	3.3.2. Normativa sobre laboratorios	1 - Sí 2 - No												
295	NORTALL	3.3.2. Normativa sobre talleres	1 - Sí 2 - No												
296	NORBIBL	3.3.2. Normativa sobre bibliotecas	1 - Sí 2 - No												
297	NORSREC	3.3.2. Normativa sobre salas de recursos	1 - Sí 2 - No												
298	NORDEP	3.3.2. Normativa sobre instalaciones deportivas	1 - Sí 2 - No												
299	NORPAT	3.3.2. Normativa sobre patios	1 - Sí 2 - No												
300	NORDESP	3.3.2. Normativa sobre despachos	1 - Sí 2 - No												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
301	NORREU	3.3.2. Normativa sobre locales reuniones	1 - Sí 2 - No												
302	NORSACT	3.3.2. Normativa sobre salones de actos	1 - Sí 2 - No												
303	NORCOM	3.3.2. Normativa sobre comedores	1 - Sí 2 - No												
304	NOROTRO	3.3.2. Normativa sobre otros locales	1 - Sí 2 - No												
305	MECINFO	3.3.3. Mecanismos de información uso aulas informática	1 - Sí 2 - No												
306	MECMAV	3.3.3. Mecanismos de información uso aulas M.S.V.	1 - Sí 2 - No												
307	MECAIDIO	3.3.3. Mecanismos de información uso aulas de idioma	1 - Sí 2 - No												
308	MECLAB	3.3.3. Mecanismos de información uso laboratorios	1 - Sí 2 - No												
309	MECTALL	3.3.3. Mecanismos de información uso talleres	1 - Sí 2 - No												
310	MECBIBL	3.3.3. Mecanismos de información uso bibliotecas	1 - Sí 2 - No												
311	MECSREC	3.3.3. Mecanismos de información uso salas de recursos	1 - Sí 2 - No												
312	MECDEP	3.3.3. Mecanismos de información uso instalaciones deportivas	1 - Sí 2 - No												
313	MECPAT	3.3.3. Mecanismos de información uso patios	1 - Sí 2 - No												
314	MECDESP	3.3.3. Mecanismos de información uso despachos	1 - Sí 2 - No												
315	MECLREU	3.3.3. Mecanismos de información uso locales reuniones	1 - Sí 2 - No												
316	MECSACT	3.3.3. Mecanismos de información uso salones de actos	1 - Sí 2 - No												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
317	MECCOM	3.3.3. Mecanismos de información uso comedores	1 - Sí 2 - No												
318	MECOTRO	3.3.3. Mecanismos de información uso otros locales	1 - Sí 2 - No												
319	RESAINF	3.3.3.1. Responsables aulas de informática	1 - Profesor usuario 2 - Prof. coordinador 3 - Jefe seminario 4 - Alumno 5 - Jefe de estudios 6 - Otros												
320	RESMAV	3.3.3.1. Responsables aulas M.A.V.	1 - Profesor usuario 2 - Prof. coordinador 3 - Jefe seminario 4 - Alumno 5 - Jefe de estudios 6 - Otros												
321	RESAIDIO	3.3.3.1. Responsables aulas de idioma	1 - Profesor usuario 2 - Prof. coordinador 3 - Jefe seminario 4 - Alumno 5 - Jefe de estudios 6 - Otros												
322	RESLAB	3.3.3.1. Responsables laboratorios	1 - Profesor usuario 2 - Prof. coordinador 3 - Jefe seminario 4 - Alumno 5 - Jefe de estudios 6 - Otros												
323	RESTALL	3.3.3.1. Responsables talleres	1 - Profesor usuario 2 - Prof. coordinador 3 - Jefe seminario 4 - Alumno 5 - Jefe de estudios 6 - Otros												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
324	RESBIBLI	3.3.3.1. Responsables bibliotecas	1 - Profesor usuario 2 - Prof. coordinador 3 - Jefe seminario 4 - Alumno 5 - Jefe de estudios 6 - Otros												
325	RESSREC	3.3.3.1. Responsables salas de recursos	1 - Profesor usuario 2 - Prof. coordinador 3 - Jefe seminario 4 - Alumno 5 - Jefe de estudios 6 - Otros												
326	RESDEP	3.3.3.1. Responsables instalaciones deportivas	1 - Profesor usuario 2 - Prof. coordinador 3 - Jefe seminario 4 - Alumno 5 - Jefe de estudios 6 - Otros												
327	RESPAT	3.3.3.1. Responsables patios	1 - Profesor usuario 2 - Prof. coordinador 3 - Jefe seminario 4 - Alumno 5 - Jefe de estudios 6 - Otros												
328	RESDESP	3.3.3.1. Responsables despachos	1 - Profesor usuario 2 - Prof. coordinador 3 - Jefe seminario 4 - Alumno 5 - Jefe de estudios 6 - Otros												
329	RESLREU	3.3.3.1. Responsables locales de reuniones	1 - Profesor usuario 2 - Prof. coordinador 3 - Jefe seminario 4 - Alumno 5 - Jefe de estudios 6 - Otros												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
330	RESSACT	3.3.3.1. Responsables salones de actos	1 - Profesor usuario 2 - Prof. coordinador 3 - Jefe seminario 4 - Alumno 5 - Jefe de estudios 6 - Otros												
331	RESCOM	3.3.3.1. Responsables comedores	1 - Profesor usuario 2 - Prof. coordinador 3 - Jefe seminario 4 - Alumno 5 - Jefe de estudios 6 - Otros												
332	RESOTRO	3.3.3.1. Responsables otros locales	1 - Profesor usuario 2 - Prof. coordinador 3 - Jefe seminario 4 - Alumno 5 - Jefe de estudios 6 - Otros												
333	INTERMAT	3.3.4. Intercambio de material	1 - Sí 2 - No												
334	QUSODEP	3.4.1.2. Quién utiliza las instalaciones deportivas	1- Padres 2- Ayuntamiento 3- Asociaciones 4- C.E.P.												
335	QUSOSAL	3.4.1.2. Quién utiliza las salas	1- Padres 2- Ayuntamiento 3- Asociaciones 4- C.E.P.												
336	QUSOBIB	3.4.1.2. Quién utiliza las bibliotecas	1- Padres 2- Ayuntamiento 3- Asociaciones 4- C.E.P.												
337	QUSOAUL	3.4.1.2. Quién utiliza las aulas	1- Padres 2- Ayuntamiento 3- Asociaciones 4- C.E.P.												

(Continúa.)

5. ALUMNADO

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUE S	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
374	NALEI	5.1.1. N.º de alumnos de educación infantil	Número: 3												
375	NALVAR1	5.1.1. N.º de alumnos (varones) de 1.º E.G.B./1.º B.U.P.	Número: 3												
376	NALMUJ1	5.1.1. N.º de alumnas (mujeres) de 1.º E.G.B./1.º B.U.P.	Número: 3												
377	NALVAR2	5.1.1. N.º de alumnos (varones) de 2.º E.G.B./2.º B.U.P.	Número: 3												
378	NALMUJ2	5.1.1. N.º de alumnas (mujeres) de 2.º E.G.B./2.º B.U.P.	Número: 3												
379	NALVAR3	5.1.1. N.º de alumnos (varones) de 3.º E.G.B./3.º B.U.P.	Número: 3												
380	NALMUJ3	5.1.1. N.º de alumnas (mujeres) de 3.º E.G.B./3.º B.U.P.	Número: 3												
381	NALVAR4	5.1.1. N.º de alumnos (varones) de 4.º E.G.B./C.O.U.	Número: 3												
382	NALMUJ4	5.1.1. N.º de alumnas (mujeres) de 4.º E.G.B./C.O.U.	Número: 3												
383	NALVAR5	5.1.1. N.º de alumnos (varones) de 5.º E.G.B.	Número: 3												
384	NALMUJ5	5.1.1. N.º de alumnas (mujeres) de 5.º E.G.B.	Número: 3												
385	NALVAR6	5.1.1. N.º de alumnos (varones) de 6.º E.G.B.	Número: 3												
386	NALMUJ6	5.1.1. N.º de alumnas (mujeres) de 6.º E.G.B.	Número: 3												
387	NALVAR7	5.1.1. N.º de alumnos (varones) de 7.º E.G.B.	Número: 3												
388	NALMUJ7	5.1.1. N.º de alumnas (mujeres) de 7.º E.G.B.	Número: 3												
389	NALVAR8	5.1.1. N.º de alumnos (varones) de 8.º E.G.B.	Número: 3												
390	NALMUJ8	5.1.1. N.º de alumnas (mujeres) de 8.º E.G.B.	Número: 3												
391	NECOFAM	5.1.2.1. Nivel económico de las familias	Valoración												
392	PPADSES	5.1.2.2. % de padres sin estudios	Número: 2												
393	PPADSUP	5.1.2.2. % de padres con estudios superiores	Número: 2												
394	PMADSES	5.1.2.2. % de madres sin estudios	Número: 2												
395	PMAESUP	5.1.2.2. % de madres con estudios superiores	Número: 2												
396	NEXTRAN	5.1.3. N.º de extranjeros	Número: 2												
397	NGINTAN	5.1.3. N.º de gitanos	Número: 2												
398	NANEE	5.1.4. N.º alumnos con N.E.E.	Número: 2												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUE S	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
399	RELAOFDE	5.2.1. Ajuste de la oferta de plazas	1- Sí 2- Sobran plazas 3- Sobran solicitudes												
400	NPLASOB	5.2.1. N.º plazas que sobran	Número: 3												
401	NPLAZFA	5.2.1. N.º plazas que faltan	Número: 3												
402	CRIADSG	5.2.3. Criterios de adscripción a grupos	1- Asignaturas 2- Alfabética 3- Alfab.+ reparto 4- Prees.: madurez 5- Otros												
403	NABAN1	5.3.1. N.º abandonos (C.I./1.ºB.U.P.)	Número: 2												
404	NABAN2	5.3.1. N.º abandonos (C.M./2.ºB.U.P.)	Número: 2												
405	NABAN3	5.3.1. N.º abandonos (C.S./3.ºB.U.P.)	Número: 2												
406	NABAN4	5.3.1. N.º abandonos (-/C.O.U.)	Número: 2												
407	NREP1	5.3.2. N.º repetidores (C.I./1.ºB.U.P.)	Número: 2												
408	NREP2	5.3.2. N.º repetidores (C.M./2.ºB.U.P.)	Número: 3												
409	NREP3	5.3.2. N.º repetidores (C.S./3.ºB.U.P.)	Número: 3												
410	NREP4	5.3.2. N.º repetidores (-/C.O: U.)	Número: 3												
411	NGRADUA	5.3.3. N.º graduados/con selectividad	Número: 3												
412	EXISDELE	5.4.1.1. Existencia de delegados	1 - Sí 2 - No												
413	EXJUNDEL	5.4.2.1. Existencia junta de delegados	1 - Sí 2 - No												
414	FRJUNDEL	5.4.2.3. Frecuencia reuniones junta delegados	1 - Una semanal (a) 2 - Una quincenal (b) 3 - Una por mes (c) 4 - Una por trimestre (d) 5 - Dos por trimestre (e) 6 - Una por curso (f) 7 - Dos por curso (g) 8 - Otras (h)												

(Continúa.)

6. PADRES Y SU RELACION CON EL CENTRO

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
429	NPACO	6.1.1. N.º padres que colaboran	Número:2												
430	REAPA	6.1.2. Actividades que realizan los padres	1- Charlas y cursos 2- Act. extraesc./deportivas 3- Viajes y concursos 4- 1 (charlas) y 3 (viajes) 5- 2 (A.E.) y 3 6- 1, 2 y 3 7- 2, 3 y act. de apoyo 8- 1, 2, 3 y act. de apoyo												
431	FINPA	6.1.3. Actividades que financian	1- Charlas y cursos 2- A. extraesc./deportivas 3- Viajes y concursos 4- 1 (charlas) y 3 (viajes) 5- 2 (A.E.) y 3 6- 1, 2 y 3 7- 2, 3 y act. de apoyo 8- 1, 2, 3 y act. de apoyo												
432	NASISEPA	6.1.4.2. N.º asistentes escuela de padres	Número:3												
433	VALEPA	6.1.4.3. Valoración escuela de padres	Valoración												
434	ASIREDIR	6.2.1.1. % asistencia reuniones director	Número:2												
435	FRECONV	6.2.1.2. Frecuencia convocatoria	1 - Una por mes (a) 2 - Dos por trimestre (b) 3 - Una por trimestre (c) 4 - Dos por curso (d) 5 - Uno por curso (e) 6 - Otros												
436	UTICONDI	6.2.1.4. Utilidad contactos dirección-padres	Valoración												
437	EXIREUTU	6.2.2.1. Existencia reuniones tutor-padres	1 - Sí 2 - No												
438	EXIENTTU	6.2.2.1. Existencia entrevistas tutor-padres	1 - Sí 2 - No												
439	TRETU	6.2.2.1.1. Temas reuniones tutor-padres	1- Información sobre curso 2- Marcha del grupo 3- Información general												
440	UTILRETU	6.2.2.1.2. Utilidad reuniones tutor-padres	Valoración												

(Continúa.)

7. ORGANIZACION ACADEMICA

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
449	EXISPRED	7.2.1. Existencia Proyecto Educativo	1 - Sí 2 - No												
450	AUTPED	7.2.2. Autores proyecto educativo de centro	1- Todos los profesores 2- Eq. dir. + representante 3- Eq. dir. + prof.+ C.E.												
451	GRADELA	7.2.3. Proceso elaboración P.E.C.: grado de desarrollo	Valoración												
452	ACCPED	7.2.3. Proceso elaboración P.E.C.: acciones	1- Reunión plenarias + grupos 2- Com. prof. + Comisiones												
453	ELPCICLO	7.3.1. Dinámica elaboración proyecto curricular de etapa	1- Reunión área o ciclo 2- Reunión claustro 3- C.C.P. + grupo trabajo												
454	DINELPR	7.3.2. Dinámica elaboración programaciones	1- Reunión seminario 2- Seminario-claustro 3- Seminario-inspección 4- Otras												
455	COORDEP	7.3.2. Coordinación departamentos / seminarios	1 - Sí 2 - No												
456	ARAPAL	7.3.3. Adaptación alumnos	1 - Sí 2 - No												
457	DIELAPGA	7.4. Dinámica elaboración P.G.A.	1- Eq. dir.-claustro 2- Seminarios, ciclos o deptos. 3- Adaptación año anterior 4- Director												
458	MESEPC	7.5.1.2. Mecanismo seguimiento P.C.E.	1- Reunión ciclo o depto. 2- Reunión + cuestionario 3- Aún no previsto												
459	EFISEPC	7.5.1.2. Eficacia seguimiento P.C.E.	Valoración												
460	MECSEPR	7.5.1.2. Mecanismo seguimiento programaciones	1- Reunión seminario 2- Eq. dir. (o J.E.) 3- Reunión de febrero 4- Jef.Est. + inf. 5- No hay												
461	EFISEPR	7.5.1.2. Eficacia seguimiento programaciones	Valoración												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
462	MECPGA	7.5.2.2. Mecanismo seguimiento P.G.A.	1- Reunión claustro 2- Reunión seminarios 3- Eq. dir. (C.C.P.) 4- Equipo directivo 5- Inf. a la Inspección												
463	EFISEPGA	7.5.2.2. Eficacia seguimiento P.G.A.	Valoración												
464	DECMETO	7.7.1. Decisiones metodología docente	1 - Centro 2 - Ciclo 3 - Departamento 4 - Individual												
465	DECNTI	7.7.2. Decisiones uso nuevas tecnologías	1 - Centro 2 - Ciclo 3 - Departamento 4 - Individual												
466	DECLIBR	7.7.3. Decisiones libros de texto	1 - Centro 2 - Ciclo 3 - Departamento 4 - Individual												
467	DECDEBE	7.7.4. Decisiones deberes	1 - Centro 2 - Ciclo 3 - Departamento 4 - Individual												
468	DECLABO	7.7.5. Decisiones prácticas en laboratorio	1 - Centro 2 - Ciclo 3 - Departamento 4 - Individual												
469	DECVISI	7.7.6. Decisiones visitas escolares	1 - Centro 2 - Ciclo 3 - Departamento 4 - Individual												
470	DECOTRO	7.7.7. Otras decisiones	1 - Centro 2 - Ciclo 3 - Departamento 4 - Individual												
471	HOENMA	7.8.1.1. Horario entrada mañana	Número: 3												
472	HOSALMA	7.8.1.1. Horario salida mañana	Número: 3												
473	HOENTRA	7.8.1.1. Horario entrada tarde	Número: 3												

(Continúa.)

10. FINES DE LA EDUCACION

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
515	FINESIS1	10.1.1. Fines: formación integral	1- Sí 2- No												
516	FINESIS2	10.1.1. Fines: socialización	1- Sí 2- No												
517	FINESIS3	10.1.1. Fines: competencia profesional	1- Sí 2- No												
518	FINESIS4	10.1.1. Fines: control alumnado	1- Sí 2- No												
519	FINESIS5	10.1.1. Fines: elevar nivel cultural	1- Sí 2- No												
520	FINESIS6	10.1.1. Fines: preparar para la vida	1- Sí 2- No												
521	FINESIS7	10.1.1. Fines: marcados en legislación	1- Sí 2- No												
522	QUIENMAR	10.1.2. Quién los marca	1- La sociedad 2- Profesionales educación 3- Sentido común 4- Poderes públicos												
523	DISCONSE	10.1.3. Frecuencia discusión: consejo escolar	Valoración												
524	DISCLAUS	10.1.3. Frecuencia discusión: claustro	Valoración												
525	DISPROFE	10.1.3. Frecuencia discusión: profesores	Valoración												
526	DISPADRE	10.1.3. Frecuencia discusión: padres	Valoración												
527	DISALUM	10.1.3. Frecuencia discusión: alumnos	Valoración												
528	OBJCENT1	10.2.1. Objetivos centro: formación integral	1- Sí 2- No												
529	OBJCENT2	10.2.1. Objetivos centro: socialización	1- Sí 2- No												
530	OBJCENT3	10.2.1. Objetivos centro: competencia profesional	1- Sí 2- No												
531	OBJCENT4	10.2.1. Objetivos centro: específicos del centro	1- Sí 2- No												

(Continúa.)

N.º	NOMBRE	DESCRIPCION	NIVELES	COL	CUES	DIR	JEF	SEC	PRO1	PRO2	PAD1	PAD2	ALU1	ALU2	INS
532	OBJCENT5	10.2.1. Objetivos centro: marcados en la legislación	1- Sí 2- No												
533	QUIMAR	10.2.2. Quién marca los objetivos del centro	1- C.E. sólo 2- Todos los profesores 3- Equipo directivo sólo 4- Comisiones 5- Decisión externa												
534	LOQUEHA	10.2.4. ¿Lo que hace el centro responde a objetivos marcados?	1 - Sí (a) 2 - Mitad (b) 3 - No (c)												
535	GRADALC	10.2.4. Grado de alcance	Valoración												
536	CENFOPA1	10.2.5. Centro forma: formación integral	1- Sí 2- No												
537	CENFOPA2	10.2.5. Centro forma: socialización	1- Sí 2- No												
538	CENFOPA3	10.2.5. Centro forma: conformismo social	1- Sí 2- No												
539	CENFOPA4	10.2.5. Centro forma: competencia profesional	1- Sí 2- No												
540	CENFOPA5	10.2.5. Centro forma: específicos del centro	1- Sí 2- No												
541	CENFOPA6	10.2.5. Centro forma: marcado en la legislación	1- Sí 2- No												
542	CENFOPA7	10.2.5. Centro forma: posturas críticas	1- Sí 2- No												

(Continúa.)

ANEXO II

Instrumentos

CENTRO DE INVESTIGACION, DOCUMENTACION Y EVALUACION
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

**ESTUDIO DE LA O.C.D.E. SOBRE EFICACIA
DE LA ESCUELA Y GESTION
DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS**

**CUESTIONARIO DE CENTRO
NIVEL EDUCATIVO: PRIMARIA**

Datos de identificación del centro	
Nombre:	
Dirección:	C.P.:
Teléfono: ()	Barrio:
Ciudad:	Provincia:

INSTRUCCIONES PARA SU CUMPLIMENTACION

Las preguntas que se va a encontrar a continuación son de distintos tipos.

- Una serie de preguntas, la mayoría, se presenta en forma de cuadros, en los que hay que responder bien aportando un dato numérico (por ejemplo, número de profesores de cada grupo de edad, frecuencia de uso de algunas instalaciones ...), o bien indicando el colectivo, las personas encargadas, etc, en función de la pregunta de que se trate (por ejemplo, señale qué colectivos de la comunidad utilizan las instalaciones deportivas), o bien indicando un sí o un no, en su caso, donde corresponda.
- Otras preguntas precisan ser respondidas con un sí o un no, rodeando para ello una de las dos alternativas.
- Hay preguntas que presentan alternativas de respuesta y se contestan rodeando la letra o letras correspondientes a las elegidas.
- Otras pocas preguntas exigen hacer un listado de temas o de funciones.
- Por último, hay otras cuestiones que se presentan en forma de escala con seis categorías, en las que hay que responder rodeando el número correspondiente a la categoría seleccionada; en este último caso, se trata de valoraciones globales y aproximadas.

Por la naturaleza de las cuestiones que figuran en el cuestionario, es importante que sea respondido por el Director o, en su caso, por algún miembro del equipo directivo.

Cada cuestionario es anónimo. No interesa tanto conocer de quién provienen las respuestas como las respuestas mismas, asociadas a determinadas características del centro (*ubicación, nivel*).

Si desea hacer precisiones o matizaciones, puede realizar las anotaciones que considere convenientes. Cualquier duda en la cumplimentación del cuestionario podrá ser resuelta en el transcurso de las visitas del equipo del C.I.D.E.

Es importante que, a la finalización de las visitas, el cuestionario esté respondido y los miembros del equipo puedan recogerlo para su posterior análisis.

5. Indique el número de profesores del centro según su situación laboral:

	<i>Nº DE PROFESORES</i>
Funcionarios de carrera con destino definitivo	
Funcionarios de carrera con destino provisional	
Profesores en régimen de interinidad	
Otros:	

6. Cuántas horas semanales reales dedican aproximadamente los profesores del centro a las siguientes tareas:

<i>TAREAS</i>	<i>HORAS SEMANALES</i>
Docencia	
Preparación de clases y corrección de tareas	
Atención a padres	
Atención individualizada a alumnos	
Reuniones de equipos docentes	
Otras. Indique cuáles:	

7. Indique, de forma aproximada, el número de profesores que han participado en actividades de formación del profesorado (cursos, seminarios, congresos, etc) en los últimos 3 años:

	<i>Nº DE PROFESORES</i>
Primer Ciclo de Primaria	
Ciclo Medio de E.G.B.	
Ciclo Superior de E.G.B.	

8. El tiempo dedicado a formación de los profesores se incluye básicamente (señale una respuesta):

- a) Dentro de su jornada laboral
- b) En su tiempo libre
- c) Parte en su jornada laboral y parte en su tiempo libre

9. El lugar en el que se realiza la formación habitualmente es (señale una o varias respuestas):

- a) En el centro
- b) En el C.E.P.
- c) En la Universidad
- d) Con Movimientos de Renovación Pedagógica
- e) Otros lugares (indique cuáles)

10. ¿Tiene el centro un proyecto de formación propio?

SI NO

11. La iniciativa de la formación proviene habitualmente (señale una o varias respuestas):

- a) De profesores a título individual
- b) De un grupo concreto de profesores
- c) De la dirección del centro
- d) Otros (indique cuáles):

12. Además de la Comisión de Coordinación Pedagógica, ¿han existido en el centro durante el curso académico 1991-92 otras comisiones?

SI NO

13. En caso afirmativo, indique cuáles son y las principales funciones que han desempeñado:

1.º

2.º

3.º

4.º

5.º

ORGANOS DE GOBIERNO DEL CENTRO

14. Complete el cuadro siguiente indicando el número de representantes de los diferentes sectores de la comunidad educativa que componen actualmente el Consejo Escolar:

<i>SECTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA</i>	<i>Nº DE REPRESENTANTES</i>
Profesores	
Padres	
Alumnos	
Personal de Administración y Servicios (P.A.S.)	
Representante del Ayuntamiento	

15. Rellene la siguiente tabla indicando:

- a) el número total de personas de los distintos sectores que pueden votar,
- b) el número de candidatos de los distintos sectores de la comunidad escolar que se presentaron a las últimas elecciones del Consejo Escolar del centro, y
- c) el número de votantes, por sectores, que votaron en las últimas elecciones.

<i>SECTORES</i>	<i>Nº TOTAL</i>	<i>Nº DE CANDIDATOS</i>	<i>Nº DE VOTANTES</i>
Profesores			
Padres			
Alumnos			
P.A.S.			

16. Enumere los principales temas tratados en el Consejo Escolar durante el curso académico 1991-92:

- 1.º
- 2.º
- 3.º
- 4.º
- 5.º

17. Enumere los principales temas tratados en el Consejo Escolar durante el curso académico 1992-93:

1.º

2.º

3.º

4.º

5.º

18. Enumere cuáles han sido las principales funciones de la Comisión Económica durante el curso académico 1991-92:

1.º

2.º

3.º

4.º

5.º

19. ¿Cuál ha sido la asistencia media de los representantes de los distintos sectores a las reuniones del Consejo Escolar durante el año académico 1991-92?

<i>COMPONENTES DEL CONSEJO</i>	<i>PORCENTAJE DE ASISTENCIA</i>
Profesores	
Padres	
Alumnos	
P.A.S.	
Representante del Ayuntamiento	

20. El pasado curso académico, ¿cuántas veces se reunió el Consejo Escolar?

N.º: _____

21. ¿Cuántas veces se reunió el Claustro de Profesores?

N.º: _____

26. Señale si hay alguna normativa específica para el uso de las aulas y zonas de uso común, si existen mecanismos de control y quiénes son los responsables de dicho control:

<i>AULAS Y ZONAS DE USO COMUN</i>	<i>NORMATIVA (SI/NO)</i>	<i>MECANISMOS (SI/NO)</i>	<i>RESPONSABLES</i>
Aulas de Informática			
Aulas de Medios Audiovisuales			
Aulas de Idioma			
Laboratorios			
Talleres			
Bibliotecas			
Salas de recursos			
Gimnasios/instalaciones deportivas			
Patios			
Despachos			
Locales de reuniones			
Salones de Actos			
Comedores			
Otros:			

27. ¿Están las instalaciones del centro abiertas a su utilización por parte de la comunidad? (se entiende por comunidad: padres, asociaciones, ayuntamiento, etc.):

SI NO

28. Indique qué colectivos de la comunidad suelen utilizar las siguientes instalaciones:

<i>INSTALACIONES</i>	<i>COLECTIVOS QUE LAS UTILIZAN</i>
Instalaciones deportivas	
Salas	
Biblioteca	
Aulas	
Otros:	

29. ¿El centro utiliza de forma habitual y organizada recursos de la comunidad?

SI NO

30. En caso afirmativo, señale en el siguiente cuadro si se da algún uso de las instalaciones y a quién pertenecen:

<i>INSTALACIONES</i>	<i>USO</i>	<i>PROPIEDAD</i>
Instalaciones deportivas		
Bibliotecas		
Salas de reuniones		
Cines, teatros y salones de actos		
Otras instalaciones culturales		
Otros:		

ALUMNOS

31. Señale el nivel económico de las familias de los alumnos que acuden al centro (en una escala de 1 (muy bajo) a 6 (muy alto):

1 2 3 4 5 6
muy bajo muy alto

32. Señale, de forma aproximada, el porcentaje de padres de alumnos que poseen los siguientes niveles de estudios:

Sin estudios: ____%
Con estudios superiores: ____%

33. Señale, de forma aproximada, el porcentaje de madres de alumnos que poseen los siguientes niveles de estudios:

Sin estudios: ____%
Con estudios superiores: ____%

34. Indique el número de alumnos de nacionalidad española pertenecientes a minorías étnicas que acuden al centro:

Gitanos: _____
Otras minorías: _____
cuáles:

35. ¿Existen asociaciones de alumnos en el centro?

SI NO

36. En caso afirmativo, indique su nombre y el número de asociados:

<i>NOMBRE DE LAS ASOCIACIONES</i>	<i>Nº ASOCIADOS</i>

LOS PADRES Y SU RELACION CON EL CENTRO

37. ¿Existe asociación de padres en el centro?

SI NO

38. En caso afirmativo, indique el número de asociados:

ORGANIZACION ACADEMICA

39. Respecto al horario general del centro, indique:

- la hora de entrada por la mañana: ____
- la hora de salida por la mañana: ____
- la hora de entrada por la tarde: ____
- la hora de salida por la tarde: ____
- Descansos:

	<i>1^{er} C. PRIMARIA</i>	<i>CICLO MEDIO</i>	<i>CICLO SUPERIOR</i>
Duración			
Hora de inicio			
Hora de finalización			

40. ¿Se están llevando a cabo en la actualidad en el centro proyectos especiales y de innovación?

SI NO

41. En caso afirmativo, indique su nombre y de quién ha partido la iniciativa para su puesta en funcionamiento:

	<i>NOMBRE</i>	<i>INICIATIVA</i>
1º		
2º		
3º		
4º		
5º		

42. Señale el número de implicados en los proyectos anteriormente señalados:

<i>IMPLICADOS</i>	<i>NUMERO</i>				
	1º	2º	3º	4º	5º
Profesores					
Padres					
Otros miembros de la Comunidad Educativa					
Otros:					

RELACIONES DEL CENTRO CON OTRAS INSTITUCIONES

43. ¿Participa el centro de forma estable en actividades organizadas por el Municipio?

SI NO

44. En caso afirmativo, señale a través del siguiente cuadro, cuáles son esas actividades:

<i>ACTIVIDADES</i>	<i>DENOMINACION</i>
Culturales	
Deportivas	
Otras:	

45. ¿Existe en el centro algún tipo de relación estable con empresas del entorno?

SI NO

46. En caso afirmativo, indique el tipo de relación que mantienen:

47. Señale si el centro mantiene relaciones estables con las asociaciones que aparecen. En caso afirmativo, indique cuáles:

<i>ASOCIACIONES</i>	<i>RELACIONES ESTABLECIDAS</i>
Asociaciones de Antiguos Alumnos	
Asociaciones de Vecinos	
Asociaciones Deportivas	
Asociaciones de Educación en el Tiempo Libre	
Partidos políticos	
Otras:	

CENTRO DE INVESTIGACION, DOCUMENTACION Y EVALUACION
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

**ESTUDIO DE LA O.C.D.E. SOBRE EFICACIA
DE LA ESCUELA Y GESTION
DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS**

**CUESTIONARIO DE CENTRO
NIVEL EDUCATIVO: BACHILLERATO**

Datos de identificación del centro	
Nombre:	
Dirección:	C.P.:
Teléfono: ()	Barrio:
Ciudad:	Provincia:

INSTRUCCIONES PARA SU CUMPLIMENTACION

Las preguntas que se va a encontrar a continuación son de distintos tipos.

- Una serie de preguntas, la mayoría, se presenta en forma de cuadros, en los que hay que responder bien aportando un dato numérico (por ejemplo, número de profesores de cada grupo de edad, frecuencia de uso de algunas instalaciones ...), o bien indicando el colectivo, las personas encargadas, etc, en función de la pregunta de que se trate (por ejemplo, señale qué colectivos de la comunidad utilizan las instalaciones deportivas), o bien indicando un sí o un no, en su caso, donde corresponda.
- Otras preguntas precisan ser respondidas con un sí o un no, rodeando para ello una de las dos alternativas.
- Hay preguntas que presentan alternativas de respuesta y se contestan rodeando la letra o letras correspondientes a las elegidas.
- Otras pocas preguntas exigen hacer un listado de temas o de funciones.
- Por último, hay otras cuestiones que se presentan en forma de escala con seis categorías, en las que hay que responder rodeando el número correspondiente a la categoría seleccionada; en este último caso, se trata de valoraciones globales y aproximadas.

Por la naturaleza de las cuestiones que figuran en el cuestionario, es importante que sea respondido por el Director o, en su caso, por algún miembro del equipo directivo.

Cada cuestionario es anónimo. No interesa tanto conocer de quién provienen las respuestas como las respuestas mismas, asociadas a determinadas características del centro (ubicación, nivel).

Si desea hacer precisiones o matizaciones, puede realizar las anotaciones que considere convenientes. Cualquier duda en la cumplimentación del cuestionario podrá ser resuelta en el transcurso de las visitas del equipo del C.I.D.E.

Es importante que, a la finalización de las visitas, el cuestionario esté respondido y los miembros del equipo puedan recogerlo para su posterior análisis.

5. Indique el número de profesores del centro según su situación laboral:

	<i>Nº DE PROFESORES</i>
Funcionarios de carrera con destino definitivo	
Funcionarios de carrera con destino provisional	
Profesores en régimen de interinidad	
Otros:	

6. Indique el cuerpo al que pertenecen los funcionarios de carrera en el centro:

<i>CUERPO</i>	<i>Nº DE PROFESORES</i>
Profesores catedráticos	
Profesores agregados	

7. Cuántas horas semanales reales dedican aproximadamente los profesores del centro a las siguientes tareas:

<i>TAREAS</i>	<i>HORAS SEMANALES</i>
Docencia	
Preparación de clases y corrección de tareas	
Atención a padres	
Atención individualizada a alumnos	
Reuniones de equipos docentes	
Otras. Indique cuáles:	

8. Indique, de forma aproximada, el número de profesores que han participado en actividades de formación del profesorado (cursos, seminarios, congresos, etc) en los últimos 3 años:

Nº: _____

9. El tiempo dedicado a formación de los profesores se incluye básicamente (señale una respuesta):

- a) Dentro de su jornada laboral
- b) En su tiempo libre
- c) Parte en su jornada laboral y parte en su tiempo libre

10. El lugar en el que se realiza la formación habitualmente es (señale una o varias respuestas):

- a) El centro
- b) El C.E.P.
- c) La Universidad
- d) Con Movimientos de Renovación Pedagógica
- e) Otros lugares (indique cuáles)

11. ¿Tiene el centro un proyecto de formación propio?

SI NO

12. La iniciativa de la formación proviene habitualmente (señale una o varias respuestas):

- a) De profesores a título individual
- b) De un grupo concreto de profesores
- c) De la dirección del centro
- d) Otros (indique cuáles):

13. Indique los Seminarios didácticos que existen en el centro:

<i>SEMINARIOS</i>	<i>EXISTENCIA (SI/NO)</i>
Ciencias Naturales	
Dibujo	
Educación Física y Deportiva	
Filosofía	
Física y Química	
Francés	
Geografía e Historia	
Griego	
Inglés	
Latín	
<i>Lengua y Literatura</i>	
Matemáticas	
Música	
Religión	
Otros Idiomas (indicar cuáles)	
Otros. Indicar cuáles:	

14. ¿Está constituida en el centro una Comisión de Coordinación Pedagógica?

SI NO

15. ¿Han existido en el centro durante el curso académico 1991-92 otras comisiones?

SI NO

16. En caso afirmativo, indique cuáles son y las principales funciones que han desempeñado:

1.º

2.º

3.º

4.º

5.º

ORGANOS DE GOBIERNO DEL CENTRO

17. Complete el cuadro siguiente indicando el número de representantes de los diferentes sectores de la comunidad educativa que componen actualmente el Consejo Escolar:

<i>SECTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA</i>	<i>N.º DE REPRESENTANTES</i>
Profesores	
Padres	
Alumnos	
Personal de Administración y Servicios (P.A.S.)	
Representante del Ayuntamiento	

18. Rellene la siguiente tabla indicando:

- el número total de personas de los distintos sectores que pueden votar,
- el número de candidatos de los distintos sectores de la comunidad escolar que se presentaron a las últimas elecciones del Consejo Escolar del centro, y
- el número de votantes, por sectores, que votaron en las últimas elecciones.

<i>SECTORES</i>	<i>N.º TOTAL</i>	<i>N.º DE CANDIDATOS</i>	<i>N.º DE VOTANTES</i>
Profesores			
Padres			
Alumnos			
P.A.S.			

19. Enumere los principales temas tratados en el Consejo Escolar durante el curso académico 1991-92:

- 1.º
- 2.º
- 3.º
- 4.º
- 5.º

20. Enumere los principales temas tratados en el Consejo Escolar durante el curso académico 1992-93:

- 1.º
- 2.º
- 3.º
- 4.º
- 5.º

21. Indique cuáles han sido las principales funciones de la Comisión Económica durante el curso académico 1991-92:

- 1.º
- 2.º
- 3.º
- 4.º
- 5.º

22. ¿Cuál ha sido la asistencia media de los representantes de los distintos sectores a las reuniones del Consejo Escolar durante el año académico 1991-92?

<i>COMPONENTES DEL CONSEJO</i>	<i>PORCENTAJE DE ASISTENCIA</i>
Profesores	
Padres	
Alumnos	
P.A.S.	
Representante del Ayuntamiento	

23. El pasado curso académico, ¿cuántas veces se reunió el Consejo Escolar?

N.º: _____

24. ¿Cuántas veces se reunió el Claustro de Profesores?

N.º: _____

RECURSOS MATERIALES

25. Indique el año de construcción del centro:

Año: _____

26. ¿Cuántos edificios integran el centro?

N.º: _____

27. En el caso de disponer de más de un edificio, valore la facilidad de acceso entre ellos, en una escala de 1 a 6:

1 2 3 4 5 6
 muy poco accesibles muy accesibles

28. Señale, a través del siguiente cuadro, cuántas aulas y zonas de uso común tiene su centro, así como la frecuencia de uso real de cada una de ellas:

<i>AULAS Y ZONAS DE USO COMUN</i>	<i>N.º</i>	<i>FRECUENCIA DE USO (h/sem.)</i>
Aulas de Informática		
Aulas de Medios Audiovisuales		
Aulas de Idioma		
Laboratorios		
Talleres		
Bibliotecas		
Salas de recursos		
Gimnasios/instalaciones deportivas		
Patios		
Despachos		
Locales de reuniones		
Salones de Actos		
Comedores		
Otros:		

29. Señale si hay alguna normativa específica para el uso de las aulas y zonas de uso común, si existen mecanismos de control y quiénes son los responsables de dicho control:

<i>AULAS Y ZONAS DE USO COMUN</i>	<i>NORMATIVA (SI/NO)</i>	<i>MECANISMOS (SI/NO)</i>	<i>RESPONSABLES</i>
Aulas de Informática			
Aulas de Medios Audiovisuales			
Aulas de Idioma			
Laboratorios			
Talleres			
Bibliotecas			
Salas de recursos			
Gimnasios/instalaciones deportivas			
Patios			
Despachos			
Locales de reuniones			
Salones de Actos			
Comedores			
Otros:			

30. ¿Están las instalaciones del centro abiertas a su utilización por parte de la comunidad? (se entiende por comunidad: padres, asociaciones, ayuntamiento, etc.)

SI NO

31. Indique qué colectivos de la comunidad suelen utilizar las siguientes instalaciones:

<i>INSTALACIONES</i>	<i>COLECTIVOS QUE LAS UTILIZAN</i>
Instalaciones deportivas	
Salas	
Biblioteca	
Aulas	
Otros:	

32. ¿El centro utiliza de forma habitual y organizada recursos de la comunidad?

SI NO

33. En caso afirmativo, señale en el siguiente cuadro si se da algún uso de las instalaciones y a quién pertenecen:

<i>INSTALACIONES</i>	<i>USO</i>	<i>PROPIEDAD</i>
Instalaciones deportivas		
Bibliotecas		
Salas de reuniones		
Cines, teatros y salones de actos		
Otras instalaciones culturales		
Otros:		

ALUMNOS

34. Señale el nivel económico de las familias de los alumnos que acuden al centro (en una escala de 1 (muy bajo) a 6 (muy alto):

1 2 3 4 5 6
muy bajo muy alto

35. Señale, de forma aproximada, el porcentaje de padres de alumnos que poseen los siguientes niveles de estudios:

Sin estudios: ____%
Con estudios superiores: ____%

36. Señale, de forma aproximada, el porcentaje de madres de alumnos que poseen los siguientes niveles de estudios:

Sin estudios: ____%
Con estudios superiores: ____%

37. Indique el número de alumnos de nacionalidad española pertenecientes a minorías étnicas que acuden al centro:

Gitanos: _____
Otras minorías: _____
cuáles:

38. Complete el siguiente cuadro indicando el número de abandonos al finalizar el curso 1991-92:

<i>CURSO</i>	<i>N.º DE ABANDONOS</i>
1º de B.U.P.	
2º de B.U.P.	
3º de B.U.P.	
C.O.U.	

39. Indique el porcentaje de alumnos que el pasado año han aprobado las Pruebas de Acceso a la Universidad (Selectividad) con respecto a los que se matricularon en C.O.U. ese mismo año:

_____ %

40. ¿Existen asociaciones de alumnos en el centro?

SI NO

41. En caso afirmativo, indique su nombre y el número de asociados:

<i>NOMBRE DE LAS ASOCIACIONES</i>	<i>N.º ASOCIADOS</i>

LOS PADRES Y SU RELACION CON EL CENTRO

42. ¿Existe asociación de padres en el centro?

SI NO

43. En caso afirmativo, indique el número de asociados:

ORGANIZACION ACADEMICA

44. Respecto al horario general del centro, indique:

- la hora de entrada por la mañana: ____
- la hora de salida por la mañana: ____
- la hora de entrada por la tarde: ____
- la hora de salida por la tarde: ____

Descansos:

- duración: ____
- hora de inicio: ____
- hora de finalización: ____

45. ¿Se están llevando a cabo en la actualidad en el centro proyectos especiales y de innovación?

SI NO

46. En caso afirmativo, indique su nombre y de quién ha partido la iniciativa para su puesta en funcionamiento:

	<i>NOMBRE</i>	<i>INICIATIVA</i>
1.º		
2.º		
3.º		
4.º		
5.º		

47. Señale el número de implicados en los proyectos anteriormente señalados:

<i>IMPLICADOS</i>	<i>NUMERO</i>				
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º
Profesores					
Padres					
Otros miembros de la Comunidad Educativa					
Otros:					

RELACIONES DEL CENTRO CON OTRAS INSTITUCIONES

48. ¿Participa el centro de forma estable en actividades organizadas por el Municipio?

SI NO

49. En caso afirmativo, señale a través del siguiente cuadro, cuáles son esas actividades:

<i>ACTIVIDADES</i>	<i>DENOMINACION</i>
Culturales	
Deportivas	
Otras:	

50. ¿Existe en el centro algún tipo de relación estable con empresas del entorno?

SI NO

51. En caso afirmativo, indique el tipo de relación que mantienen:

52. Señale si el centro mantiene relaciones estables con las asociaciones que aparecen. En caso afirmativo, indique cuáles:

<i>ASOCIACIONES</i>	<i>RELACIONES ESTABLECIDAS</i>
Asociaciones de Antiguos Alumnos	
Asociaciones de Vecinos	
Asociaciones Deportivas	
Asociaciones de Educación en el Tiempo Libre	
Partidos políticos	
Otras:	

GRACIAS POR SU COLABORACION

ENTREVISTA AL DIRECTOR

I. IDENTIFICACION Y CUESTIONES GENERALES

Nombre del Centro:	
Sexo: H M	Edad (aproximada): años
Antigüedad en el centro: años	
Antigüedad en la función docente: años	
Años que lleva desempeñando el cargo de Director: años	
Cursos en que imparte docencia:	Asignaturas:
Titulación:	

2.C.1.1. ¿Accedió al cargo de director por elección o por designación de la Dirección Provincial?

[Señale una respuesta:

- a) Elección
- b) Designación por la Dirección Provincial]

NS/NC

2.C.2.8.a. ¿Ha desempeñado otras tareas directivas en éste u otros centros?

SI
NO
NS/NC

[En caso afirmativo] 2.C.2.8.b. ¿Qué otros cargos ha desempeñado y por cuánto tiempo?

	<i>TIEMPO (años)</i>
Director	
Jefe de Estudios	
Secretario	
Otros	

NS/NC

2.C.3.1. ¿Ha recibido formación específica para el desempeño de la función directiva?

SI
NO
NS/NC

[En caso afirmativo] 2.C.3.2. ¿Qué cursos ha realizado, que institución ha organizado los mismos y qué duración han tenido?

TITULO DEL CURSO	INSTITUCION ORGANIZADORA	DURACION

NS/NC

II. CONSEJO ESCOLAR

2.A.4.3. ¿Cómo se toman normalmente las decisiones en el Consejo Escolar?

[Señalar una:

- a) Mayoría
- b) Unanimidad
- c) Consenso o acuerdo sin votación
- d) Otras. Indique cuáles]

NS/NC

2.A.5.4. ¿Cuál ha sido el grado medio de participación de cada uno de los sectores del Consejo Escolar el pasado curso?

1. Profesores	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Padres	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Alumnos	1	2	3	4	5	6	NS/NC
4. P.A.S.	1	2	3	4	5	6	NS/NC
5. Ayuntamiento	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	ninguna					muy alta	

[En casos extremos] **Indique los motivos**

2.A.7.1. (1,2,3)/2.A.7.2. **¿Cuál es su grado de satisfacción con los siguientes aspectos relacionados con el Consejo Escolar?**

1. El empleo del tiempo en las reuniones	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. La participación de los diferentes sectores en las reuniones	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. El funcionamiento general	1	2	3	4	5	6	NS/NC
4. Las relaciones entre los distintos sectores en el seno del Consejo Escolar	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	nada satisfecho					muy satisfecho	

[En casos extremos] **Indique los motivos**

2.A.7.1.3.b. **¿En qué aspectos del funcionamiento general del Consejo Escolar está más satisfecho?**

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

2.A.7.1.3.c. **¿En qué aspectos está menos satisfecho?**

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

III. CLAUSTRO

2.B.3.4. **¿Cómo se toman normalmente las decisiones en el Claustro?**

[Señale una:

- a) Mayoría
- b) Unanimidad
- c) Consenso
- d) Otras. Indique cuáles]

NS/NC

2.B.5.1.(1,2,3)/ 2.B.5.2. **¿Cuál es su grado de satisfacción con los siguientes aspectos relacionados con el Claustro?**

1. El empleo del tiempo de las reuniones	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. La participación de los miembros en las reuniones	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. El funcionamiento general del Claustro	1	2	3	4	5	6	NS/NC
4. Las relaciones en el seno del Claustro	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	nada satisfecho						muy satisfecho

[En casos extremos] **Indique los motivos**

2.B.5.1.3.b. **¿En qué aspectos del funcionamiento general del Claustro está más satisfecho?**

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

2.B.5.1.3.c. **¿En qué aspectos está menos satisfecho?**

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

IV. LOS FINES DE LA EDUCACION

Dentro de este apartado vamos a abordar dos tipos de cuestiones relacionadas con los fines de la educación. En primer lugar, vamos a hacer algunas preguntas sobre los fines generales del sistema educativo. En segundo lugar, las preguntas se referirán a los objetivos educativos del centro.

10.1.1. **¿Cuáles cree usted que son los fines generales del sistema educativo?**

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

10.1.2. ¿Quién cree que ha marcado esos fines?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

10.1.3. ¿Con qué frecuencia se habla en su centro del sentido o de los objetivos generales de la educación en los ámbitos siguientes?

1. En el Consejo Escolar	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. En el Claustro de profesores	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Entre los profesores, informalmente	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	ninguna vez					muchas veces	

[En casos extremos] **Indique los motivos**

10.2.1.a. ¿Tiene este centro unos objetivos educativos propios explícitos?

SI
NO
NS/NC

[En caso afirmativo plantear de 10.2.1.b a 10.2.4.c]

10.2.1.b. ¿Cuáles son esos objetivos?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

10.2.2. ¿Quién ha definido esos objetivos?

(Señalar una:

- a) El Ministerio de Educación y Ciencia
- b) El Consejo Escolar
- c) El equipo directivo
- d) El Claustro de profesores
- e) La A.P.A.
- f) Otros ¿Cuáles?.

NS/NC

V. ORGANIZACION ACADEMICA

7.8.1.2. **¿Qué criterios se han tenido en cuenta para establecer el horario general del centro?**

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

VI. REGLAMENTO DE REGIMEN INTERIOR

5.5.2. **¿Quién ha participado en la elaboración y discusión del Reglamento de Régimen Interior, antes de su aprobación en el Consejo Escolar?**

[Señale una:

- a) Profesores
- b) Padres
- c) Alumnos
- d) Dirección
- e) P.A.S.]

NS/NC

5.5.5. **¿Cuál cree que es el grado de conocimiento del Reglamento de Régimen Interior por parte de los siguientes colectivos?**

1. Profesores	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Padres	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Alumnos	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	escaso					elevado	

[En casos extremos] **Indique los motivos**

5.5.6. **¿Cuál cree que es el grado de aceptación del Reglamento de Régimen Interior por parte de los siguientes colectivos?**

1. Profesores	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Padres	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Alumnos	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	ninguna aceptación					gran aceptación	

[En casos extremos] **Indique los motivos**

VIII. EQUIPO DIRECTIVO

2.F.1.b. **¿Qué tareas realiza el equipo directivo de forma conjunta?**

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

2.F.3.1. **¿Cuál es su grado de satisfacción con el trabajo como equipo directivo?**

1	2	3	4	5	6
nada satisfecho					muy satisfecho

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

2.F.3.2.1. **Valore las relaciones entre los miembros del equipo directivo.**

1	2	3	4	5	6
muy malas					excelentes

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

IX. DE LOS OTROS SECTORES

1.1.3.6.a/1.1.7.4.a./1.1.8.2.2. **Valore las siguientes cuestiones relacionadas con el personal docente del centro:**

1. Cobertura de las necesidades del centro en cuanto a personal docente	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. El nivel de absentismo del profesorado	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Las relaciones entre profesores y dirección	1	2	3	4	5	6	NS/NC
muy malas						excelentes	

[En casos extremos] **Indique los motivos**

2.F.3.2.3. Valore las relaciones entre los alumnos y el equipo directivo.

1 2 3 4 5 6
muy malas excelentes

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

6.1. ¿Participan los padres en actividades del centro?

SI
NO
NS/NC

[En caso afirmativo, plantear 6.1.1. a 6.1.3.]

6.1.1. ¿Cuántos padres participan personalmente en actividades del centro? (indicar número)

NS/NC

6.1.2. ¿Qué tipo de actividades realizan?

Señalar una o varias respuestas:

- a) Charlas
- b) Orientación escolar
- c) Actividades extraescolares
- d) Viaje de fin de curso
- e) Entrenamiento de equipos deportivos
- f) Cursos para alumnos
- g) Organización de fiestas, viajes y excursiones
- h) Otras. Indique cuáles]

NS/NC

2.F.3.2.5. Valore las relaciones entre la asociación de padres y el equipo directivo:

1 2 3 4 5 6
muy malas excelentes

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

8.1.2.2. ¿Cuántas veces ha visitado el inspector el centro a lo largo del curso?

NS/NC

8.1.2.3. ¿Cuánto tiempo suelen durar generalmente las visitas que hace el inspector?

NS/NC

8.3.1. Valore la adecuación entre las tareas del inspector y las necesidades del centro:

1 2 3 4 5 6
nada adecuadas muy adecuadas

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

8.3.2. ¿Cuál cree que es el grado de aceptación que tiene la labor del inspector por parte del centro?

1 2 3 4 5 6
nada aceptada muy aceptada

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

ENTREVISTA AL JEFE DE ESTUDIOS

I. IDENTIFICACION Y CUESTIONES GENERALES

Nombre del Centro:	
Sexo: H M	Edad (aproximada): años
Antigüedad en el centro: años	
Antigüedad en la función docente: años	
Años que lleva desempeñando el cargo de Jefe de estudios: años	
Cursos en que imparte docencia:	Asignaturas:
Titulación:	

2.D.2.8.a. ¿Ha desempeñado otras tareas directivas en este u otro centro?

SI
NO
NS/NC

2.D.2.8.b. [En caso afirmativo], ¿Cuáles y durante cuánto tiempo?

	<i>TIEMPO (años)</i>
Director	
Jefe Estudios	
Secretario	
Otros	

NS/NC

2.D.3.1. ¿Ha recibido formación específica para el desempeño de las funciones directivas?

SI
NO
NS/NC

2.D.3.2. [En caso afirmativo] ¿Podría indicar qué cursos ha realizado, qué institución ha organizado los mismos y qué duración han tenido?

<i>TITULO DEL CURSO</i>	<i>INSTITUCION ORGANIZADORA</i>	<i>DURACION</i>

NS/NC

II. ORGANIZACION ACADEMICA

(SOLO B.U.P.) 1.1.6.2.3. Valore la organización y el funcionamiento de los seminarios didácticos de su centro, en una escala de 1 a 6:

SEMINARIOS

1. Ciencias Naturales	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Dibujo	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. E. Física y Deportiva	1	2	3	4	5	6	NS/NC
4. Filosofía	1	2	3	4	5	6	NS/NC
5. Física y Química	1	2	3	4	5	6	NS/NC
6. Francés	1	2	3	4	5	6	NS/NC
7. Geografía e Historia	1	2	3	4	5	6	NS/NC
8. Griego	1	2	3	4	5	6	NS/NC
9. Latín	1	2	3	4	5	6	NS/NC
10. Inglés	1	2	3	4	5	6	NS/NC
11. Lengua y Literatura española	1	2	3	4	5	6	NS/NC
12. Matemáticas	1	2	3	4	5	6	NS/NC
13. Música	1	2	3	4	5	6	NS/NC
14. Religión	1	2	3	4	5	6	NS/NC
15. Otros idiomas	1	2	3	4	5	6	NS/NC

muy negativo

muy positivo

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

[Sólo E.G.B.] 1.1.6.3.2. **Valore la organización y funcionamiento de los equipos de ciclo, en una escala de 1 a 6:**

1. Primer Ciclo de Primaria	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Ciclo Medio de E.G.B.	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Ciclo Medio de E.G.B.	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	muy negativo					muy positivo	

[En casos extremos] **Indique los motivos**

[Sólo E.G.B.] 1.1.6.4.2. **Valore el funcionamiento de la comisión de coordinación pedagógica, en una escala de 1 a 6:**

1	2	3	4	5	6
muy negativo					muy positivo

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

[SOLO E.G.B.]

7.2.1. **¿Se está elaborando el Proyecto Educativo en su centro?**

SI
NO
NS/NC

En caso afirmativo

7.2.2. **¿Quiénes se están encargando de su elaboración?**

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

7.5.2.2.b. Valore la eficacia del seguimiento de la Programación General Anual, en una escala de 1 a 6:

1 2 3 4 5 6
 nada eficaz muy eficaz

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

5.2.3. **¿Qué criterios han adoptado en su centro para agrupar a los alumnos?**

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

7.6.1. **¿Hay acuerdos comunes en el centro sobre criterios y procedimientos de evaluación de los alumnos?** (por ejemplo: existencia de exámenes finales, nº de evaluaciones, existencia de pruebas de suficiencia, suspender por faltas de ortografía)

SI
 NO
 NS/NC

7.6.1.1. [En caso afirmativo] **Indique los criterios por orden de prioridad:**

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

7.6.1.2. **¿Quién establece estos criterios?**

NS/NC

7.7. ¿En qué ámbito (centro, ciclo, departamento o seminario, individual) se toman las decisiones relacionadas con los siguientes aspectos?

<i>DECISIONES</i>	<i>CENTRO</i>	<i>CICLO</i> <i>[Sólo EGB]</i>	<i>DEPARTAMENTO</i> <i>O SEMINARIO</i>	<i>INDIVIDUAL</i>
7.7.1. Metodología docente				
7.7.2. Utilización de nuevas tecnologías				
7.7.3. Utilización de libros de texto				
7.7.4. Deberes				
7.7.5. Prácticas en laboratorio y talleres				
7.7.6. Visitas escolares				
7.7.7. Otras. Cuáles:				

NS/NC

7.10.(1,2,3) ¿Cuál es su grado de satisfacción con los siguientes aspectos relacionados con la metodología docente del centro?

1. Los contenidos impartidos	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Los métodos didácticos utilizados	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Los métodos de evaluación utilizados	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	nada satisfecho						muy satisfecho

[En casos extremos] **Indique los motivos**

III. PROPIAS DEL JEFE DE ESTUDIOS

2.D.4.2. ¿Cuáles son las funciones que, como Jefe de Estudios, realiza más frecuentemente?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

2.F.3.1. ¿Cuál es su grado de satisfacción con el trabajo como equipo directivo?

1 2 3 4 5 6
ninguna satisfacción mucha satisfacción

NS/NC

[En casos extremos] Indique los motivos

2.F.3.2.1. Valore las relaciones entre los miembros del equipo directivo, en una escala de 1 a 6:

1 2 3 4 5 6
nada cordial muy cordial

NS/NC

[En casos extremos] Indique los motivos

V. DE LOS OTROS SECTORES

1.1.5.1. Además de los criterios normativos (titulación, antigüedad) ¿existen acuerdos en el centro para la asignación de profesores a las distintas asignaturas y grupos?

[señalar una o varias respuestas por orden de prioridad

- a) Necesidades de atención a grupos
- b) Completar tiempo de trabajo
- c) Rotatorio
- d) Otros. Indicar cuáles]

NS/NC

1.1.5.2.a. ¿Quién es la persona encargada de determinar estos criterios?

NS/NC

1.1.5.2.b. ¿Quién es la persona que realiza la asignación real de asignaturas, cursos y grupos?

NS/NC

ENTREVISTA AL SECRETARIO

I. IDENTIFICACION Y CUESTIONES GENERALES

Nombre del Centro:	
Sexo: H M	Edad (aproximada): años
Antigüedad en el centro: años	
Antigüedad en la función docente: años	
Años que lleva desempeñando el cargo de Secretario: años	
Cursos en que imparte docencia:	Asignaturas:
Titulación:	

2.E.2.8.a. ¿Ha desempeñado otras tareas directivas en este u otros centros, además de las actuales?

SI
NO
NS/NC

2.E.2.8.b. [En caso afirmativo] ¿Cuáles y durante cuánto tiempo?

	<i>TIEMPO (años)</i>
Director	
Jefe Estudios	
Secretario	
Otra, cuál	

NS/NC

2.E.3.1. ¿Ha recibido formación específica para el desempeño de las funciones directivas?

SI
NO
NS/NC

2.E.3.2. [En caso afirmativo] ¿Qué cursos ha realizado, qué institución ha organizado los mismos y qué duración han tenido?

<i>TITULO DEL CURSO</i>	<i>INSTITUCION ORGANIZADORA</i>	<i>DURACION</i>

NS/NC

II. RECURSOS MATERIALES Y ECONOMICOS

3.2.1. ¿A través de qué canales le llega la información sobre las necesidades que tiene el centro de recursos materiales?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

NS/NC

3.2.2.a. ¿Existen criterios para establecer prioridades en la satisfacción de necesidades de recursos materiales?

SI
NO
NS/NC

3.2.2b. [En caso afirmativo] ¿Cuáles son estos criterios?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

NS/NC

3.2.3.a. **¿Cuáles son los procedimientos por los que el centro se provee de (o cubre sus necesidades de) recursos materiales de carácter no inventariable?**

[Una o varias:

- a) A través de las cantidades asignadas por el M.E.C.
- b) A través de cantidades procedentes del saldo o remanente anterior (adquisición directa)
- c) Otros ¿Cuáles?]

NS/NC

3.2.3.b. **¿Cuáles son los procedimientos por los que el centro se provee de (o cubre sus necesidades de) recursos materiales de carácter inventariable?**

[Una o varias:

- a) A través de las cantidades asignadas por el M.E.C.
- b) A través de cantidades procedentes del saldo o remanente anterior (adquisición directa)
- c) Otros ¿Cuáles?]

NS/NC

3.3.1. **¿Existen medidas para fomentar el empleo de los recursos materiales del centro?**

SI
NO
NS/NC

3.3.4.a. **¿El centro intercambia material con otros centros?**

SI
NO
NS/NC

3.3.4.b.[En caso afirmativo]. **¿Qué material intercambia?**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

NS/NC

3.5.(1,2,3,4,5) /4.3. (1,2). **Valore la adecuación de los siguientes aspectos a las necesidades educativas del centro**

1. Aulas	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Comedor	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Zonas de uso común (servicios, pasillos, patios, laboratorios, salas varias)	1	2	3	4	5	6	NS/NC
4. Funcionamiento del transporte escolar	1	2	3	4	5	6	NS/NC
5. Mobiliario	1	2	3	4	5	6	NS/NC
6. Material didáctico	1	2	3	4	5	6	NS/NC
7. Recursos económicos	1	2	3	4	5	6	NS/NC
8. Gestión de recursos financieros	1	2	3	4	5	6	NS/NC
		nada adecuado				muy adecuado	

[En casos extremos] **Indique los motivos**

4.1. **Aproximadamente, ¿cuáles son los ingresos presupuestados para el centro en este año?**

NS/NC

4.1.1. **De ellos, ¿qué cantidad procede de la Administración?**

NS/NC

4.1.3. **De ellos, ¿qué cantidad procede del saldo del año anterior?**

NS/NC

4.1.2. **¿Qué cantidad procede de recursos tales como prestación de servicios, legados y donaciones, venta de bienes e intereses bancarios?**

NS/NC

4.2.3.a. ¿Qué conceptos generan un mayor volumen de gastos en el actual presupuesto y cuál es su cuantía?

- | | |
|----|---------|
| 1. | Cuantía |
| 2. | Cuantía |
| 3. | Cuantía |
| 4. | Cuantía |
| 5. | Cuantía |

NS/NC

4.2.3.b. ¿Qué conceptos generan un menor volumen de gastos en el actual presupuesto y cuál es su cuantía?

- | | |
|----|---------|
| 1. | Cuantía |
| 2. | Cuantía |
| 3. | Cuantía |
| 4. | Cuantía |
| 5. | Cuantía |

NS/NC

4.2.2. ¿A qué criterios responde esta distribución del presupuesto referida a gastos?

NS/NC

4.3.3. ¿Cuál es el grado de autonomía que cree que tiene el centro en la gestión de sus recursos económicos?

- | | | | | | | | |
|--|--------------------|---|---|---|---|---|-----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | |
| | muy poca autonomía | | | | | | mucha autonomía |

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

III. PROPIAS DEL SECRETARIO

2.E.4.2. ¿Cuáles son las funciones que, como Secretario, realiza más frecuentemente?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

NS/NC

ENTREVISTA A PROFESORES

I. IDENTIFICACION Y CUESTIONES GENERALES

Nombre del Centro:	
Sexo: H M	Edad (aproximada): años
Antigüedad en el centro: años	
Antigüedad en la función docente: años	
Años que lleva formando parte del Consejo Escolar: años	
Es miembro de la Comisión Económica: SI NO	
Titulación:	

II. RECURSOS MATERIALES Y ECONOMICOS

3.5.(1,2,3,4,5). Valore la adecuación de los siguientes aspectos a las necesidades educativas del centro

1. Aulas	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Comedor	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Zonas de uso común (servicios, patios, laboratorios, pasillos)	1	2	3	4	5	6	NS/NC
4. Funcionamiento del transporte escolar	1	2	3	4	5	6	NS/NC
5. Mobiliario	1	2	3	4	5	6	NS/NC
6. Material didáctico	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	nada adecuado						muy adecuado

[En casos extremos] **Indique los motivos**

2.A.4.3. ¿Cómo se toman normalmente las decisiones en el Consejo Escolar?

[Señalar una respuesta:

- a) Por unanimidad
- b) Por mayoría
- c) Por consenso
- e) Otras. Cuáles]

NS/NC

2.A.5.4. Valore la participación media de cada uno de los sectores del Consejo Escolar el pasado curso:

1. Profesores:	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Padres:	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Alumnos	1	2	3	4	5	6	NS/NC
4. P.A.S.	1	2	3	4	5	6	NS/NC
5. Ayuntamiento	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	ninguna					muy alta	

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

2.A.6.1.1. ¿Qué mecanismos emplea para informar al resto de profesores sobre los acuerdos alcanzados en el Consejo Escolar?

[Señalar una o varias respuestas:

- a) Reuniones específicas
- b) Reuniones con coordinadores de ciclo
- c) Reuniones de Claustro
- d) Circulares
- e) Ninguno
- f) Otros. Cuáles]

NS/NC

2.A.6.1.2. ¿De qué canales disponen los profesores para hacerle llegar las propuestas que deban ser estudiadas por el Consejo Escolar?

[Señalar una o varias respuestas:

- a) Reuniones convocadas por Vd.
- b) Reuniones convocadas por el Claustro
- c) Indicaciones a título individual
- d) Por vía del Coordinador de ciclo
- e) Ninguno
- f) Otros. Cuáles]

NS/NC

2.A.7.1. (1,2,3). Cuál es su grado de satisfacción con los siguientes aspectos relacionados con el Consejo Escolar

1. El empleo del tiempo en las reuniones	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. La participación de los diferentes sectores en las reuniones	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. El funcionamiento general	1	2	3	4	5	6	NS/NC
4. Relaciones entre los distintos sectores en el seno del Consejo Escolar	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	nada satisfecho						muy satisfecho

[En casos extremos] **Indique los motivos**

2.A.7.1.3.b. ¿Con qué aspectos del funcionamiento del Consejo Escolar está más satisfecho?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

2.A.7.1.3.c. ¿Con qué aspectos del funcionamiento del Consejo Escolar está menos satisfecho?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

IV. CLAUSTRO

2.B.2.2.1. ¿Cuáles son a su juicio los tres temas a los que se ha dedicado más tiempo en las reuniones de Claustro celebradas durante el pasado año?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

2.B.3.5. ¿Cómo se toman normalmente las decisiones en el Claustro?

[Señalar una respuesta:

- a) Por unanimidad
- b) Por mayoría
- c) Por consenso
- d) Otras. Cuáles]

NS/NC

2.B.5.1.(1,2,3) ¿Cuál es su grado de satisfacción con los siguientes aspectos relacionados con el Claustro?

1. El empleo del tiempo de las reuniones	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. La participación de los miembros en las reuniones	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. El funcionamiento general del Claustro	1	2	3	4	5	6	NS/NC
4. Las relaciones en el seno del Claustro	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	nada satisfecho					muy satisfecho	

[En casos extremos] **Indique los motivos**

2.B.5.1.3.b. ¿Con qué aspectos del funcionamiento general del Claustro está más satisfecho?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

2.B.5.1.3.c. ¿Con qué aspectos del funcionamiento general del Claustro está menos satisfecho?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

V. LOS FINES DE LA EDUCACION

Dentro de este apartado vamos a abordar dos tipos de cuestiones relacionadas con los fines de la educación. En primer lugar, vamos a hacer algunas preguntas sobre los fines generales del sistema educativo. En segundo lugar, las preguntas se referirán a los objetivos educativos del centro.

10.1.1. ¿Cuáles cree Vd. que son los fines generales del sistema educativo?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

10.1.2. ¿Quién cree que ha marcado esos fines?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

10.1.3. ¿Con qué frecuencia se habla en su centro del sentido de la educación o de los objetivos generales de la educación en los siguientes ámbitos?

1. En el Consejo Escolar	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. En el Claustro de profesores	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Entre los profesores informalmente	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	Nada					Mucho	NS/NC

10.2.1.a ¿Este centro tiene unos objetivos educativos propios explícitos?

SI
NO
NS/NC

[En caso afirmativo, contestar de 10.2.1.b. a 10.2.4.c.]

10.2.1.b. ¿Cuáles son esos objetivos?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

NS/NC

10.2.5. Desde su punto de vista, este centro en realidad forma a sus alumnos para...

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

NS/NC

VI. ORGANIZACION ACADEMICA

7.6.1. ¿Hay acuerdos comunes en el centro sobre criterios y procedimientos de evaluación de alumnos (por ejemplo, criterios sobre recuperaciones, número de evaluaciones, suspender por faltas de ortografía)?

SI
NO
NS/NC

7.6.1.1. ¿Cuáles son dichos criterios?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

7.6.1.2. ¿Quién establece estos criterios?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

5.5.6. ¿Cuál es el grado de aceptación del Reglamento de Régimen Interior por parte de los profesores?

1 2 3 4 5 6
ninguna aceptación gran aceptación

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

VIII. PROPIAS DE LOS PROFESORES

1.1.8.1.3. ¿Cuál es el grado de satisfacción con la forma en que se asignan grupos de alumnos y horarios de clase a los profesores?

1 2 3 4 5 6
nada satisfecho muy satisfecho

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

1.1.8.1.2. ¿Cuál es el grado de satisfacción con las posibilidades que le proporcionan de recibir formación permanente?

1 2 3 4 5 6
nada satisfecho muy satisfecho

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

1.1.8.1.4. ¿Cuál es el grado de satisfacción con sus condiciones laborales?

1 2 3 4 5 6
 nada satisfecho/a muy satisfecho/a

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

1.1.8.2.1. Valore las relaciones entre profesores en este centro.

1 2 3 4 5 6
 malas excelentes

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

IX. DE LOS OTROS SECTORES

5.5.7. ¿Cuál es el grado de participación de los alumnos en la resolución de conflictos que les afecten en el centro?

1 2 3 4 5 6
 ninguna participación mucha participación

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

5.7.1.1. ¿Cuál es el grado de satisfacción con los alumnos del centro?

1 2 3 4 5 6
 nada satisfecho muy satisfecho

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

1.1.8.2.4. Valore las relaciones entre profesores y alumnos.

1 2 3 4 5 6
malas excelentes

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

6.2.2 ¿Es tutor de algún grupo de alumnos?

SI
NO

[En caso afirmativo a 6.2.2]

6.2.2.1. Como tutor, ¿convoca a los padres a
a) reuniones de grupo? SI / NO
b) entrevistas? SI / NO

[En caso afirmativo a la opción a, plantear de 6.2.2.1.1. a 6.2.2.1.2.]

6.2.2.1.1. ¿Cuáles son los temas que se tratan en las reuniones de grupo entre el tutor y los padres?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

6.2.2.1.2. Valore la utilidad de estas reuniones

1 2 3 4 5 6
nada útiles muy útiles

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

[En caso afirmativo a la opción b, plantear el resto del cuadro]

8.3.(1.2.3.) Valore:

1. La adecuación entre las tareas del inspector y las necesidades del centro	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. La aceptación de la labor del inspector por parte de los profesores	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Su satisfacción con el trabajo de la inspección en este centro	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	muy bajo					muy alto	
	NS/NC						

[En casos extremos] **Indique los motivos**

2.F.3.1. ¿Cuál es su grado de satisfacción con la gestión desarrollada por el equipo directivo?

	1	2	3	4	5	6	
	nada satisfecho					muy satisfecho	
	NS/NC						

[En casos extremos] **Indique los motivos**

1.1.8.2.2. Valore las relaciones entre profesores y dirección.

	1	2	3	4	5	6	
	malas					excelentes	
	NS/NC						

[En casos extremos] **Indique los motivos**

ENTREVISTA A PADRES DE ALUMNOS

I. DATOS DE IDENTIFICACION

Nombre del Centro:	
Sexo: H M	Edad (aproximada): años
Profesión:	
Número de hijos que tiene en este centro:	
Cursos en los que estudian sus hijos: , , ,	
Años que llevan estudiando sus hijos en este centro: , , ,	
Es miembro de la Comisión Económica: SI NO	
Es miembro del equipo directivo de la Asociación de Padres: SI NO	
Años que lleva formando parte del Consejo Escolar: años	

II. CONDICIONES MATERIALES Y ECONOMICAS

3.5.(1,2,3,4,5) Valore la adecuación de los siguientes aspectos a las necesidades educativas del centro

1. Aulas	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Comedor	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Zonas de uso común (servicios, pasillos patios, laboratorios, talleres)	1	2	3	4	5	6	NS/NC
4. Funcionamiento del transporte escolar	1	2	3	4	5	6	NS/NC
5. Mobiliario	1	2	3	4	5	6	NS/NC
6. Material didáctico	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	nada adecuado						muy adecuado

[En casos extremos] Indique los motivos

[para el representante miembro de la Comisión Económica]

4.3.1. Valore el grado de adecuación de los recursos económicos a las necesidades del centro.

1 2 3 4 5 6
nada adecuados muy adecuados

NS/NC

[En casos extremos] Indique los motivos

4.3.2. Valore la gestión de los recursos económicos que se lleva a cabo en el centro.

1 2 3 4 5 6
nada satisfecho muy satisfecho

NS/NC

[En casos extremos] Indique los motivos

4.3.3. ¿Cuál es el grado de autonomía que cree que tiene el centro en la gestión de sus recursos económicos?

1 2 3 4 5 6
nada autónomo muy autónomo

NS/NC

[En casos extremos] Indique los motivos

III. ORGANOS COLEGIADOS

2.A.3.2.1.3. A su juicio, ¿qué temas que no se han tratado deberían tratarse en el Consejo Escolar?

1.

2.

3.

NS/NC

2.A.4.3. ¿Cómo se toman generalmente las decisiones en el Consejo Escolar?

[señalar una respuesta:

- a) Por unanimidad
- b) Por mayoría
- c) Por consenso
- d) Otras. Indique cuáles]

NS/NC

2.A.5.4. Valore la participación media de cada uno de los sectores del Consejo Escolar en las reuniones del pasado curso.

1. Profesores:	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Padres:	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Alumnos	1	2	3	4	5	6	NS/NC
4. P.A.S.	1	2	3	4	5	6	NS/NC
5. Ayuntamiento	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	ninguna					muy alta	

[En casos extremos] **Indique los motivos**

2.A.6.2.1.a. ¿Qué mecanismos emplea para informar al resto de padres sobre los acuerdos alcanzados en el Consejo Escolar?

[Señalar una o varias respuestas:

- a) Reuniones
- b) Circulares
- c) Contactos informales
- d) Ninguno
- e) Otros. Indique cuáles]

NS/NC

2.A.6.2.2.a. ¿De qué canales disponen los padres para hacerle llegar las cuestiones que deban ser estudiadas por el Consejo Escolar?

[Señalar una o varias respuestas:

- a) Reuniones convocadas por Vd.
- b) Indicaciones a título individual
- c) Ninguno
- d) Otros. Indique cuáles]

NS/NC

2.A.7.1. (1,2,3)/2.A.7.2. **¿Cuál es su grado de satisfacción con los siguientes aspectos relacionados con el Consejo Escolar?**

1. El empleo del tiempo en las reuniones	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. La participación de los diferentes sectores en las reuniones	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. El funcionamiento general	1	2	3	4	5	6	NS/NC
4. <i>Las relaciones entre los distintos sectores en el seno del Consejo Escolar</i>	1	2	3	4	5	6	NS/NC
nada satisfecho							muy satisfecho

[En casos extremos] **Indique los motivos**

2.A.7.1.3.b. **¿En qué aspectos está más satisfecho?**

1.

2.

3.

NS/NC

2.A.7.1.3.c. **¿En qué aspectos está menos satisfecho?**

1.

2.

3.

NS/NC

IV. EQUIPO DIRECTIVO

2.F.3.1. **¿Cuál es su grado de satisfacción con la gestión desarrollada por el equipo directivo?**

1	2	3	4	5	6
nada satisfecho					muy satisfecho

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

2.F.3.2.2. **Valore las relaciones entre padres y equipo directivo.**

1	2	3	4	5	6
muy malas					muy buenas

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

V. LOS FINES DE LA EDUCACION

Dentro de este apartado vamos a abordar dos tipos de cuestiones relacionadas con los fines de la educación. En primer lugar, vamos a hacer algunas preguntas sobre los fines generales del sistema educativo. En segundo lugar, las preguntas se referirán a los objetivos educativos del centro.

10.1.1. **¿Cuáles cree Vd. que son los fines generales del sistema educativo?**

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

10.1.2. **¿Quién cree que ha marcado esos fines?**

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

10.1.3. **¿Con qué frecuencia se habla en su centro del sentido de la educación o de los objetivos generales de la educación en los siguientes ámbitos?.**

1. En el Consejo Escolar	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Entre los padres informalmente	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	Nada					Mucho	

10.2.1.a **¿Este centro tiene unos objetivos educativos propios explícitos?**

SI
NO
NS/NC

[En caso afirmativo, plantear de 10.2.1.b. a 10.2.4.c.]

10.2.1.b. **¿Cuáles son esos objetivos?**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

NS/NC

10.2.3. **¿Dónde están recogidos esos objetivos?**

NS/NC

10.2.2. **¿Quién ha definido esos objetivos?**

(Señalar una:

- a) El Ministerio de Educación y Ciencia
- b) El Consejo Escolar
- c) El equipo directivo
- d) El Claustro de profesores
- e) La A.P.A.
- f) Otros ¿Cuáles?.

NS/NC

10.2.4.a. **¿A través de qué medios se intentan lograr preferentemente los objetivos que ha mencionado?**

[Señalar una

- a) Por medio de acciones diseñadas específicamente para ello
- b) Por medio de la programación de cada una de las áreas o asignaturas
- c) A través de las actividades extraescolares
- d) A través de toda la organización y actividades del centro
- e) Por medio de la acción personal de los profesores
- f) Por medio de las relaciones personales entre los alumnos
- g) De otro modo. Diga cuál
- h) No se han pensado los medios]

NS/NC

10.2.4.b. **¿Cree usted que lo que se hace en el centro tiene sentido en función de esos objetivos?**

[Señale una:

- a) Sí, todo
- b) En parte sí y en parte no
- c) La actividad real del centro no tiene nada que ver con esos fines]

NS/NC

7.10.(1,2,3) **¿Cuál es su grado de satisfacción con los siguientes aspectos relacionados con la metodología docente del centro?**

1. Los contenidos impartidos	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Los métodos didácticos utilizados	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Los métodos de evaluación utilizados	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	nada satisfecho					muy satisfecho	

[En casos extremos] **Indique los motivos**

VII. REGLAMENTO DE REGIMEN INTERIOR

5.5.5. **¿Cuál es el grado de conocimiento del Reglamento de Régimen Interior por parte de los padres?**

1	2	3	4	5	6	
poco					mucho	NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

5.5.6. **¿Cual es el grado de aceptación del Reglamento de Régimen Interior por parte de los padres?**

1	2	3	4	5	6	
nada aceptado					muy aceptado	NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

VIII. PROPIAS DE LOS PADRES

6.1. **¿Participan los padres en actividades del centro?**

SI
NO
NS/NC

[En caso afirmativo, plantear de 6.1.1. a 6.1.3.]

6.1.1. **¿Cuántos padres participan personalmente en actividades del centro?** (indicar número)

NS/NC

6.1.2. **¿Qué tipo de actividades realizan?**

Señalar una o varias respuestas:

- a) Charlas
- b) Orientación escolar
- c) Actividades extraescolares
- d) Viaje de fin de curso
- e) Entrenamiento de equipos deportivos
- f) Cursos para alumnos
- g) Organización de fiestas, viajes y excursiones
- h) Otras. Indique cuáles]

NS/NC

6.1.3. **¿Qué actividades financian los padres?**

Señalar una o varias respuestas:

- a) Charlas
- b) Orientación escolar
- c) Actividades extraescolares
- d) Viaje de fin de curso
- e) Entrenamiento de equipos deportivos
- f) Cursos para alumnos
- g) Organización de fiestas, viajes y excursiones
- h) Otras. Indique cuáles]

6.1.4.1. **¿Existe Escuela de Padres?**

SI
NO
NS/NC

[En caso afirmativo, plantear 6.1.4.2. a 6.1.4.3.]

6.1.4.2. **¿Cuántos padres aproximadamente asisten a la Escuela de Padres?**

NS/NC

6.2.2.1.2. Valore la utilidad de estas entrevistas

1 2 3 4 5 6
nada útiles muy útiles

NS/NC

[En casos extremos] Indique los motivos

6.2.2.2.3. ¿Cuál es el grado de utilización del horario de tutorías por los padres?

1 2 3 4 5 6
nada utilizado muy utilizado

NS/NC

[En casos extremos] Indique los motivos

6.3. [Si no se sabe si hay APA] ¿Existe asociación de padres en el centro?

SI
NO
NS/NC

[En caso afirmativo] 6.3.3. Indique las principales actividades de la asociación de padres.

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

6.4.1. ¿Cuál es su grado de satisfacción con la participación de los padres en el funcionamiento general del centro?

1 2 3 4 5 6
poco satisfecho muy satisfecho

NS/NC

[En casos extremos] Indique los motivos

ENTREVISTA A ALUMNOS/AS

I. IDENTIFICACION Y CUESTIONES GENERALES

Nombre del Centro:		
Sexo: H M	Edad: años	Curso:
Años que lleva en este centro: años		
Pertenece a alguna asociación de alumnos: SI NO		
Años que lleva formando parte del Consejo Escolar: años		

II. RECURSOS MATERIALES Y ECONOMICOS

3.5.(1,2,3,4,5) ¿Cuál es tu opinión con respecto a los siguientes aspectos del centro?

1. Aulas	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Comedores	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Zonas de uso común (servicios, patios, laboratorios, salas reuniones)	1	2	3	4	5	6	NS/NC
4. Funcionamiento del transporte escolar	1	2	3	4	5	6	NS/NC
5. Mobiliario	1	2	3	4	5	6	NS/NC
6. Material didáctico	1	2	3	4	5	6	NS/NC
nada adecuado							muy adecuado

[En casos extremos] Indica los motivos

III. ORGANOS COLEGIADOS

2.A.4.3. ¿Cómo se toman normalmente las decisiones en el Consejo Escolar?

- [(señalar una respuesta)
- a) Por unanimidad
 - b) Por mayoría
 - c) Por consenso
 - d) Otras. Cuáles]

NS/NC

2.A.3.2.1.3. A tu juicio, ¿qué temas que no se han tratado deberían tratarse en el Consejo Escolar?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

2.A.5.4. ¿Cómo ha sido en general la participación de cada uno de los sectores del Consejo Escolar en las reuniones del pasado curso?

1. Profesores:	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Padres:	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Alumnos	1	2	3	4	5	6	NS/NC
4. P.A.S.	1	2	3	4	5	6	NS/NC
5. Ayuntamiento	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	ninguna					muy alta	

[En casos extremos] Indica los motivos

2.A.6.3.1.a. ¿Cómo informas a tus compañeros sobre los acuerdos alcanzados en el Consejo Escolar?

[Señalar una o varias respuestas:

- a) Reuniones
- b) Circulares
- c) De ninguna manera
- d) Otros. Cuáles]

NS/NC

2.A.6.3.1.b. ¿Por qué elegiste ese medio?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

2.A.6.3.2.a. ¿Cómo te hacen llegar los alumnos las cuestiones que deben ser estudiadas por el Consejo Escolar?

[Señalar una o varias respuestas:

- a) Reuniones convocadas por ti
- b) Indicaciones a título individual
- c) Ninguno
- c) Otros. Cuáles]

NS/NC

2.A.7.1. (1,2,3)/2.a.7.2. **Cuál es tu grado de satisfacción con los siguientes aspectos relacionados con el Consejo Escolar**

1. El empleo del tiempo en las reuniones	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. La participación de los diferentes sectores en las reuniones	1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. El funcionamiento general	1	2	3	4	5	6	NS/NC
4. Las relaciones entre los distintos sectores en el seno del Consejo Escolar	1	2	3	4	5	6	NS/NC
nada satisfecho							muy satisfecho

[En casos extremos] **Indique los motivos**

2.A.7.1.3.b. **¿Con qué aspectos del Consejo Escolar estás más satisfecho?**

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

2.A.7.1.3.c. **¿Con qué aspectos del Consejo Escolar estás menos satisfecho?**

- 1.
- 2.
- 3.

IV. LOS FINES DE LA EDUCACION

Dentro de este apartado vamos a abordar dos tipos de cuestiones relacionadas con los fines de la educación. En primer lugar, vamos a hacer algunas preguntas sobre los fines generales del sistema educativo. En segundo lugar, las preguntas se referirán a los objetivos educativos del centro.

10.1.1. **¿Cuáles crees que son los fines generales de la educación en España?**

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

10.1.2. ¿Quién crees que ha marcado esos fines?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

10.1.3. Indica la frecuencia con que se habla en el centro del sentido o de los fines generales de la educación en los ámbitos siguientes.

1. En el Consejo Escolar	1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Entre los alumnos, informalmente	1	2	3	4	5	6	NS/NC
	ninguna vez					muchas veces	

[En casos extremos] Indique los motivos

10.2.1.a. ¿Tiene este centro unos objetivos educativos propios explícitos?

SI
NO
NS/NC

[En caso afirmativo, plantear de 10.2.1.b a 10.2.4.c]

10.2.1.b. ¿Cuáles son esos objetivos?

- 1.
- 2.
- 3.

NS/NC

10.2.2. ¿Quién ha definido esos objetivos?

(Señalar una o más:

- a) El Ministerio de Educación y Ciencia
- b) El Consejo Escolar
- c) El equipo directivo
- d) El Claustro de profesores
- e) La A.P.A.
- f) Otros ¿Cuáles?.

NS/NC

5.5.5. ¿Cuál es el grado de aceptación del Reglamento de Régimen Interior por parte de los alumnos?

1 2 3 4 5 6
ninguna aceptación gran aceptación

NS/NC

[En casos extremos] Indica los motivos

5.5.7. Cuando hay algún problema en el centro (conflictos de disciplina, problemas con algún profesor, rotura o pérdida de material, vandalismo, ...) , ¿se consulta a los alumnos para resolverlo?

1 2 3 4 5 6
nunca se consulta siempre se consulta

NS/NC

[En casos extremos] Indica los motivos

VII. PROPIAS DE LOS ALUMNOS

5.4.1.1. ¿Hay delegados de clase?

SI
NO
NS/NC

5.4.1.3. ¿Cuáles son las tareas más importantes que realiza un delegado de clase?

[Señalar una o varias respuestas:

- a) Evitar que se deteriore el material del aula
- b) Convocar Asambleas de clase
- c) Representar a la clase
- d) Mantener el orden en el aula
- e) Negociar con el profesorado aspectos organizativos
- f) Defender los derechos de los estudiantes
- h) Fijar la fecha de los exámenes
- i) Discutir con el profesor su forma de enseñar
- h) Otras. Cuáles]

NS/NC

5.4.2.1. ¿Existe una junta de delegados en el centro?

SI
NO
NS/NC

5.7.1.2.b. ¿Cuál es el grado de participación de los alumnos no representantes en el funcionamiento del centro?

	1	2	3	4	5	6	
ninguna participación							mucha participación
							NS/NC

[En casos extremos] Indica los motivos

5.7.2./ 1.1.8.2.4./2.F.3.2.3. ¿Cómo son las relaciones entre:

1. Los alumnos		1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. Los alumnos y los profesores		1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. Los alumnos y el equipo directivo		1	2	3	4	5	6	NS/NC
			muy malas					muy buenas

[En casos extremos] Indica los motivos

1.1.8.1.5./2.F.3.1./1.1.8.1.1. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con:

1. El profesorado del centro		1	2	3	4	5	6	NS/NC
2. La gestión desarrollada por el equipo directivo		1	2	3	4	5	6	NS/NC
3. El funcionamiento general del centro		1	2	3	4	5	6	NS/NC
			muy bajo					muy alto

[En casos extremos] Indica los motivos

III. METODOLOGIA DOCENTE Y ARTICULACION DEL CURRICULO

[Sólo B.U.P] 1.1.6.2.3. Valore la organización y el funcionamiento de los seminarios didácticos del centro.

1. CC. Naturales	1	2	3	4	5	6
2. Dibujo	1	2	3	4	5	6
3. E. Física	1	2	3	4	5	6
4. Filosofía	1	2	3	4	5	6
5. Física y química	1	2	3	4	5	6
6. Francés	1	2	3	4	5	6
7. Geografía e Historia	1	2	3	4	5	6
8. Griego	1	2	3	4	5	6
9. Latín	1	2	3	4	5	6
10. Inglés	1	2	3	4	5	6
11. Lengua y Literatura	1	2	3	4	5	6
12. Matemáticas	1	2	3	4	5	6
13. Música	1	2	3	4	5	6
14. Religión	1	2	3	4	5	6
15. Otros idiomas	1	2	3	4	5	6

muy negativo muy positivo
NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

[Sólo E.G.B.]1.1.6.3.2. Valore la organización y funcionamiento de los equipos de ciclo.

1. Primer Ciclo de Primaria	1	2	3	4	5	6
2. Ciclo Medio de E.G.B.	1	2	3	4	5	6
3. Ciclo Superior de E.G.B.	1	2	3	4	5	6

muy negativo muy positivo
NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

(SOLO E.G.B.)1.1.6.4.2. Valore la organización y el funcionamiento de la Comisión Pedagógica.

1	2	3	4	5	6
muy negativo					muy positivo
NS/NC					

[En casos extremos] **Indique los motivos**

8.1.2.4. En esas visitas al centro, ¿qué actuaciones ha realizado?

NS/NC

8.3.1. ¿Cuál es el grado de adecuación entre sus tareas y las necesidades del centro?

1 2 3 4 5 6
 inadecuadas muy adecuadas

NS/NC

[En casos extremos] Indique los motivos

8.3.3. ¿Cuál es el grado de satisfacción con su labor en el centro?

1 2 3 4 5 6
 nada satisfecho/a muy satisfecho/a

NS/NC

[En casos extremos] Indique los motivos

V. DE LOS OTROS SECTORES

1.1.3.6.a. ¿Están cubiertas todas las necesidades del centro en cuanto a personal docente?

SI
 NO
 NS/NC

1.1.3.6.b. Valore la eficacia con que se cubren las necesidades del centro en cuanto a personal (plazas vacantes, bajas de profesores, ...).

1 2 3 4 5 6
 nada eficaz totalmente eficaz

NS/NC

[En casos extremos] Indique los motivos

2.C.4.2.2. ¿Cuáles cree usted que son las principales dificultades con que se encuentra el director en el ejercicio de sus funciones?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

NS/NC

1.1.7.4.b. Valore el índice de absentismo del profesorado en ese centro:

1 2 3 4 5 6
nulo muy alto

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

1.1.8.2.1. Valore las relaciones entre los profesores en ese centro:

1 2 3 4 5 6
muy malas excelentes

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

1.1.8.2.2. Valore las relaciones entre los profesores y la dirección.

1 2 3 4 5 6
muy malas excelentes

NS/NC

[En casos extremos] **Indique los motivos**

10.1.1. ¿Cuáles cree Vd. que son los fines generales del sistema educativo?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

NS/NC

10.1.2. ¿Quién cree que ha marcado esos fines?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

NS/NC

10.2.1.a. ¿Este centro tiene unos objetivos educativos propios explícitos?

SI
NO
NS/NC

[En caso afirmativo plantear de 10.2.1.b. a 10.2.4.c.]

10.2.1.b. ¿Cuáles son?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

NS/NC

10.2.5. Desde su punto de vista y por orden de prioridad, el centro en realidad forma a sus alumnos para...

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

NS/NC



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica
