



UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

Gobierno, participación y control de centros educativos: evaluación de los consejos escolares de centro

Paulino Carnicero Duque



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 4.0. Spain License.**

**Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona**

**GOBIERNO, PARTICIPACION Y CONTROL DE
CENTROS EDUCATIVOS
EVALUACION DE LOS CONSEJOS ESCOLARES DE
CENTRO**

TESIS DOCTORAL

Paulino Carnicero Duque

febrero de 2001

Capítulo 5.

*El estado de la cuestión desde el marco
reglamentario y según otros estudios precedentes*

Capítulo 5.

El estado de la cuestión desde el marco reglamentario y según otros estudios precedentes.

5.1. Introducción

En el Capítulo 1. se formulaban las diferentes finalidades de esta investigación y las formas de aproximarnos al objeto de estudio en tres diferentes fases.

La identificada como segunda se expresaba en los siguientes términos:

La segunda aproximación: pretende analizar e interpretar el *contexto* en que los Consejos Escolares se ubican, con las limitaciones y las posibilidades que suponga para su acción. Convendrá tener presentes los cambios sociales, las demandas en materia de educación, las políticas, el marco legislativo y el marco organizativo-operativo. Es la contextualización específica del objeto de estudio.

Realizado ya el análisis de orden sociopolítico y legislativo, corresponde interpretar el marco organizativo-operativo con la pretensión de elaborar una primera valoración que cierre esta parte, antes de adentrarnos en el campo empírico.

Así pues, este capítulo pretende concluir la parte teórico-descriptiva de la investigación con unas conclusiones parciales o primeras valoraciones sobre el Consejo Escolar, objeto de estudio.

También en el capítulo inicial se formulaba la pretensión de:

- conocer y analizar la literatura específica que pueda ser relevante respecto al tema objeto de estudio.

La intencionalidad de esa revisión es, obviamente, la de adentrarnos en el estado de la cuestión. Pero también la de que las conclusiones formuladas por otros investigadores puedan servir para fundamentar nuestra interpretación, tanto reafirmando valoraciones como discrepando de lo dicho, si ha lugar.

Por todo ello, en este capítulo pretendemos acercarnos a la situación de los Consejos Escolares a partir de:

- a) El análisis comparado de los reglamentos que, a lo largo del período estudiado, han operativizado la actuación de los Consejos. Esta comparación nos permitirá valorar la evolución producida en torno a las siguientes cuestiones:
 - La composición de los Consejos
 - Las competencias o funciones
 - El régimen de funcionamiento reglamentado
- b) Las aportaciones que sobre esas mismas cuestiones se han realizado ya por otros investigadores e instituciones. Ello nos permitirá conocer más detalladamente el estado real de la cuestión y las opiniones surgidas de los diferentes estudios.
- c) Como cuestión añadida, también nos ha parecido oportuno efectuar una valoración sobre los porcentajes de participación de los diferentes sectores de la comunidad escolar en las convocatorias para elegir miembros de los Consejos.

5.2. Investigaciones precedentes relacionadas con el tema objeto de estudio

Para la realización de nuestra investigación hemos recurrido a diversas fuentes documentales y bibliográficas.

Una de las tareas realizadas continuamente durante el período de la investigación para conocer el “*estado de la cuestión*” ha sido la revisión sistemática de los estudios e investigaciones precedentes, así como otras aportaciones relevantes en relación con el tema.

Fruto de ese seguimiento se detalla, a continuación, una síntesis de esas investigaciones ordenadas cronológicamente, sin ningún afán de exhaustividad.

Algunas de sus aportaciones serán vertidas posteriormente para apoyarnos en el análisis e interpretación de los diferentes aspectos tratados en este capítulo.

ELEJABEITIA, C. y cols. (1987): *La comunidad escolar y los centros docentes. Estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa, tanto en los aspectos previstos por la ley (Consejos Escolares de centro) como en los informales de la vida del centro*. Madrid: C.I.D.E., documento multicopiado.

Patrocinado por el C.I.D.E., este equipo de investigadores llevo a cabo un trabajo, el curso 1986-87, sobre una muestra de 32 centros públicos y privados concertados de EGB, institutos y centros de formación profesional.

Se elaboró un cuestionario y se pasó a los profesores de los centros objeto de la muestra. Así mismo se crearon equipos de discusión y se realizaron entrevistas a los padres.

El informe que concluyó la investigación se fundamenta en lo que los autores denominan “paradigma del poder sistémico”, como base de la participación en los Consejos Escolares de una sociedad democrática.

El instrumento creado para esta investigación, permitió igualmente, la clasificación de las actuaciones de los consejos en diferentes tipos o clases: cuestiones procedimentales o bien cumplimiento de sus competencias, en los ámbitos de control, gestión y normativización.

ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. y SÁNCHEZ ALONSO, M. (1988): *Investigación sobre el funcionamiento de los Consejos Escolares*. Madrid: Consultores-Desarrollo Institucional, documento multicopiado.

El trabajo de estos autores fue realizado sobre una muestra de centros públicos y privados, de primaria y de secundaria (122 centros públicos de EGB), de la Comunidad de Madrid y elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

La recogida de la información se realizó mediante la aplicación de un cuestionario que preguntaba fundamentalmente sobre las competencias de los consejos escolares, las relaciones de estos con las asociaciones de padres, la dinámica de las reuniones, la posible existencia de conflictos y el planteamiento desde el Consejo de propuestas de mejora para los centros.

La encuesta se pasó a padres, directores y alumnos, completándose la investigación con una reunión de expertos en el tema.

El trabajo aporta así mismo un “Modelo general de gestión participativa de los Consejos Escolares”.

SERVICIO CENTRAL DE INSPECCIÓN TÉCNICA DE EDUCACIÓN (1988): *Funcionamiento de los Consejos Escolares*. Madrid: Equipo de Evaluación, Estadística e Información, Servicio de Inspección Técnica de Educación, Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, M.E.C.

El Equipo de Evaluación, Estadística e Información del citado Servicio Central de Inspección Técnica, realizó un estudio el año 1988, en 28 provincias españolas con una muestra de 1083 centros, públicos y concertados, de ellos, 761 de EGB. La

clasificación de los centros se lleva a cabo según el número de unidades de cada centro.

Para realizar el trabajo se elaboraron diferentes cuestionarios para cada tipo de centro, público o concertado, que fueron distribuidos por la propia Inspección Técnica entre todos los colectivos que forman parte de los Consejos Escolares de los centros, con excepción de los representantes de los Ayuntamientos.

Los resultados del informe recogen indicadores de tipo cuantitativo como, la constitución de los Consejos Escolares, los temas tratados en sus reuniones, la influencia del entorno en el centro, la relación existente entre el tamaño del centro y la participación, la participación y la elección del Director en los centros públicos, entre otros. Así mismo incorpora una comparación entre los resultados de los centros públicos y los privados concertados en los elementos, o ítems, comunes para los diferentes cuestionarios: la participación en la elección de los miembros de los consejos, la composición del mismo y la dinámica de las reuniones.

C.E.A.P.A. (1988): *Resultados del cuestionario sobre los Consejos Escolares elaborado y aplicado por la CEAPA*. Madrid: C.E.A.P.A.

Se trata de los resultados de un cuestionario sobre la composición de los órganos colegiados y sobre otras cuestiones procedimentales de los Consejos Escolares, elaborado y aplicado por la C.E.A.P.A.

La consulta se realizó en 566 centros de EGB y preescolar de todas las Comunidades Autónomas con excepción de la Comunidad Valenciana.

El informe final de los resultados obtenidos del citado cuestionario, fue llevado a cabo por el Servicio Central de Inspección por encargo de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación. Se trata fundamentalmente de registros cuantitativos sin consideraciones interpretativas de los mismos.

CORRALIZA, J.A. (1989): *La participación en la escuela: experiencias y actitudes*. Madrid: Dirección General de Educación, Consejería de Educación y Cultura, Comunidad de Madrid, documento multicopiado.

CORRALIZA, J.A. (1991): *La participación en la comunidad educativa*. Madrid: Dirección General de Educación, Consejería de Educación y Cultura, Comunidad de Madrid, documento multicopiado.

Se trata de una investigación realizada en la Comunidad de Madrid en dos etapas, una en 1989 y la siguiente en 1991. Estuvo patrocinado por la Dirección General de Educación y considerado dentro de un Plan de Formación denominado “La participación en la Comunidad de Madrid”.

El instrumento utilizado para este estudio fue un cuestionario. Se realizaron tres modelos distintos dirigidos a padres, profesores y alumnos. Se completó la investigación con entrevistas semiestructuradas a miembros de estos mismos colectivos.

La perspectiva de análisis considera la participación como un fenómeno psicosocial y la escuela, según la consideración de Bronfenbrenner (1978), un microsistema.

El resultado pretende analizar, en los centros objeto de esta muestra, las dinámicas que se han producido en los Consejos Escolares, las relaciones entre sus miembros, con el resto de la comunidad y con su entorno.

En el segundo informe de 1991, se presentan los resultados de la realización del “Plan de Formación”, durante estos dos años, en los centros que constituían el grupo de experimentación. Los éxitos del plan se consideran muy limitados.

SÁNCHEZ MARTÍN, M^a E. (1990): *La participación en el sistema educativo según la ley y su realidad en los centros de E.G.B. de la Comunidad Autónoma de Madrid. Los Consejos Escolares*. Madrid: Departamento de Sociología VI,

Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid,
Colección Tesis Doctorales.

El trabajo de investigación de esta autora consiste en un estudio comparativo entre dos etapas. La primera en el curso 1985/86 centrada en las consecuencias de la aparición de la LODE y la convocatoria de las primeras elecciones a los Consejos Escolares. La segunda etapa se localiza en las segundas elecciones a los consejos en el curso 1987/88.

La muestra utilizada está estratificada siguiendo criterios de tipo geográfico y socioeconómico en centros privados y públicos de EGB de la Comunidad de Madrid.

Para realizar este estudio se parte de un cuestionario dirigido a padres, alumnos y profesores y a personal no docente. Este último colectivo debió ser eliminado en la consideración de los resultados debido al bajo nivel de respuestas obtenido.

Las variables consideradas fueron: la participación, la motivación, el control y las opiniones sobre la eficacia en los Consejos Escolares. Se realizó un tratamiento estadístico encaminado a demostrar la relación entre la participación y otras variables de naturaleza más psicológica o sociológica.

SARRAMONA, J.; GAIRÍN, J. y FERRER, F. (1991): *Participació i direcció escolar. Estudi sobre l'aplicació de la LODE a Catalunya*. Barcelona: Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Generalitat de Catalunya, documento multicopiado.

Esta investigación aborda el tema de la participación desde la perspectiva de la dirección escolar después de la aplicación de la LODE. Fue encargada por la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Por un lado realiza un estudio comparado de la dirección y de la gestión de los centros docentes en los países más representativos de la Comunidad Europea, incorporando una visión histórica sobre el tema.

Por otro lado, realiza un estudio de campo basado en un cuestionario semiestructurado, que se pasó a los miembros de los Consejos Escolares de una muestra estratificada aleatoria de centros de Cataluña. Los temas básicos sobre los que preguntaba el citado cuestionario, eran: la valoración del papel actual del consejo, los posibles cambios a realizar en los mismos y la valoración del Consejo Escolar por el propio estamento.

Mediante esta encuesta se obtuvo una aproximación básicamente cuantitativa. De todas formas, se completó con una serie de entrevistas a personas representativas del mundo de la educación en Cataluña (el criterio fue su pertenencia como miembros del Consejo Escolar) a las que se pedía su opinión sobre las preguntas contenidas en el cuestionario básico. Esta segunda fuente aporta a la investigación un carácter más cualitativo.

BOIX, M. (1992): *"Democracia en el gobierno de los centros educativos. ¿Son los Consejos Escolares órganos de gobierno?"*, en *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, pp.57-58.

Este estudio se desarrolló entre los años 1990/92 fruto de la colaboración entre el Departament de Didàctica i Organització de la Universitat de Barcelona y el Departament de Ciència Política de la Universitat Autònoma de Barcelona, con el propósito de interpretar el modelo de participación introducido por la L.O.D.E.

La interpretación de los resultados se realizó bajo cuatro aspectos: el modelo participativo y la democratización del modelo educativo; la influencia de la cultura organizativa en el desarrollo de las funciones de gobierno y de gestión; la "cultura política" como modelo democrático de organización de centros educativos y la responsabilidad pública de éstos (accountability).

El estudio concluye:

"Los estudios realizados ponen de relieve el hecho de que en las escuelas no hay una clara diferenciación entre las actuaciones de "gobierno" y las de "gestión", lo cuál causa interferencias entre unas

y otras e impide que los Consejos Escolares ejerzan como órganos de gobierno. También hay dificultades para que sus miembros asuman la representación del sector. Algunos de los motivos son la falta de estructuras participativas o de interconexión de estas con los Consejos Escolares, así como la hasta ahora problemática situación de las A.P.A.. Todo ello ha empobrecido la actuación de los consejeros que no se sienten representantes, convirtiendo el Consejo Escolar en un apéndice de la organización de la escuela."

FEITO, R. (1992): *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Madrid: Departamento de Sociología III (Estructura Social, Sociología de la Educación), Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense, Tesis Doctoral no publicada.

Se trata de una Tesis Doctoral sobre la participación de los padres en el control y la gestión de los centros docentes.

Para el trabajo de investigación se utilizan diferentes técnicas de análisis: entrevistas a miembros de los Consejos Escolares, asistencia a las sesiones de algunos de ellos y análisis de documentos. Esta tesis, dentro del campo de la sociología, incide en los análisis políticos, del marco legislativo y de los movimientos asociativos de los padres de alumnos de los centros docentes.

MAYORDOMO, A. (coord.) (1992): *Estudios sobre participación social en la enseñanza*. Castelló: Servei de Publicacions de la Diputació de Castelló.

Esta publicación incluye dos trabajos de investigación, uno de tipo cualitativo y otro de tipo cuantitativo.

La primera investigación está realizada mediante entrevistas en profundidad tanto individuales como en grupo, en una muestra de la ciudad de Valencia, centro y periferia, así como algunas zonas del interior de la provincia. Se entrevistaron, de dos en dos, a 48 parejas de padres y 39 parejas de alumnos de diferentes centros.

Las principales variables estudiadas fueron: la falta de comunicación entre los padres, los alumnos y los profesores del centro; el tiempo de asistencia a las reuniones del consejo; la formación y el asesoramiento para el ejercicio de las tareas y otros aspectos organizativos referidos a los horarios o a las relaciones de poder.

La segunda investigación siguió la metodología cuantitativa y consistía en la aplicación de un cuestionario a una muestra estratificada y aleatoria de centros pertenecientes a la Comunidad Valenciana, con mayor representación de los centros de EGB y de Enseñanzas Medias. Los ítems del cuestionario indagan sobre: los motivos para presentarse a las elecciones del Consejo Escolar de centro, el grado de conocimiento de las competencias del consejo, la frecuencia de asistencia a las reuniones, el número de candidaturas de las últimas elecciones, la influencia de los diferentes sectores que lo integran en las decisiones del Consejo Escolar y otros.

Las dos investigaciones convergen, y el equipo concluye la investigación con una propuesta de formación para la participación, en el contexto de la Comunidad de Valencia.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata-Fundación Paideia.

Esta publicación recoge un trabajo de campo realizado en nueve centros de la ciudad de Madrid durante el curso 1990/91.

Se utilizaron como técnicas de investigación, la entrevista en profundidad y el análisis de documentos, fundamentalmente las actas de las reuniones de los Consejos Escolares y de las reuniones del Claustro de Profesores.

PÉREZ PÉREZ, R. (1993): *Participación social en las instituciones educativas. Una perspectiva integradora*. Madrid: Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, U.N.E.D., Tesis Doctoral no publicada

Esta tesis no estudia monográficamente los Consejos Escolares, sino que los incluye como estructuras del centro docente. El estudio de campo se realizó en la Comunidad de Asturias.

En el cuestionario se incluyen preguntas sobre el funcionamiento de los Consejos Escolares como lugares de participación social en la escuela.

GIL VILLA, F. (1995): *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: M.E.C.-C.I.D.E.

Esta investigación patrocinada por el C.I.D.E. estudia la participación en los centros de enseñanza no universitaria como un problema a plantear en tres contextos: el político, el académico y el comunitario. Para el autor estos tres contextos formalizan y completan el “Mapa” de la participación en los centros.

La metodología seguida en este estudio, avanzado en el año 1993 en la Revista de Educación, estuvo basado en la observación y la entrevista y también en el análisis de documentos.

Así mismo, y para completar la investigación, se pasó un cuestionario de 43 ítems, a los padres de los alumnos de los últimos cursos de las diferentes etapas educativas contempladas en la muestra escogida. Mediante ese instrumento se indaga sobre aspectos como la dedicación de los padres a la educación de sus hijos, el tiempo de atención que les dedican, la participación de los padres en la escuela y otros.

ALMAGRO, J. (1994): *Organización y participación de los padres de alumnos en centros educativos de la Región de Murcia (1970-1990)*. Murcia: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección de Pedagogía), Tesis Doctoral no publicada.

Esta tesis doctoral analiza la participación de los padres de alumnos en los centros de la Comunidad de Murcia en el periodo 1970/90. Para realizar el análisis se utiliza un cuestionario en el que se incluían algunas preguntas sobre el funcionamiento de los

Consejos Escolares como estructuras de participación social de los padres en la escuela.

SOLANA ORTIZ, J.L. (1994): *Estudio de las atribuciones del Consejo Escolar como posibles indicadores de evaluación de su funcionamiento*. Madrid: Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Tesis Doctoral no publicada.

Este trabajo es un estudio de las atribuciones del Consejo Escolar como posibles indicadores de evaluación de su funcionamiento,

Para ello se ha utilizado como instrumento un cuestionario sobre el cumplimiento de las atribuciones del Consejo Escolar, su funcionamiento y la eficacia del mismo.

La muestra fueron todos los centros públicos de EGB de Tomelloso. El cumplimiento de las competencias de los Consejos, estaban referidas a la consideración de significativas, muy significativas o aceptables, observando al mismo tiempo dos posibilidades, una situación ideal/legal o bien la real (en la práctica).

Se puede apuntar como un de los resultados del estudio la lejanía entre lo ideal/legal y la situación real.

SAN FABIÁN, J.L. (1997): *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. Madrid: M.E.C.-C.I.D.E.

Esta publicación, financiada por el C.I.D.E., recoge una investigación sobre la participación de los alumnos en los centros docentes.

Se trata de un estudio empírico realizado con una población formada por alumnos entre los 12 y los 18 años, pertenecientes a centros públicos y concertados de Asturias. Se utilizó un cuestionario con 34 preguntas (combinando las de tipo cerrado y las abiertas) con entrevistas y estudios de caso.

Las variables de clasificación consideradas en el análisis de los datos fueron tanto individuales, como de centro o contextuales.

Los objetivos que pretende el estudio son principalmente: describir los conceptos de democracia, política y participación manejados por los alumnos; evaluar el conocimiento que los mismos tienen de las estructuras y de la organización de su centro; conocer su experiencia participativa así como los obstáculos que para la participación en los centros.

Finalmente el cuestionario les pregunta sobre las posibles medidas de mejora que proponen.

SANTOS, M.A. (1997): *El crisol de la participación: estudio etnográfico sobre la participación en Consejos Escolares de centro*. Madrid: Escuela Española.

Se trata de una investigación, patrocinada por la Junta de Andalucía, que se desarrolló en una muestra de cinco centros de diferentes niveles, públicos y privados, de la ciudad de Málaga, durante los cursos 1993/94 y 1994/95.

El equipo realizó una investigación de tipo naturalista con soluciones metodológicas iguales para todos los centros. Se realizaron entrevistas a todos los integrantes de los Consejos Escolares y también a algunos otros miembros de la comunidad educativa. También se efectuó observación directa de las sesiones de los consejos y se analizaron documentos relevantes del centro, como el Proyecto Educativo y el Reglamento de Régimen Interior.

El trabajo concluye con un "Informe General" que, según los autores, es una exploración dedicada al contenido y al proceso de la investigación.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (coord.) (1998): *Evaluar la participación en los centros educativos*. Madrid: Escuela Española.

El objetivo de este estudio es realizar algunas aportaciones teórico-prácticas relacionadas con los procesos de institucionalización y relaciones de poder, para comprender y desarrollar la participación democrática en las aulas y en los centros.

Los autores manifiestan el deseo de superación de la polémica cuantitativo/cualitativo, a la vez que fundamentan la necesidad de la comprensión colectiva a través de procesos de evaluación e interpretación compartida de datos por parte de los propios agentes (autoevaluación), y también contrastados con perspectivas ajenas externas (grupo de investigación externo).

En la primera parte se pretende identificar en qué intervienen los alumnos y los profesores en clase, cómo se reparten los papeles y cómo se toman las decisiones en las aulas y en los centros. En paralelo se elaboró un protocolo y se pasó a los diferentes centros. En la segunda parte se realiza una prospección en profundidad en los contextos concretos, para así acercarse al conocimiento de la realidad mediante el estudio de caso. Por último, en la tercera parte, se analiza la investigación desde la propia perspectiva participativa, que sea coherente con el objeto de la investigación.

Los resultados de este trabajo afirman que no existe una conciencia de participación democrática por parte del alumnado que, aunque reconocen su importancia, manifiestan que no les interesa demasiado. También se concluye que, por parte del centro, la representación que se da al alumnado es meramente de carácter formal.

SOLER SANTALIESTRA, J.R. (1998): *La participación democrática de la comunidad educativa en la administración-gestión del centro escolar: el Consejo Escolar*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, Tesis Doctoral no publicada.

El trabajo doctoral del autor se dirige fundamentalmente a indagar sobre si la escuela satisface el compromiso democrático que le corresponde asumir en un estado de derecho como el que existe en nuestro país. Para el autor, el centro docente como

“comunidad educativa” tiene el desafío de contribuir desde la infancia a la constitución de una democracia social más justa y equitativa en todos los ordenes.

Para afrontar el estudio se practican tres aproximaciones: la primera realiza una revisión del pensamiento organizativo relevante para el caso (los marcos teóricos en la Organización Escolar), en segundo lugar el marco legislativo desde una doble óptica diacrónica y sincrónica y la tercera parte es el marco empírico del estudio. La parte de investigación de campo se llevo a cabo mediante una investigación etnográfica en un centro público de primaria de la ciudad de Zaragoza.

Los resultados del estudio parecen no validar el concepto institucional de comunidad educativa sino, al contrario, la existencia de un cierto fraccionamiento social que impide la construcción de una voluntad colectiva racional. También destaca el autor, en sus conclusiones, la especificidad del centro estudiado.

MARTÍN-MORENO, Q. (2000): *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.

Este trabajo de investigación pretende analizar en qué medida participan los padres del alumnado y otros miembros de las comunidades locales en las actividades del centro educativo, y si los centros ofrecen un marco estimulante para esa participación.

La autora considera la participación en la escuela como una dimensión del rol de padres y los centros como lugares en los que desarrollar el encuentro socioeducativo de toda la comunidad. Parte de la consideración que cada comunidad local integra en su seno un conjunto de posibilidades de participación, a las que denomina “bancos de talento” que, en la práctica, permanecen ignoradas por los establecimientos escolares.

La investigación se ha realizado mediante un cuestionario de preguntas sobre la participación externa en los centros educativos. Las conclusiones generales apuntan la poca participación de los padres y otros agentes externos de la comunidad local, limitándose esta participación a las actividades extraescolares, en general. Manifiesta la autora que por parte de los profesores tampoco parece existir demasiado interés en que esa participación se concrete y se aducen cuestiones administrativas o vinculadas a la normativa de la administración.

5.3. Otras aportaciones relacionadas

ANTÚNEZ, S. (1994): "La participación como factor de calidad educativa. ¿La estamos utilizando eficazmente a través de los Consejos Escolares?". En JORNADAS DE CONSEJOS ESCOLARES DE COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y DEL ESTADO: *La política educativa europea de la educación. La participación como factor de calidad educativa*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, pp 217-249.

El autor parte de la consideración de la participación como factor esencial para la consecución de la calidad educativa y de la convicción de que el funcionamiento de los Consejos Escolares es insatisfactorio o, al menos, manifiestamente mejorable. El trabajo se presenta a modo de guía de discusión y reflexión sobre cómo se está produciendo la participación, buscando las causas de la manifestada insatisfacción en la naturaleza, en la estructura, en las funciones o en la metodología de trabajo de los Consejos Escolares.

En primer lugar se consideran algunas cuestiones como el poder y la toma de decisiones compartidos, los procesos de decisión guiados por el consenso, la fuerte componente normativa, etc.

A continuación el autor se interroga sobre si los Consejos Escolares de centro son órganos que estén contribuyendo eficazmente a la consecución de una educación de calidad a través del ejercicio de la participación. A partir de los resultados de estudios desarrollados anteriormente por el propio investigador y de otros realizados por el Consejo Escolar del Estado y por algunas Comunidades Autónomas, se manifiesta la coincidencia en considerar el nivel del Consejo escolar como "bajo o incluso muy bajo". Como posibles causas se apuntan:

- La participación como representación teatral
- La participación como coartada para diluir y ocultar responsabilidades
- La participación como síntoma de desconfianza
- La participación como un instrumento gratuito

- La metodología de trabajo como obstáculo para la participación

El trabajo se completa con una referencia a la necesidad de disponer de parcelas de autonomía suficientes para poder realizar una gestión participativa y democrática. La autonomía de los centros escolares se considera una condición imprescindible para el ejercicio de la participación efectiva.

Además de este planteamiento en favor de un centro autónomo, finalmente el estudio propone algunas reformas necesarias para favorecer los procesos participativos:

- la reforma en los procedimientos para constituir los equipos docentes tanto en los centros públicos como en los privados concertados,
- la reforma en la adscripción del profesorado,
- la reforma de las estrategias de motivación y de los criterios para la promoción del profesorado,
- la reforma cultural de la evaluación y el control,
- el perfeccionamiento de los sistemas de evaluación y supervisión externos.

GAIRÍN, J. y VILLA, A. (eds.) (1999): *Los Equipos Directivos de los Centros Docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto-Mensajero.

Este trabajo de investigación, realizado en el marco de la convocatoria nacional de proyectos de investigación educativa del C.I.D.E., pretende responder a dos preguntas que pueden concretarse en: ¿los equipos directivos actúan como tales? y ¿qué dificultades encuentran para realizar su trabajo como tal equipo?.

Tan solo una parte de este interesante estudio resulta conectada con nuestra investigación, aquella que considera e indaga sobre el papel de los directivos y de los equipos de profesores como dinamizadores de la participación.

En las conclusiones del trabajo se apunta una visión pesimista sobre la escasa participación de la comunidad escolar, especialmente del sector no profesional.

GENTO PALACIOS, S. (1999). "Autonomía de los centros escolares y participación". En CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Seminario sobre "Autonomía de los Centros Escolares"*. Madrid: Consejo Escolar del Estado.

Se trata de la ponencia presentada por el autor, en el marco del seminario que sobre la autonomía de los centros se llevó a cabo en el curso 1998/99 en el Consejo del Estado.

Se parte de la teoría de la participación, el concepto y los grados de participación, las condiciones para que ésta se produzca y las técnicas de participación de mayor interés. A continuación, siguiendo un estudio realizado en los últimos años sobre "La calidad en las Instituciones Educativas", se manifiestan algunas evidencias empíricas sobre el liderazgo del Director como promotor de la participación. Además, el autor se remite a los resultados obtenidos en el estudio del INCE durante el curso 1996/97, del que se aportan datos y resultados.

La ponencia finaliza con una propuesta sobre elementos "*impulsores de la participación*", estructurados en tres grupos: sistemas relacionales, métodos interpersonales y estrategias estimuladoras.

TOMÀS, M., BORRELL, N. y TEIXIDÓ, J. (1998): *La comunitat educativa envers la direcció escolar: la percepció de la influència de la LOPEGCD en la direcció*. Barcelona: Fòrum Europeu d'Administradors de l'Educació a Catalunya.

Se trata de una investigación realizada con el apoyo del Departament d'Ensenyament por tres profesores universitarios y miembros del mencionado Fòrum.

La parte empírica de la investigación se realiza mediante una encuesta en la que participan 539 profesores, 82 padres y 81 alumnos. Los datos se recogen mediante un cuestionario que indaga sobre la calidad educativa y la dirección, en un bloque, y sobre determinados aspectos de la LOPEGCE en la mejora de la función directiva, en otro.

En las conclusiones se destaca el valor social que se atribuye a la participación y se preguntan porqué esta participación es tan escasa en algunos centros. Los autores creen que la mejora de la situación necesita de un profundo cambio de actitud de los implicados.

5.4. Algunos informes institucionales

En el curso de la revisión de estudios y aportaciones sobre la participación a través de los Consejos Escolares se han analizado diversos documentos de carácter institucional, entre los cuales destacan los anuales Informes del Consejo Escolar del Estado y también los de los Consejos Escolares de las diferentes Comunidades Autónomas.

Sería prolijo sintetizar aquí las muchas y muy diversas aportaciones de esas instituciones. Nos limitaremos a reseñar aquellas que hacen referencia a Cataluña, ámbito territorial de nuestros estudios empíricos.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (1993): *La participació dels diversos sectors de la comunitat educativa, com a element qualitatiu de l'educació*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya. Document intern

El Consell Escolar de Catalunya creó una subcomisión sobre la participación de los diversos sectores de la comunidad educativa, cuya finalidad era elaborar un documento que recogiera las reflexiones sobre esta temática considerando su incidencia como un elemento cualitativo de la educación.

En dicho documento se aborda la problemática de la participación a partir de la existencia de una gran expectativa y la posterior situación de desencanto general, provocador de inhibición. El documento realiza una valoración crítica de la participación real por sectores en los Consejos Escolares.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (1999): *La participació de pares i mares en els consells escolars de centre*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya. Document intern

También es este caso se trata del documento de trabajo de una subcomisión para analizar y estudiar el tema de la participación de los padres de los alumnos creada en el seno de la Comissió Permanent del Consell Escolar de Catalunya.

El motivo que llevó a crear la citada comisión fue los muy bajos porcentajes de participación del sector “padres” en las elecciones a Consejos Escolares de centro en el año anterior. La reflexión se centra tanto en cuestiones referidas al propio proceso electoral, como al funcionamiento de los Consejos.

El documento presenta una relación de propuestas de mejora como sigue:

- de carácter general, como campañas sensibilizadoras sobre el tema de la participación, la recuperación de una cierta “*cultura d’escola*” la necesidad de implementar sistemas de información entre los sectores, etc.
- de carácter específico sobre el proceso electoral, como la adecuación de horarios, la divulgación de información y documentación sobre el proceso electoral, el apoyo a los candidatos, etc.
- de carácter específico sobre el funcionamiento de los Consejos, como la exigencia de remitir la documentación previa y necesaria sobre los temas a tratar, los mecanismos de toma de decisiones por consenso, etc.

CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (2000): *Jornada de reflexió del Consell escolar de Catalunya: La Educació Primària*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya. Document intern

En referencia al tema objeto de esta investigación, en el documento elaborado como conclusiones de las Jornadas sobre la Educación Primaria, destaca la relación establecida entre la autonomía de los centros y la participación, sobre lo cual se dice:

“L’autonomia dels centres ha de ser una eina al servei de la participació de la comunitat educativa i de la realització de projectes educatius arrelats al medi i adaptats a les possibilitats i necessitats de cada centre. Els consells escolars de centre poden trobar el seu sentit autèntic si les escoles gaudeixen de quotes més elevades d’autonomia i si els diversos sectors tenen voluntat de col.laboració i millora. [...]”

Els Consells escolars municipals haurien de tenir més competències i haurien d'intervenir en els processos de matriculació”.

REUNIÓ DE CONSELLS ESCOLARS DE COMUNITATS AUTÒNOMES I DE L'ESTAT (1995): *“La profesionalidad de los docentes”*. Barcelona.

Las Jornadas anuales de Consejos Escolares celebraron su sexta edición en Cataluña sobre *“La profesionalidad de los docentes”*.

En la ponencia realizada por el Consell Escolar de Catalunya se aborda el tema de la profesionalidad y la participación en el sistema educativo y se dice:

“No existe un modelo único de participación en los centros educativos [...] la intervención activa del profesorado como estamento en los órganos de gobierno es una de las justificaciones de profesionalidad, porque hemos entendido ésta como una tarea de equipo que se materializa en el centro escolar. Es imprescindible el equilibrio entre autonomía de acción del profesional docente y control de las actuaciones individuales y colectivas puede acrecentar realmente la calidad de la educación. Así pues, la participación implica la doble perspectiva de colaboración y control”.

En las conclusiones de las Jornadas se añaden algunas valoraciones comunes de aportaciones de las diferentes Comunidades Autónomas:

“La interrelación entre sociedad y escuela demanda la participación del profesorado a nivel de centro, municipal, autonómico y estatal en los temas escolares. La participación del profesorado debe estar claramente definida en los órganos de gobierno en los temas pedagógicos, organizativos y económicos. Así mismo, los padres y el alumnado están estrechamente implicados en estos órganos de gobierno. El debate ha puesto de manifiesto algunos aspectos concretos, como la preocupación de los representantes de los padres y de los alumnos por las resistencias que hallan entre los sectores del profesorado para su participación”

(Página 95)

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (1999):
Informes d'avaluació. L'educació de l'alumnat de 14 i 16 anys. Barcelona:
Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

El Informe presenta una visión de conjunto de algunos aspectos de la actualidad educativa en Cataluña en el curso 1996/97. Los datos se obtuvieron del análisis de las respuestas a un cuestionario dirigido a profesores, alumnos, directores, familias y miembros de los Consejos escolares elaborado por los miembros de las comisiones de trabajo del estudio "Diagnóstico General del Sistema Educativo". Este informe además del análisis de los datos ofrece una serie de propuestas de reflexión.

El punto 2.5.2. se refiere a la participación y presenta una serie de tablas de datos de las cuales extraemos las siguientes informaciones:

- La participación de las familias en las actividades del centro. El índice más alto de participación se encuentra en las actividades de reuniones o charlas sobre temas de interés para el centro, sin embargo en las actividades extraescolares no tienen interés y participan muy poco.
- La participación en la toma de decisiones en el centro.
- Los profesores creen que las decisiones se toman en equipo (87.6 %), y que ellos ejercen un liderazgo basado en la participación.
- Por la dificultad para conocer el grado de participación de los miembros de los Consejos escolares se opta por preguntar sobre la situación deseable y la real en torno a catorce aspectos educativos distintos. Una tabla recoge el grado real de participación de los miembros de los consejos escolares y del profesorado en la toma de decisiones en determinadas áreas como el Proyecto educativo, la evaluación de la calidad de la educación que imparte el centro, los proyectos de mejora, el presupuesto, la posible colaboración de los padres, los problemas disciplinarios, etc.
- Sobre la mayor parte de los temas consultados se obtienen resultados que sitúan la participación en la toma de decisiones, seguido por las que manifiestan recibir la información después de haber sido tomada la decisión.

5.5. Los niveles de participación en las diferentes convocatorias electorales

Desde la implantación de los Consejos Escolares de centro en 1988 se han realizado ocho convocatorias electorales con los porcentajes de participación que se presentan en la Tabla adjunta 5.1. respecto a las siete primeras.

Las últimas elecciones se produjeron a finales del año 2000 en algunas Comunidades Autónomas, pero en otras aún están en proceso de realización, por lo que no se dispone más que de datos parciales.

ELECCIONES A CONSEJOS ESCOLARES							
Participación en Centros Públicos de toda España y de todos los niveles educativos							
Elecciones	1986	1988	1990	1992	1994	1996	1998
Profesores	98.00	91.90	94.90	92.95	93.79	90.52	91.22
Alumnos	81.60	91.00	86.30	92.88	87.62	50.46	48.08
Padres	44.30	31.30	23.48	23.94	20.82	13.89	13.52
PAS	90.90	93.00	82.12	83.07	77.60	76.82	74.17

Tabla 5.1 . Participación en las elecciones a Consejos escolares

Como puede observarse los porcentajes de participación son muy diferentes según el sector educativo de que se trate. Es muy elevado el de los profesores y muy bajo el de los padres de alumnos.

La tendencia a lo largo de los años es claramente de disminución de los diferentes sectores en las elecciones, pero mucho más acusada entre los padres y alumnos.

La escasa participación de estos últimos sectores de la comunidad educativa es motivo de preocupación para todos los implicados y para las instituciones y Administraciones Públicas concernidas.

Segun el último Informe del Consejo Escolar del Estado, recientemente publicado y referido al curso 1998/1999, la participación en las elecciones a los Consejos Escolares celebradas en este curso en 3.838 centros públicos tuvo las cifras globales indican, respecto de los años anteriores, el descenso de la participación en todos los sectores con la excepción del profesorado que tuvo un ligero aumento.

El Informe del Consejo Escolar del Estado, de forma semejante a como viene haciéndolo en los informes anteriores, manifiesta:

“ Este Consejo observa con preocupación que desde hace tres cursos la participación de los padres, madres y personal de administración en las votaciones al consejo escolar de los centros ha decaído constantemente, llegando en las Escuelas Oficiales de Idiomas a un escaso 10%.

Sería conveniente la realización por parte de las administraciones educativas de una amplia campaña de publicidad incentivando a la participación de todos los sectores de la comunidad educativa enfocada a mejorar la participación en las elecciones a consejos escolares de centro.

Al mismo tiempo se debe insistir en el reconocimiento social a la labor que desarrollan los consejeros escolares contribuyendo a consolidar la democracia en los centros escolares”.

(2000, edición telemática)

Esta preocupación del Consejo Escolar del Estado por los índices de participación en las elecciones ha sido constante a lo largo de los años y, en algunas ocasiones, se

concretó en propuesta que intentaban eliminar algunos obstáculos posibles, como las que se recogen a continuación:

Curso 1988/89: Informe sobre el estado y situación del sistema educativo

“Se insta al Ministerio de Educación y Ciencia que con la antelación necesaria, y previos los mecanismos que procedan de coordinación con las Comunidades Autónomas, adopte las medidas conducentes a posibilitar que las sucesivas elecciones a Consejos Escolares se celebren simultáneamente en todo el territorio del Estado a fin de potenciar las medidas que se tomen para fomentar la participación”.

(Págs. 76-77)

Curso 1989/90: Informe sobre el estado y situación del sistema educativo

“Resulta preocupante la escasa participación del grupo de padres que se viene dando en la renovación de Consejos Escolares de los centros, agravado este año por ser la primera vez que podían votar padres y madres, siendo necesario realizar un análisis a fin de averiguar las causas que la determinan”.

(página 27)

Curso 1990/91: Informe sobre el estado y situación del sistema educativo

“Debe tenerse en cuenta que los padres y madres tienen que pedir permiso en horas de trabajo, en muchos casos para poder votar. [...]”

El día de las votaciones no es único para todos los centros [...]

Se insta a las Administraciones educativas a que establezcan un diálogo con el sector afectado [se refiere a los padres], a fin de articular mecanismos que contribuyan a que la situación detectada en este sector pueda ser solucionada. Este diálogo debe ser acompañado de las correspondientes campañas informativas”.

Curso 1998/99: Informe sobre el estado y situación del sistema educativo Español.

“ La democracia tiene que impregnar la vida de los centros escolares. Es necesaria la participación del alumnado en todos los niveles educativos. Este Consejo insta a las administraciones educativas a promover el valor de la participación y a fomentar la cultura del compromiso ciudadano. Para ello, es necesario que en las tutorías se preste una especial atención a la participación y a la corresponsabilidad. Serían precisas campañas institucionales que potenciaran este derecho de los estudiantes.

Este Consejo insta a las administraciones educativas para que promuevan campañas institucionales, utilizando los medios de comunicación entre otros, a fin de propiciar un aumento de la participación en los procesos electorales sectoriales.

(2000, edición telemática)

Para nosotros, los bajos índices de participación son preocupantes en dos sentidos complementarios:

En nuestra investigación se intenta conocer en qué medida la realidad participativa responde al modelo sociolegislativo instaurado y si se cumplen las finalidades establecidas en las leyes. Pues bien, los resultados son una muestra de la desafección del sector no profesional (padres, alumnos, representante del municipio y PAS) en cuanto a su participación, lo cual cuestiona el modelo globalmente y el cumplimiento de las finalidades buscadas por las leyes a este respecto.

Además, la escasa participación priva de mayor representatividad a quien más la necesita para ejercer con autoridad moral suficiente su papel de gobierno y control en el Consejo, esto es a los sectores no profesionales.

5.6. Análisis comparativo 1988-2000 de la composición del Consejo Escolar de centro

En este apartado se realizará la valoración sobre la composición del Consejo y sobre la evolución a lo largo del período investigado. Esta comparación se realiza a partir de los correspondientes reglamentos vigentes en Cataluña en el momento de iniciar la investigación y en la actualidad, es decir sobre los correspondientes *reglamentos orgánicos*.

Las regulaciones normativas denominadas genéricamente “*reglamentos orgánicos de centros*”, desarrollan las leyes educativas, con algunas diferencias entre niveles educativos y entre Administraciones educativas competentes, regulando pormenorizadamente la organización de los centros y las competencias de sus órganos de gobierno. Estas normativas constituyen el referente inmediato y aplicativo, con un carácter estructurador, y operativas sobre la actividad de los centros escolares y, por tanto, también de los Consejos.

En los diferentes períodos analizados, algunas comunidades autónomas desarrollaron sus propios Reglamentos orgánicos. En el caso de las comunidades autónomas que no dispusieran de normativa propia resulta prescriptivo aplicar la que con carácter general elabora el Ministerio de Educación y Ciencia (o de Cultura, según las etapas), que tiene un carácter supletorio.

En la actualidad, para estos últimos supuestos se aplica el *Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de las Escuelas de educación infantil y de los Colegios de educación primaria* (BOE de 20-02-1996) o el *Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de educación secundaria* (BOE de 21-02-1996), según proceda:

“El presente Reglamento Orgánico tendrá carácter supletorio para todos los centros docentes de educación infantil y primaria cuya titularidad corresponda a aquellas Comunidades Autónomas que se hallen en el pleno ejercicio de sus competencias educativas, en tanto no dispongan de normativa propia y en todo lo que les sea de aplicación”.

(Real Decreto 82/1996, Disposición adicional primera).

Como ya hemos manifestado, en nuestro análisis todas las referencias a lo estipulado en el ROC, se hará sobre las regulaciones vigentes en cada momento en Cataluña, a saber el Decret 87/1986 (de desarrollo de la LODE) que reguló en primer lugar la composición de los Consejos Escolares en esta Comunidad Autónoma, el Decret 198/1996, Reglament Orgànic dels centres docents públics d'educació infantil i primària y el Decret 199/1996, Reglament Orgànic dels centres docents públics d'educació secundària (ambos de desarrollo de la LOPEGCD).

A continuación, en la Tabla 5.2. y en la 5.3. se recoge la composición de los Consejos Escolares en Cataluña según ambas normativas. Se presentan los artículos que se refieren a esta cuestión en dos columnas haciendo corresponder uno y otro decreto. Como puede verse el Decreto de 1986 era común para los centros de primaria y secundaria, dando tratamiento distinto según el número de unidades del centro, mientras que los decretos de 1996 son diferentes para primaria y secundaria, por lo cual se presentan ambos.

DECRET 87/1986 de regulació dels òrgans de govern dels centres públics. Art. 21.1. Composició del C.E. dels centres de 8 o més unitats i menys de 20.	DECRET 198/1996 Reglament Orgànic dels centres docents públics d'educació infantil i primària. Secció 3. Art. 34. Composició del C.E.
a. El director del centre, que serà el president.	a. El director del col·legi que n'és el president.
b. El cap d'estudis.	b. El cap d'estudis, quan correspongui d'acord amb la tipologia del col·legi.
c. Un regidor o representant de l'Ajuntament de l'àmbit municipal corresponent.	c. Un regidor o un representant de l'Ajuntament, en el terme municipal en el qual es troba radicada el col·legi.
d. Quatre professors elegits pel claustre.	d. Un nombre determinat de mestres elegits pel claustre de professors.
e. Quatre representants elegits entre pares i alumnes.	e. Un nombre de pares d'alumnes elegits entre ells.
g. Un membre de l'associació de pares d'alumnes designat per aquesta, en els centres en què estigui constituïda.	D'entre els pares, un serà designat per l'associació de pares d'alumnes més representativa, d'acord amb el seu nombre d'associats.
f. Un representant del personal d'administració i serveis.	f. Un representant del personal d'administració i serveis del centre, en els col·legis d'estructura lineal.
h. El secretari-administrador del centre, que actuarà de secretari del consell, amb veu i sense vot.	g. El secretari del col·legi, que actua de secretari del consell, amb veu i sense vot, quan correspongui, d'acord amb la tipologia del col·legi.
Art.21.2.El consell escolar dels centres de 20 unitats o més serà compost per:	
a. El director del centre, que en serà el president.	

c. Un regidor o representant de l'Ajuntament de l'àmbit municipal corresponent.	
d. Sis professors elegits pel claustre.	
e. Sis representants elegits entre pares i alumnes.	
f. Un representant d'administració i serveis.	
g. Un membre de l'associació de pares d'alumnes designat per aquesta, en els centres en què estigui constituïda.	
h. El secretari-administrador del centre, que actuarà de secretari del consell, amb veu i sense vot.	
Art. 22.3. En el cas dels centres d'educació primària, i pel que fa referència als representants objecte d'elecció, la representació dels pares dels alumnes serà superior en dos membres a la representació dels alumnes. En els centres d'educació secundària de menys de 16 unitats es fixa en 6 el nombre de professors elegits pel claustre i el nombre de representants de pares i alumnes. En el cas de centres de 16 unitats o més es fixa en 7 el nombre de representants dels professors i en 8 el de representants elegits entre pares i alumnes. La representació dels pares dels alumnes serà igual a la de l'alumnat, pel que fa als representants objecte d'elecció. Quan en el centre s'imparteixin ensenyaments en la modalitat d'estudis nocturns, el nombre dels representants dels alumnes s'incrementarà en un, sense que es produeixi augment en el nombre de representants dels pares, i s'incorporarà al consell escolar el cap d'estudis de nocturn. En tot cas, el nombre de professors, pares d'alumnes i alumnes, elegits membres del consell escolar no serà inferior, en ambdós casos, a un terç dels components del consell.	Art. 34.2. El nombre de representants electes del professorat no pot ser inferior a un terç del total dels components del consell. El nombre de representants de pares, inclòs el designat per l'associació de pares d'alumnes, no pot ésser inferior a un terç del total dels components del consell. Art. 34.3. El consell escolar del centre estableix el nombre de representants de cada sector tot respectant els criteris esmentats en els articles anteriors d'aquest article.

Tabla 5.2. Comparación de la composición del Consejo en centros de primaria

DECRET 87/1986 de regulació dels òrgans de govern dels centres públics. Art. 21.1. Composició del C.E. dels centres de 8 o més unitats i menys de 20.	DECRET 199/1996. Reglament Orgànic de centres d'educació secundària. art. 35.1 .Composició del C.E.
a. El director del centre, que serà el president.	a. El director de l'institut que, n'és el president.
b. El cap d'estudis.	b. El cap d'estudis
c. Un regidor o representant de l'Ajuntament de l'àmbit municipal corresponent.	c. Un regidor o representant de l'Ajuntament en el terme municipal del qual es troba l'institut.
d. Quatre professors elegits pel claustre.	d. Un nombre determinat de professors elegits pel claustre de professors.

e. Quatre representants elegits entre pares i alumnes.	e. Un nombre determinat d'alumnes i pares d'alumnes elegits entre ells. D'entre els pares, un serà designat per l'associació de pares més representativa, d'acord amb el seu nombre d'associats.
f. Un representant del personal d'administració i serveis.	f. Un representant del personal d'administració i serveis del centre.
g. Un membre de l'associació de pares d'alumnes designat per aquesta, en els centres en què estigui constituïda.	g. En el cas dels instituts que imparteixin com a mínim dues famílies professionals o en els que almenys el 25% de l'alumnat estigui cursant ensenyaments de formació professional específica, un representant proposat per les organitzacions empresarials o institucions laborals presents en l'àmbit d'acció de l'institut, amb veu, però sense vot.
h. El secretari-administrador del centre, que actuarà de secretari del consell, amb veu i sense vot.	h. El secretari o l'administrador de l'institut, que actua de secretari del Consell, amb veu i sense vot.
	Art. 35.2. Nombre de representants. El nombre de representants electes del professorat no pot ser inferior a un terç del total dels components del Consell. El nombre de representants d'alumnes i de pares d'alumnes en conjunt, inclòs el designat per l'associació de pares d'alumnes, no pot ser inferior a un terç del total dels components del Consell. Quan el nombre de representants d'alumnes i de pares d'alumnes sigui parell, la representació es decidirà per parts iguals entre els dos sectors; quan el nombre total d'aquests representants sigui senar, el sector alumnes tindrà un representant més que els sector pares.
Art.21.2.El consell escolar dels centres de 20 unitats o més serà compost per:	Art. 35.3 El Consell Escolar del centre estableix el nombre de representants de cada sector respectant els criteris esmentats en els anteriors articles. No es pot modificar la configuració del Consell Escolar del centre durant els tres cursos acadèmics següents a aquell en que és determinada.
a. El director del centre, que en serà el president.	
c. Un regidor o representant de l'Ajuntament de l'àmbit municipal corresponent.	
d. Sis professors elegits pel claustre.	
e. Sis representants elegits entre pares i alumnes.	
f. Un representant d'administració i serveis.	
g. Un membre de l'associació de pares d'alumnes designat aquesta, en els centres en què estigui constituïda.	
h. El secretari-administrador del centre, que actuarà de secretari del consell, amb veu i sense vot.	

<p>Art. 22.3. En el cas dels centres d'educació primària, i pel que fa referència als representants objecte d'elecció, la representació dels pares dels alumnes serà superior en dos membres a la representació dels alumnes.</p> <p>En els centres d'educació secundària de menys de 16 unitats es fixa en 6 el nombre de professors elegits pel claustre i el nombre de representants de pares i alumnes. En el cas de centres de 16 unitats o més es fixa en 7 el nombre de representants dels professors i en 8 el de representants elegits entre pares i alumnes. La representació dels pares dels alumnes serà igual a la de l'alumnat, pel que fa als representants objecte d'elecció. Quan en el centre s'imparteixin ensenyaments en la modalitat d'estudis nocturns, el nombre dels representants dels alumnes s'incrementarà en un, sense que es produeixi augment en el nombre de representants dels pares, i s'incorporarà al consell escolar el cap d'estudis de nocturn. En tot cas, el nombre de professors, pares d'alumnes i alumnes, elegits membres del consell escolar no serà inferior, en ambdós casos, a un terç dels components del consell.</p>	
--	--

Tabla 5.3. Comparación de la composición del Consejo en centros de secundaria

Una primera cuestión es que, como consecuencia de la aplicación de la Reforma educativa y del consiguiente cambio estructural y de ordenación, en los centros de primaria los alumnos dejan de tener representación, en términos genéricos.

Esta distribución ha recibido numerosas críticas, especialmente de los padres y alumnos puesto que, contemplada desde la óptica de los sectores que podrían denominarse "*profesional*" y "*social*", coloca en situación de mayoría siempre al sector de los profesionales de la enseñanza (representantes de los profesores más directivos).

Respecto a su composición, también resulta del máximo interés analizar las diferentes vías de acceso. Unos miembros son elegidos por su correspondiente sector (padres, alumnos y profesores), por lo que se convierten en representantes a todos los efectos. También es de representación, aunque no sea elegido directamente por la comunidad escolar, el puesto reservado al representante del Ayuntamiento de la localidad. Por contra, los otros miembros lo son en tanto en cuanto ostentan un determinado cargo (Director, Jefe de Estudios y Secretario).

Cabe interpretar, al menos nosotros así lo hacemos, que representan a la Administración, puesto que es ella la que les ha nombrado para ejercer el cargo unipersonal (además, en el caso del Director, tras la elección como tal por parte del propio Consejo Escolar). Que el Director sea, al mismo tiempo, el Presidente de dicho órgano, avala esta opinión, en tanto representa a la Administración que, en los centros públicos, es el “*poder organizador*”, en expresión de Sánchez de Horcajo (1979) o, más comúnmente, el titular del centro.

Así mismo, el Consejo Escolar del Estado en diversas ocasiones también se ha interesado por esta cuestión y ha instado a las administraciones educativas a que adopten las medidas oportunas a fin de lograr un mayor equilibrio entre los distintos estamentos de la comunidad educativa dentro de los Consejos Escolares.

Sobre este tema son múltiples las conclusiones de los diversos estudios antes presentados, siempre coincidentes, como las que a título de ejemplo se reproducen a continuación:

“ El funcionament del consell escolar és valorat com a insatisfactori per organismes i investigadors. Les raons afecten tant a la composició com al funcionament. L'existència real d'un major nombre de professors que de la resta dels estaments components del consell escolar resta interès a la participació d'aquests, si bé des d'una perspectiva ideal pot considerar-se que aquets òrgan ha de funcionar per consens i no per majories ”

(Sarramona, Gairín, y Ferrer, 1991: 125)

“ Este Consejo insta a las administraciones educativas a desarrollar normativas que contemplen la paridad en la representación de sus respectivos Consejos Escolares entre los estamentos de profesores, padres y alumnos. Consideramos necesaria esta medida para dar igual carta de naturaleza a los tres sectores que la Constitución nombra para velar por la gestión y el control de los centros en igualdad de condiciones y evitar las desigualdades en la representación de estos sectores en los diversos consejos escolares constituidos ”

(Consejo escolar del Estado, 1998: 26)

Más allá del número concreto de consejeros de cada uno de los sectores implicados, la composición desigual coloca en situación de inferioridad “cualitativa” a los sectores del bloque no profesional, lo cual después repercute en la participación en las sesiones del Consejo. En este sentido se manifiesta Gil Villa (1995):

“ La participación del alumnado esta vista con buenos ojos cuando se trata de actividades extraescolares, es bien vista la colaboración no la co-gestión, el profesorado ejerce en este punto una dominación tradicional y carismática, en términos weberianos.

Paralelamente, los profesores establecen su hegemonía en el gobierno del centro sobre la presunción subyacente de su profesionalidad, la cual se extrapola fuera del ámbito de la estricta relación pedagógica. Según esta presunción, el profesor es un experto en educación, y puesto que se trata de gobernar un centro cuya principal función es la educación, debe respetarse su competencia. La participación de cualquier otro sector podría interpretarse como una intromisión. Ejerce así un tipo de dominación burocrática”.

(Pág. 138)

Sobre las dinámicas internas del Consejo también se pronuncia Santos (1994) en los siguientes términos:

“El representante del PAS apenas tiene incidencia en las sesiones, salvo en un centro en el que la persona que ocupa ese puesto tiene unas especiales características de formación, un historial complejo y una actitud de enfrentamiento con el profesorado.

El representante del Ayuntamiento apenas si hace acto de presencia y, cuando asiste, no interviene de la forma que sería deseable que sería representar los intereses sociales y establecer un nexo entre la escuela y la sociedad que la rodea.

El equipo directivo desempeña un papel protagonista en el Consejo Escolar, en primer lugar por la presencia de sus miembros en el mismo

(tres forman parte como miembros natos) y en segundo lugar por su capacidad de maniobra”.

En suma, la composición del Consejo debería replantearse en el sentido de aumentar la proporción de los miembros no profesionales de tal manera que se consiguiera un mayor equilibrio para la defensa de los intereses propios.

La actual composición refleja un órgano en el cual los profesionales disponen de todos los mecanismos de poder.

Esa dominación, además de injusta, no favorece la participación real, pues lleva al desencanto a los no profesionales.

En nuestra opinión es urgente una reforma en este aspecto.

5.7. Análisis comparativo 1988-2000 de las competencias del Consejo Escolar

De forma semejante a lo realizado en el apartado anterior, se realizará la valoración sobre las competencias o funciones atribuidas al Consejo y sobre la evolución a lo largo del período investigado. También esta comparación se realiza a partir de los correspondientes reglamentos vigentes en Cataluña en el momento de iniciar la investigación y en la actualidad, es decir sobre los correspondientes *reglamentos orgánicos*.

En la Tabla 5. 4. y en la 5.5 se presenta la comparación en los mismos términos ya indicados en el apartado anterior.

DECRET 87/1986 regulació dels òrgans de govern dels centres públics. Capítol V. art. 22.1. Funcions del C.E.	Reglament Orgànic dels centres docents públics d'educació infantil i primària 198/1996. Competències del C.E. Secció 3. art. 33.2
a. Elegir el director i designar l'equip directiu proposat per ell.	a. Elegir el director i conèixer la seva proposta de nomenament de l'equip directiu.
b. Proposar al Departament d'Ensenyament la revocació del nomenament del Director, previ acord dels seus membres, adoptat per majoria de dos terços.	b. Proposar a la delegació territorial del Departament d'Ensenyament la revocació del nomenament del director, en la forma establerta a l'article 30.4 d'aquest reglament.
.	c. Aprovar la creació d'altres òrgans de coordinació del col·legi i assignar-los competències, sens perjudici de les funcions dels òrgans de coordinació preexistents.
c. Decidir sobre l'admissió d'alumnes, dins el marc de la normativa vigent	d. Decidir sobre l'admissió d'alumnes, dins el marc de la normativa vigent.
e. Resoldre els conflictes i imposar les sancions en matèria de disciplina d'alumnes, d'acord amb les normes que regulen els seus drets i deures, escoltats els professors i tutors i amb l'audiència dels afectats i, si s'escau, dels seus representants legals.	e. Resoldre els conflictes i imposar els correctius amb finalitat pedagògica en matèria de disciplina d'alumnes, d'acord amb les normes que regulen els seus drets i deures.
f. Elaborar el Projecte Educatiu del Centre, tenint en compte les disposicions educatives vigents.	f. Establir les directrius per a l'elaboració del Projecte Educatiu del col·legi, aprovar-lo i avaluar-ne el compliment.
e. Aprovar el Pressupost del Centre, fer-ne el seguiment i avaluar el seu compliment	g. Aprovar el Pressupost del centre, fer-ne el seguiment i aprovar-ne la liquidació.
h. Elaborar i aprovar el Reglament de Règim Interior del centre.	h. Aprovar el Reglament de Règim Interior del centre.

i. Elaborar les directrius per a la programació i el desenvolupament de les activitats complementàries, visites i viatges, menjadors i colònies escolars, si s'escau, amb la col·laboració de les associacions de pares d'alumnes,	i. Elaborar les directrius per a la programació i el desenvolupament de les activitats escolars complementàries, de les activitats extraescolars i dels serveis, si s'escau, amb la col·laboració de les associacions de pares d'alumnes. Aprovar-ne la programació i avaluar-ne l'execució.
	j. Avaluar i aprovar la Programació General del centre que, amb caràcter anual, elabori l'equip directiu.
j. Informar sobre la Memòria anual d'activitats del Centre..	k. Avaluar i aprovar la Memòria anual d'activitats del centre.
k. Establir els criteris sobre la participació del centre en activitats culturals, esportives i recreatives, així com aquelles accions assistencials a les quals el centre pogués prestar la seva col·laboració, escoltades les associacions de pares,	l. Establir els criteris sobre la participació del centre en activitats culturals, esportives i recreatives, així com aquelles accions assistencials a les quals el centre pot prestar la seva col·laboració, escoltades les associacions de pares.
l. Establir les relacions de col·laboració amb d'altres centres amb finalitats culturals i educatives.	m. Establir les relacions de col·laboració amb altres centres amb finalitats culturals i educatives.
m. Promoure l'optimització de les instal·lacions i equip escolar, així com vetllar per la seva conservació i renovació	n. Promoure l'optimització de l'ús de les instal·lacions i el material escolar i la seva renovació, així com vetllar per la seva conservació, sens perjudici del que disposa l'article 7 d'aquest reglament.
.n. Supervisar l'activitat general del centre en els aspectes administratius i docents.	o. Analitzar i valorar el funcionament general del centre, l'evolució del rendiment escolar i elaborar un informe que s'inclou a la memòria anual.
o. Qualsevol altra funció que li sigui atribuïda per disposició del Departament d'Ensenyament.	p. Qualsevol altra funció que li sigui atribuïda per disposició del Departament d'Ensenyament.

Tabla 5.4. Comparación de las competencias del Consejo en centros de primaria

DECRET 87/1986 regulació dels òrgans de govern dels centres públics. Capítol V.art. 22.1. Funcions del C.E.	Reglament Orgànic d'ensenyament secundari y formació professional de grau superior. Decret 199/1996, art.34.2. Competències del C.E.
a. Elegir el director i designar l'equip directiu proposat per ell.	a. Elegir al director i conèixer la seva proposta de nomenament de l'equip directiu.
b. Proposar al Departament d'Ensenyament la revocació del nomenament del director, previ acord dels seus membres, adoptat per majoria de dos terços.	b. Proposar al delegat territorial corresponent del Departament d'Ensenyament la revocació del nomenament del Director en la forma establerta en l'article 31.4 d'aquest Reglament. (Proposta raonada del C.E. previ acord adoptat per majoria de dos terços del membres amb dret a vot per aquest tema i amb audiència a l'interessat).

	c. Aprovar la creació d'altres òrgans de coordinació de l'institut i assignar-los competències, sens perjudici de les funcions dels òrgans de coordinació preexistents.
c. Decidir sobre l'admissió d'alumnes, dins el marc de la normativa vigent.	d. Decidir sobre l'admissió d'alumnes, dins el marc de la normativa vigent.
d. Resoldre els conflictes i imposar les sancions en matèria de disciplina d'alumnes, d'acord amb les normes que regulen els seus drets i deures, escoltats els professors i tutors i amb l'audiència dels afectats i, si s'escau, dels seus representants legals.	e. Resoldre els conflictes i imposar els correctius amb finalitat pedagògica en matèria de disciplina d'alumnes, d'acord amb les normes que regulen els seus drets i deures.
f. Elaborar el Projecte Educatiu del centre, tenint en compte les disposicions educatives vigents.	f. Establir les directius per a l'elaboració del Projecte Educatiu de l'institut, aprovar-lo i avaluar-ne el compliment.
e. Aprovar el pressupost del Centre, fer-ne el seguiment i avaluar el seu compliment.	g. Aprovar el pressupost del centre, fer-ne el seguiment i aprovar-ne la liquidació.
h. Elaborar i aprovar el Reglament de Règim Interior del centre.	h. Aprovar el Reglament de règim interior del centre.
i. Elaborar les directrius per a la programació i el desenvolupament de les activitats complementàries, visites i viatges, menjadors i colònies escolars, si s'escau, amb la col·laboració de les associacions de pares.	i. Elaborar les directrius per a la programació i el desenvolupament de les activitats escolars complementàries, de les activitats extraescolars i serveis, i si escau, amb la col·laboració de pares d'alumnes. Aprovar-ne la programació i avaluar-ne l'execució.
g. Aprovar i avaluar la programació general del centre que, amb caràcter anual, elabori l'equip directiu.	j. Avaluar i aprovar la programació general del centre que, amb caràcter anual, elabori l'equip directiu.
j. Informar sobre la memòria anual d'activitats del centre.	k. Avaluar i aprovar la memòria anual d'activitats del centre.
k. Establir els criteris sobre la participació del centre en activitats culturals, esportives i recreatives, així com aquelles accions assistencials a les quals el centre pogués prestar la seva col·laboració, escoltades les associacions de pares.	l. Establir els criteris sobre la participació del centre en activitats culturals, esportives i recreatives, així com aquelles accions assistencials a les quals el centre pot prestar la seva col·laboració, escoltades les associacions de pares i les associacions d'alumnes.
l. Establir les relacions de col·laboració amb d'altres centres amb finalitats culturals i educatives.	m. Establir les relacions de col·laboració amb altres centres amb finalitats culturals i educatives.
m. Promoure l'optimització de les instal·lacions i equip escolar, així com vetllar per la seva conservació i renovació.	n. Promoure l'optimització de l'ús de les instal·lacions i material escolar, i la seva renovació, així com vetllar per la seva conservació.
n. Supervisar l'activitat general del centre en els aspectes administratius i docents.	o. Analitzar i valorar el funcionament general del centre, l'evolució del rendiment escolar i elaborar un informe que s'inclou en la memòria anual.
o. Qualsevol altra funció que li sigui atribuïda per disposició del Departament d'Ensenyament	p. Qualsevol altra funció que li sigui atribuïda per disposició del Departament d'Ensenyament.

Tabla 5.5. Comparación de las competencias del Consejo en centros de secundaria

También las competencias del Consejo han sido y son objeto de polémica. En general, el bloque profesional las juzga excesivas y el no profesional insuficientes. A ello se refiere Solana Ortiz (1994) al exponer algunas conclusiones de su estudio:

“El colectivo de estamentos representados en el Consejo Escolar puede entender que el conjunto de las atribuciones especificadas o prefijadas para el consejo, en su mayoría vienen a señalar de forma favorable o acertada las funciones que debería asumir el consejo. No obstante, las deficiencias encontradas y puestas de manifiesto por los colectivos diversos, en relación con el funcionamiento actual de los consejos, nos dan a entender que la puesta en práctica de estas atribuciones no concuerdan con el ideal de las mismas.

También se puede entender como supuesto, que el conjunto de las atribuciones sean valoradas por el colectivo de estamentos representados en el Consejo Escolar como poco significativas, en ese caso, difícilmente éstas se pueden considerar como indicadores de evaluación de su propio funcionamiento, ya que no se consideran válidas en su misión funcional”.

(Pág. 528)

Por otro lado, los distintos estudios ponen el acento en solicitar una mayor clarificación de las funciones, puesto que se prestan a interpretaciones diversas. En este sentido Sarramona, Gairín, y Ferrer, (1991) manifiestan que

“Caldria clarificar el sentit exacte d'algunes atribucions que la llei dóna al consell escolar, per a evitar interposicions amb el claustre i la direcció. Més concretament, cal especificar que s'entén per “programació general del centre” i sobre tot, el supervisar l'activitat general del centre en els aspectes administratius i docents”(Decret 8/1986). La pràctica provoca confusions entre responsabilitats tècniques (pròpies del claustre), operatives (pròpies de la direcció) i estructurals i de control (pròpies del consell)”

(los términos destacados corresponden a los autores)

Boix (1992) manifiesta que no existe la suficiente clarificación entre funciones de gobierno y funciones de gestión cuando dice:

“Los estudios realizados ponen de relieve el hecho de que en las escuelas no hay una clara diferenciación entre las actuaciones de “gobierno” y las de “gestión”, lo cuál causa interferencias entre unas y otras e impide que los Consejos Escolares ejerzan como órganos de gobierno. También hay dificultades para que sus miembros asuman la representación del sector. Algunos de los motivos son la falta de estructuras participativas o de interconexión de estas con los Consejos Escolares, así como la hasta ahora problemática situación de las A.P.A.. Todo ello ha empobrecido la actuación de los consejeros que no se sienten representantes, convirtiendo el Consejo Escolar en un apéndice de la organización de la escuela.”

(pág. 58, los términos destacados corresponden a la autora)

Algunas de las carencias reseñadas en diferentes investigaciones fueron solucionadas, en parte, con la normativa de 1996, aunque no todas. Las diferencias más significativas que introducen los ROC de primaria y de secundaria respecto al Decret 87/1986, son:

- Introducen la posibilidad de creación por los Consejos Escolares de nuevos órganos de coordinación del centro, además de los ya existentes, y asignarles competencias, como puede ser la comisión de convivencia.
- También se ven incrementadas las funciones de seguimiento y evaluación en el caso de los Planteamientos Institucionales del centro, como el Proyecto Educativo, la Memoria anual, el Presupuesto o la Programación anual del centro.
- Se incorpora explícitamente analizar la evolución del rendimiento escolar de los alumnos, estableciendo la elaboración de un informe sobre ella, que deberá incorporarse a Memoria anual del centro.

Desde nuestra investigación centramos el interés en valorar si las funciones responden a un perfil de gobierno y en qué medida. Desde una perspectiva únicamente teórico-interpretativa, la desarrollada hasta este momento de la investigación, opinamos que:

Una primera consideración de las atribuciones del Consejo en el Decret 87/1986 y las similares de los decretos de 1996 permite identificar funciones con un perfil claro de gobierno y su consiguiente fase de control, junto a otras más propias de la gestión ordinaria del centro.

Entre las funciones que consideramos de **gobierno** destacan las referidas a la elección y posible revocación del Director y la designación de su equipo. Sin duda alguna es la de más elevado perfil de órgano de gobierno, sea cual sea la clasificación que se utilice sobre los niveles de participación en una organización. Elegir al Director, que será el principal gestor de las líneas maestras decididas por la institución, tiene, sin duda alguna, una gran trascendencia.

Respecto a la *designación del equipo*, se mantiene una cierta indefinición o, al menos, alguna ambigüedad. El Director, como veremos después, *propone su equipo*, el Consejo Escolar lo *designa*, y los correspondientes órganos de la Administración lo *nombran*. Difícilmente el Consejo Escolar podría designar otro equipo alternativo sin entrar en grave conflicto con el Director elegido. Parece razonable conceder al Director electo que se rodee de un equipo de su confianza. También podría interpretarse como una reserva de la Administración sobre el nombramiento final (no admitir dicha propuesta y designación, ¿efectuar otro nombramiento?) pero, en ese caso, la eficacia del equipo directivo (impuesto) estaría en cuestión y la actuación del máximo órgano de gobierno, el Consejo Escolar, sería puesta en entredicho.

También nos parecen funciones propias de **gobierno** las de aprobación de los diferentes documentos institucionales, así como la función de supervisión de la actividad general del centro, junto a la prescripción evaluativa incluida en la función de aprobación de la memoria anual, considerando que el control (en este caso la supervisión de la actividad general del centro), es una fase más de todo proceso de gobierno, en el cual se integra inseparablemente.

El control, así entendido, pretende constatar la eficacia de la actuación, durante el proceso y también al final, aportando información adicional para las nuevas toma de decisiones y la mejora.

Las funciones referidas al establecimiento de criterios sobre las actividades complementarias y sobre las relaciones con otras instituciones, están en consonancia con la función de gobierno consistente en definir la política general de actuación institucional. No obstante, habida cuenta de la escasa incidencia que después parecen tener en la actividad ordinaria del centro, se convierten en funciones de *menor trascendencia*, y por tanto con un perfil de gobierno más bajo, semejante a lo que, en otros ámbitos, es la colaboración del usuario de un servicio público en su configuración.

La competencia sobre admisión de alumnos cabe considerarla como una función meramente *administrativa*. Decidir la admisión de alumnos, en sentido estricto, sería una función de gobierno. Pero conviene no olvidar que se trata de centros públicos y que el derecho a la educación preside y condiciona, obviamente, toda decisión que pudiera tomar el Consejo Escolar que no garantizara al alumno ejercer su derecho y también su deber en la etapa obligatoria. En este sentido, la existencia o no de otras alternativas para la escolarización de alumnos condiciona la posibilidad de decidir sobre su admisión en la realidad de innumerables localidades o ámbitos geográficos, además de respetar su derecho constitucional a la elección de centro.

Por todo ello, la admisión de alumnos en los centros públicos, sujeta a las normas administrativas sobre matriculación, parece más una simple aplicación administrativa que una decisión propia. Tiene gran relevancia en los centros privados concertados, pero está vacía de contenido en los públicos, salvo casos muy excepcionales. Parece que se traslada esta competencia al órgano colegiado simbólicamente, pero sin contenido real.

La función sobre la resolución de conflictos e imposición de sanciones disciplinarias a los alumnos ha tenido diversas lecturas. La primera interpretación, al menos de una parte del profesorado en el momento de implantación de la LODE, era que la Administración les privaba de una de sus funciones tradicionales, que supondría una intromisión de los padres en la regulación de la vida escolar, desautorizándolos profesionalmente y rebajando así su *estatus* y consideración social.

La segunda interpretación, más benévola, situaba esta competencia del Consejo Escolar como un apoyo de la comunidad a la gestión del centro y a sus profesores, con efectos profesionales inversos a los antes comentados.

Sea como fuere, la regulación minuciosa a aplicar en esos casos de conflicto disciplinario, convierten dicha atribución en una aplicación *gestora*, con escaso margen de capacidad de maniobra.

Convertir un órgano de gobierno (integrado por los diferentes sectores y, por tanto, con posibles visiones alternativas) en una especie de "*tribunal popular*" no parece lo más indicado para aumentar su perfil de órgano de gobierno. Sí parece más adecuado, por el contrario, que ese mismo órgano defina los criterios sobre la solución de conflictos e imposición de sanciones al elaborar y aprobar los documentos institucionales, especialmente el Reglamento de Régimen interior, auténtica función de gobierno, dejando para los profesores y los cargos directivos su cabal aplicación.

5.8. El funcionamiento de los Consejos Escolares de centro

Siguiendo el esquema de los apartados anteriores se realizará la valoración sobre las normas de funcionamiento estipuladas para el Consejo escolar y sobre la evolución a lo largo del período investigado. También esta comparación se realiza a partir de los correspondientes reglamentos vigentes en Cataluña en el momento de iniciar la investigación y en la actualidad, es decir sobre los correspondientes *reglamentos orgánicos*. No obstante, al ser idéntico lo regulado en primaria y secundaria, se agrupa tal como se presenta en la Tabla 5.6.

Decret 87/1986 Cuestions de funcionament del C.E.	R.O.C. de primària y de secundaria Cuestions de funcionament del C.E.
Art.22.2. El Consell Escolar del centre es reunirà preceptivament una vegada el trimestre i sempre el convoqui el seu president o ho sol·liciti almenys un terç dels seus membres.	Art 37.a. El Consell Escolar del centre es reuneix preceptivament una vegada al trimestre i sempre que el convoca el seu president o ho sol·licita almenys un terç dels seus membres. A més, preceptivament, es farà una reunió a l'inici del curs i una al final.
Art.22.3. Les decisions en el si del Consell Escolar es resoldran normalment per consens, si no és possible arribar a un acord, es determinarà la per majoria dels membres presents, que, en tot cas, no podrà ser inferior a la meitat més u dels components del consell escolar.	b. Es procurarà que les decisions del Consell Escolar es prenguin per consens. Si no és possible arribar a un acord, es determinarà la decisió per majoria dels membres presents, llevat dels casos que la normativa determini una altra majoria qualificada.
	c. La convocatòria de les reunions ordinàries i extraordinàries serà tramesa pel director, amb antelació suficient, juntament amb la documentació necessària que hagi de ser objecte de debat, i, si s'escau, d'aprovació.
	Art. 38. Les comissions específiques.
Art. 23.1. En el si del Consell Escolar es constituirà una Comissió Econòmica, integrada pel director, el secretari-administrador, un professor, dos pares i el representant de l'Ajuntament, en els centres en els quals les corporacions locals col·laborin en el seu sosteniment, i un alumne en els centres d'ensenyament secundari.	38.1 Al si del Consell Escolar es constitueix una Comissió Econòmica, integrada pel director, que la presideix, el secretari o l'administrador, un professor, un pare d'alumne i un alumne, designats pel Consell Escolar del centre d'entre els seus membres. La esmentada comissió té les competències que expressament li delega el C.E.. L'aprovació del pressupost i la fiscalització dels comptes anuals del centre no són delegables.
Art. 23.2. Els Reglaments de Règim Intern de cada centre podran establir d'altres comissions específiques.	
Art. 23.3. Els components d'aquestes comissions seran designats pel Consell Escolar entre els seus membres.	

<p>Art.22.4. Els representants dels alumnes en el Consell Escolar participaran en les seves deliberacions i decisions. Això no obstant, els alumnes del cicle superior d'EGB no intervindran en els casos d'elecció de director, designació de l'equip directiu i proposta de revocació de director.</p>	
<p>Art. 22.5. Pe tal d'equilibrar la participació ponderada del sector que representa el conjunt format per pares i alumnes, en els casos contemplats al punt anterior, el nombre d'alumnes exclosos acreixerà la representació dels pares amb els candidats no electes que haguessin obtingut major nombre de vots.</p>	

Tabla 5.6. Comparación del funcionamiento del Consejo

Los diversos estudios realizados sobre los Consejos Escolares de centro ponen de relieve algunas carencias específicas, en cuanto a su funcionamiento (horario de las reuniones, convocatorias y Orden del día, Acta de las sesiones anteriores, documentación complementaria sobre los temas a tratar, mecanismos de toma de decisiones, etc.) que conviene mejorar para garantizar su auténtico cometido democrático. En general se efectúan valoraciones muy críticas sobre el desarrollo de las sesiones, como la manifestada por Santos Guerra (1998) al decir:

“ Existe un fuerte predominio del componente formalista y burocrático en el funcionamiento del consejo escolar, considerándose una instancia que tiene la competencia de aprobar las decisiones de manera legal, aunque ya están tomadas en otros foros y en despachos de dirección.

La inexistencia de los mecanismos de representación dificulta el funcionamiento democrático, sobre todo en el caso de los estamentos de padres y alumnos.

Los temas prioritariamente tratados en las sesiones del consejo se centran en aprobaciones formales, cuestiones de disciplina y asuntos de carácter informativo.

El periodo intersesiones suele ser un tiempo muerto respecto al trabajo de buena parte de los miembros del consejo escolar, ya que limitan su condición de representantes a la presencia en las reuniones”

(Pág. 236)

En términos similares se manifiesta Gil Villa (1995):

“Mas de la mitad de las actuaciones de los consejos tienen que ver con el campo de control, presupuestos, calendarios y horarios, cuentas, precisamente el campo en el que se sitúan las atribuciones otorgadas por la Ley que desarrollan menos la autonomía del centro. En la mayor parte de los casos se trata de informes que se presentan al consejo para su ratificación, incluyéndose los temas docentes, porcentajes de aprobados, fijación de fechas de exámenes..”

Según las actas del Consejo Escolar, los alumnos y los padres no intervienen en todas las reuniones del consejo. Cuando lo hacen, se trata de comentarios sobre las actividades extraescolares, o cuestiones de horarios y en el capítulo de Ruegos y Preguntas

El absentismo en las reuniones de los consejos afecta, sobre todo, a padres, alumnos y representantes del Ayuntamiento.

Según los datos del MEC, sólo un 8% de las reuniones de los consejos tiene lugar a partir de las 20.00 horas. Este hecho limita la asistencia, fundamentalmente de los padres de alumnos, como también recuerda el Consejo Escolar del Estado”

Efectivamente, esta preocupación por el funcionamiento también queda reflejado en el análisis y recomendaciones incluidas en los diferentes informes que anualmente publica el Consejo Escolar del Estado. El de 1994, manifiesta:

“El Consejo Escolar del Estado debe reiterar una vez más lo manifestado en el informe del curso anterior respecto a la existencia de algunos problemas en el funcionamiento de los Consejos Escolares [...] Para ello, se recomienda a las Administraciones educativas que den soluciones o simplemente recuerden las normas legales, especialmente en lo que se refiere a la idoneidad de los horarios de sus reuniones de manera que se posibilite la participación de todos los sectores, aportando a cada miembro Órdenes del día, Actas de las sesiones anteriores y toda aquella información y documentos que faciliten e incentiven la participación [...] A esta reiteración hay que añadir que

este material suministrado a los componentes del Consejo ha de ser entregado con la suficiente antelación, y con la ayuda o los datos necesarios para asegurar el cumplimiento de la necesaria democracia interna.”

En cualquier caso, ciñéndonos estrictamente a lo reglamentado, valoramos:

Al estipularse una frecuencia mínima de celebración de sesiones trimestral se refuerza, desde un punto de vista normativo, que exista una cierta continuidad en las labores de gobierno, gestión y control. Al establecerse, también, la posibilidad de solicitar al Presidente-Director la celebración de alguna sesión extraordinaria, se potencia el carácter de órgano de control y la participación de sus miembros.

Parece lógica la limitación establecida, la única, a la participación de los alumnos de menor edad en las sesiones del Consejo Escolar dedicadas a la elección o posible revocación del Director y designación del equipo directivo. La prudencia siempre necesaria en la acción educativa aconseja no implicar a estos alumnos en tales menesteres, desde cualquier punto de vista que se contemple: ni sería bueno para los alumnos ni, probablemente, tampoco para la buena marcha del centro, en cualquiera de los dos supuestos. Pensamos que esta limitación no modifica ni rebaja el perfil de gobierno del Consejo Escolar del centro.

El Consejo Escolar es, como hemos visto, un órgano amplio, con numerosos integrantes. Ello le incapacita para determinadas tareas de gestión que exigen ser más reducidos por su operatividad. Por ello, crear la Comisión Económica, como órgano delegado del Consejo Escolar puede resultar eficaz en las tareas de gestión económica. Incluir al representante del Ayuntamiento, por otra parte, además de lógico pudiera resultar operativo en la medida en que será más ágil la comunicación con dicha entidad, especialmente en los casos en que ésta colabore al mantenimiento del centro.

Cerramos así esta segunda parte sobre la fundamentación teórica. En la siguiente, se diseñarán y desarrollarán diferentes estudios empíricos y se formularán las oportunas conclusiones.

***TERCERA PARTE: DISEÑO Y DESARROLLO DEL
ESTUDIO EMPÍRICO***

“No conocemos la realidad, sino la realidad sometida a nuestro modo de interrogarla”

Werner Heisenberg (1901-1976)

Físico alemán fundador de la “Mecánica cuántica”. Premio Nobel 1932

Capítulo 6.

Diseño del estudio

CAPÍTULO 6.

Diseño del estudio

6.1. Introducción

Hasta aquí se han realizado las tareas previas, presentadas en los anteriores capítulos, en los que se procedió a la delimitación conceptual y al análisis de los marcos sociopolítico y legislativo en lo relacionado específicamente con nuestro objeto de estudio.

Procede, ahora, acometer la indagación sobre la propia realidad, en lo que constituye el estudio empírico de esta Tesis. A lo largo de los capítulos anteriores ya se han ido vertiendo diferentes consideraciones indicativas de nuestra ubicación metodológica e investigadora, que ahora concretaremos con más detalle.

El primer paso a dar es diseñar cómo se pretende realizar esta parte de la investigación. Ello nos permitirá estructurarla y ordenarla, dotándola de la necesaria coherencia y globalidad. En esta fase de diseño incluimos, con carácter general, la formulación de los objetivos, la elaboración de un plan de trabajo consecuente con ellos, las decisiones sobre la metodología y la concreción de los instrumentos que se utilizarán para la recogida de la información. A todo ello dedicaremos este capítulo.

6.2. Formulación de los objetivos

Recordando que la finalidad general de la tesis estaba formulado en los siguientes términos,

El *objetivo general* es conocer la *funcionalidad* del Consejo Escolar en tanto que órgano de gobierno, de participación y de control de los centros docentes, en el modelo normativo y en la realidad escolar.

entendemos que el modelo normativo ya ha sido estudiado y analizado. Procede hacerlo ahora en el campo de la realidad escolar, a partir de las aportaciones y consecuencias extraídas de las aproximaciones anteriores sobre los marcos conceptual, sociopolítico, legislativo y operativo.

En lo que se refiere a esta parte empírica, desglosamos el objetivo general en las siguientes actuaciones concretas u objetivos específicos:

- Diseñar, construir y validar un instrumento evaluador específico para los Consejos escolares de centro, al que llamaremos Qüestionari d'Avaluació dels Consells Escolars (ACE), (cuestión previa e instrumental, para la realización de los estudios 1 y 3, como se verá a continuación).
- Estudiar y conocer la funcionalidad de una muestra de Consejos Escolares de centros públicos durante el período de implantación, en 1988, mediante la aplicación del cuestionario ACE. Constituirá el Estudio específico 1.
- Analizar la funcionalidad de un Consejo Escolar de centro, planteado como estudio de caso que nos permita profundizar en su estudio mediante la observación participante en el período 1993-1997. Será el Estudio específico 2.
- Estudiar y conocer la funcionalidad de una muestra de Consejos Escolares de centros públicos de la Provincia de Barcelona, en 1996, mediante la aplicación del cuestionario ACE. Constituirá el Estudio específico 3.

- Analizar la funcionalidad de un Consejo Escolar de centro, planteado como estudio de caso que nos permita profundizar en su estudio mediante la observación participante, en el período 1998-2000. Será el Estudio específico 4.
- Conocer las expertas opiniones de destacados investigadores sobre la virtualidad de los Consejos Escolares en tanto que órganos de gobierno, de participación y de control de los centros docentes, mediante una encuesta realizada en enero-febrero de 2000. Constituirá el Estudio específico 5.

Reiteramos aquí que la funcionalidad será entendida como el *grado de adecuación del funcionamiento real* del Consejo Escolar a los *finés predeterminados* a través de las *competencias atribuidas* al mismo y de su *caracterización* general como órgano.

En aras de la necesaria y conveniente “*honestidad investigadora*” debemos manifestar aquí que la anterior formulación de objetivos específicos se corresponde con la secuencia investigadora realmente efectuada en la actualidad. En su origen, los objetivos eran idénticos, pero no así la temporalización prevista.

Por ello, aunque no fuera imprescindible, presentamos a continuación el Plan de trabajo inicialmente diseñado y el Plan definitivo, además de las correspondientes explicaciones que justifican su modificación a lo largo del proceso investigador. Estas modificaciones, como acostumbra a pasar en muchas otras ocasiones, son impuestas por la propia realidad sobre la cual se indaga y también por circunstancias personales y profesionales que no pretendemos aminorar.

6.3. Plan de trabajo. Fases de realización de los diversos estudios.

El Plan de trabajo diseñado inicialmente es el que se presenta en la Tabla 6.1. siguiente:

Año 1988	Curso 1988-1989	Cursos 1989-1991	Año 1992	Cursos 1992-1994	Curso 1994-1995
<p>Tareas preliminares:</p> <p>Delimitación precisa del tema a investigar</p> <p>Consulta bibliográfica</p> <p>Consulta a expertos</p> <p>Elaboración del ACE</p> <p>Prueba piloto y modificaciones</p> <p>Período de implantación:</p> <p>Estudio (1) de una muestra de Consejos Escolares de centro con el cuestionario ACE.</p>	<p>Análisis de resultados del Estudio (1).</p>	<p>Estudio (2) de caso de un Consejo Escolar de centro.</p>	<p>Estudio (4) de una muestra de Consejos Escolares de centro con el cuestionario ACE.</p> <p>Análisis de resultados</p>	<p>Estudio de caso (5) de un Consejo Escolar de centro</p>	<p>Tareas finales</p> <p>Tratamiento y análisis de la información.</p> <p>Elaboración de conclusiones</p> <p>Presentación y defensa de la Tesis</p>

Tabla 6.1. Plan de trabajo inicial

El primer período de funcionamiento de los CCEE (1986-1988) fue atípico en muchos sentidos puesto que, pese a existir una regulación uniforme y un calendario para las primeras elecciones a Consejos, en algunos centros se demoró la constitución de los mismos y, en otros no llegaron al final del mandato previsto para dos años en condiciones de normalidad. En 1988 se produjo una huelga general en la enseñanza que produjo situaciones de gran malestar y conflictividad en no pocos Consejos Escolares. Fue una “prueba de fuego” para la participación de padres y profesionales en el órgano de gobierno. Bastantes Consejos Escolares dimitieron en bloque.

Además el debate sobre la Reforma educativa en ciernes y los inicios de su aplicación desplazaron el interés de los centros escolares a otros polos de atención. Como consecuencia de la aplicación de la Reforma educativa, el estudio desplazó en parte su interés de los centros de enseñanza primaria a los de secundaria.

Debe considerarse también que las elecciones para la constitución o renovación de los Consejos escolares se producen cada dos años, pero con la lógica temporal de cursos escolares, es decir, se inicia y acaba cada período o “mandato” en el primer trimestre escolar (septiembre-diciembre). La secuencia de las diferentes convocatorias electorales se recoge en la tabla siguiente 6.2.:

<i>Primer Mandato</i>	<i>Segundo mandato</i>	<i>Tercer mandato</i>	<i>Cuarto mandato</i>	<i>Quinto mandato</i>	<i>Sexto mandato</i>	<i>Séptimo mandato</i>	<i>Octavo Mandato</i>
1986 a 1988	1988 a 1990	1990 a 1992	1992 a 1994	1994 a 1996	1996 a 1998	1998 a 2000	2000 a 2002

Tabla 6.2. Secuencia de convocatorias electorales y mandatos de los Consejos

En términos generales, conviene efectuar la evaluación cuando los consejeros ya llevan un cierto tiempo ejerciendo como tales y disponen de suficiente experiencia para emitir un juicio más informado, como así se planteó en marzo de 1988 y marzo de 1996, al final de los mandatos primero y quinto, respectivamente, que consideramos representan su *implantación* y su *consolidación*, pasados diez años y diversos cambios normativos en la regulación, como ya se ha expuesto.

Todo ello afectó, obviamente, a la implementación de nuestro estudio, junto a otras razones de índole personal y profesional que nos impidieron cumplir el plan previsto.

Como consecuencia, el Plan de trabajo diseñado inicialmente sufrió diversas modificaciones y reajustes y quedó configurado, finalmente, como se presenta en la Tabla 6.3. siguiente:

Año 1988	Cursos 1988-93	Cursos 1993-97	Año 1996	Cursos 1998-2000	Cursos 1998-2001
<p>Tareas preliminares:</p> <p>Delimitación precisa del tema a investigar</p> <p>Consulta bibliográfica</p> <p>Consulta a expertos</p> <p>Elaboración del ACE</p> <p>Prueba piloto y modificaciones</p> <p>Período de implantación</p> <p>Estudio (1) de una muestra de Consejos Escolares de centro con el ACE.</p>	<p>Análisis de los resultados del estudio (1)</p> <p>Imposibilidad de realización del calendario previsto.</p>	<p>Estudio (2) de caso de un Consejo Escolar.</p>	<p>Consolidación</p> <p>Estudio (3) de una muestra de Consejos escolares de centro con el ACE.</p>	<p>Estudio (4) de caso de un Consejo Escolar.</p>	<p>Estudio (5) Encuesta realizada a expertos</p> <p>Tareas finales</p> <p>Tratamiento y análisis de la información.</p> <p>Elaboración de conclusiones</p> <p>Presentación y defensa de la Tesis.</p>

Tabla 6.3. Plan de trabajo definitivo

6.4. Características de nuestra investigación

En el diseño de toda investigación resulta de la máxima importancia clarificar las modalidades con las que el investigador se identifica puesto que así delimita mejor sus pretensiones y orienta sus actuaciones, a partir de los objetivos y de las características de la propia indagación, como haremos a continuación.

Para Latorre, del Rincón y Arnal (1997: 43), las *modalidades de investigación* educativa dependen de aspectos significativos de la propia investigación, como son la finalidad, el alcance temporal, la profundidad y el carácter de medida, entre otros. Advierten los autores que las diversas modalidades no son excluyentes. En la Tabla 6.4. se reproduce dicha tipología:

Modalidades de investigación	
Según la finalidad:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pura 2. Aplicada.
Según el alcance temporal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transversal (seccional, sincrónica) 2. Longitudinal (diacrónica): <ul style="list-style-type: none"> • De panel • De tendencia
Según la profundidad u objetivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploratoria 2. Descriptiva 3. Explicativa 4. Experimental
Según el carácter de la medida	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuantitativa 2. Cualitativa
Según el marco en que tiene lugar	<ol style="list-style-type: none"> 1. De laboratorio 2. De campo o sobre el terreno
Según la concepción del fenómeno educativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nomotética 2. Idiográfica
Según la dimensión temporal	<ol style="list-style-type: none"> 1. Histórica 2. Descriptiva. 3. Experimental
Según la orientación que asume	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orientada a la comprobación 2. Orientada al descubrimiento: 3. Orientada a la aplicación

Tabla 6.4. Modalidades de investigación (a partir de los criterios de Latorre, del Rincón y Arnal, 1997)

Considerando esa tipología respecto a nuestros objetivos y pretensiones, en la Tabla 6.5. reseñamos aquellas características que consideramos propias de nuestra investigación:

Caracterización de nuestra investigación	
Según la finalidad:	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicada: tiene como finalidad primordial la resolución de problemas prácticos inmediatos, en orden a mejorar la calidad educativa
Según el alcance temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Longitudinal (diacrónica): se estudia un fenómeno en diversos momentos: <ul style="list-style-type: none"> ◆ de tendencia, porque se observan distintos sujetos
Según la profundidad u objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Exploratoria: se realiza para obtener un primer conocimiento y se piensa realizar una investigación posterior, como en nuestro caso son los diversos estudios • Descriptiva: pretende la descripción del fenómeno estudiado • Explicativa: su objetivo es la explicación de los fenómenos
Según el carácter de la medida	<ul style="list-style-type: none"> • Cuantitativa: los fenómenos estudiados son susceptibles de cuantificación y se sirve de pruebas estadísticas para el análisis de los datos • Cualitativa: estudia significados de la vida social, utiliza metodologías interpretativas y realiza un tratamiento cualitativo de los datos
Según el marco en que tiene lugar	<ul style="list-style-type: none"> • De campo o sobre el terreno: se realiza en una situación natural
Según la concepción del fenómeno educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Idiográfica: se basa y enfatiza la singularidad de los fenómenos
Según la dimensión temporal	<ul style="list-style-type: none"> • Descriptiva: estudia los fenómenos tal como aparecen en el presente, en el momento de realizarse el estudio: estudios de desarrollo.
Según la orientación que asume	<ul style="list-style-type: none"> • Orientada a la aplicación: orientada a la adquisición de conocimiento con el propósito de dar respuesta a problemas concretos, mediante la toma de decisiones (investigación evaluativa)

Tabla 6.5. Caracterización de nuestra investigación (a partir de los criterios de Latorre, del Rincón y Arnal, 1997)

6.5. Enfoque metodológico adoptado

Otra cuestión relevante es la elección de la metodología que se adoptará, entendida como “*la manera de llevar a cabo la investigación o modo de enfocar los problemas y buscar las respuestas*” (Latorre, del Rincón y Arnal, 1997: 86-92). Naturalmente, esa decisión deberá tomarse sobre la base del propio problema a investigar.

Para los mismos autores (1997: 86-87), el término “metodología” cuenta con varias acepciones y es utilizado en diferentes sentidos:

- como “*lógica de la investigación*” o manera de realizar la investigación;
- como “*lógica de los métodos*” o clarificación y valoración crítica de los principios, procedimientos y estrategias relativas a la adecuación a la investigación;
- y como “*proceso de investigación*” o conjunto de operaciones conscientes, más o menos sistemáticas, para lograr los objetivos fijados.

Para nosotros, y en esta investigación, la metodología será entendida como la manera de enfocar los problemas a investigar y de llevarla a cabo.

Dada la gran variedad de tópicos a estudiar, en distintos campos y con diferentes propósitos, se han desarrollado múltiples enfoques que incorporan también sus propios métodos. No obstante, se reconocen tres grandes perspectivas o corrientes genéricas en las que se inscriben las diferentes metodologías, como se presentan en la Tabla 6.6.

Perspectivas	Metodologías
Empírico-analítica /cuantitativa	<ul style="list-style-type: none"> • Experimental • Cuasi experimental • No experimental
Constructivista / cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretativa • Etnográfica • El estudio de casos
Orientada a la práctica educativa: toma de decisiones y cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación evaluativa • Investigación acción

Tabla 6.6. Perspectivas metodológicas (Elaborada a partir de Latorre, del Rincón y Arnal, 1994 y 1997)

Más allá de esta clasificación existe un amplio acuerdo sobre las ventajas de la pluralidad metodológica, en función de los requerimientos de cada investigación concreta.

En lo que se refiere a nuestra investigación, de acuerdo con la anterior clasificación, considerando los objetivos previstos y las características de la indagación que pretendemos realizar, nos ubicamos en la **investigación evaluativa**.

A continuación delimitaremos más detenidamente esta decisión.

6.5.1. Investigación evaluativa, evaluación de programas y concepto de evaluación

Generalmente se califica de *investigación evaluativa* a aquella que pretende valorar la eficacia de un *programa* educativo sobre la base de criterios definidos. Por ello, la investigación evaluativa también es referenciada con frecuencia como *evaluación de programas*.

No siempre la evaluación de programas puede considerarse investigación evaluativa. Para ello debería cumplir los requisitos de rigurosidad, control y sistematismo (Latorre, del Rincón y Arnal, 1997):

*"En consecuencia la **evaluación de programas** puede definirse, de un modo general, como el proceso sistemático de recogida y análisis de información válida y fiable para tomar decisiones sobre un programa educativo (De la Orden, 1985). En la medida que este proceso sea riguroso, controlado y sistemático, constituye un modo de investigación que hoy se conoce con el nombre de **investigación evaluativa** (Scriven, 1986, y Herman et al., 1987). Se trata pues de una forma de investigación educativa aplicada que intenta determinar el valor de programas educativos de acuerdo con determinados criterios. Para ello se relacionan procesos y efectos y, en base a la información obtenida, se valoran para tomar decisiones presumiblemente optimizantes de la situación. De ahí que **la investigación evaluativa** se caracterice no sólo por la proyección práctica inherente a toda investigación aplicada (Nisbet, 1988, y Keeves, 1988), sino, esencialmente, por ser un proceso presidido por **juicios de valor** (Scriven, 1987)."*

(Págs. 141-242. Los términos destacados corresponden a los autores)

En los términos descritos, identificamos nuestra investigación como "*investigación evaluativa*" y la implantación de los Consejos Escolares como un "*programa para desarrollar la participación de la comunidad escolar en el gobierno de los centros*".

La *evaluación de programas* es un campo con amplio desarrollo e implantación en el ámbito educativo que cuenta ya con múltiples publicaciones en nuestro país, producidas especialmente en la última década. Las aportaciones de Álvarez y López (1999), Bordas (1995 y 1999), Borrell (1995), Cardona (1995), Carretero (1995),

Casanova (1995),Castillo y Gento (1995), Coronel (1999), Domínguez (1999), Escudero (1995), Gairín (1995 y 1999), Jiménez (1999), Medina (1995), Mestres (1995), Municio (1995), Pérez Juste (1995), Pío González (1999), Ruiz Ruiz (1995), Sáez Brezmes (1995), Santos (1999) y Tejada (1999) entre otros, son una buena muestra de ello.

Para Escudero (1995), su justificación estriba en que:

“La evaluación de programas tiene su razón de ser, en términos generales y en principio, en tanto que una actividad social supuestamente útil y utilizable para conocer, valorar, debatir y decidir convenientemente sobre programas que tenemos entre las manos y hemos decidido -por expresarlo de esta forma genérica- someter a control y evaluación. ... la utilidad de una evaluación, junto con su validez y fiabilidad, representa un parámetro de valor importante para determinar su calidad.”

(Pág. 97)

Diferencia tres tipos de usos (1995: 99), a saber:

1. Uso instrumental, vinculado de modo directo a la utilización del informe para tomar decisiones sobre el programa.
2. Uso conceptual, relacionado con la ampliación de la comprensión respecto al funcionamiento y resultados del programa.
3. Uso persuasivo, consistente en propagar, convencer u obtener compromisos, apoyos, respecto a un programa (su mantenimiento, su extensión, su supresión).

El diseño de las investigaciones evaluativas o, si se prefiere, el marco para la planificación de una investigación de esa naturaleza, debe considerar el carácter ecléctico y de síntesis de esta corriente (Latorre, del Rincón y Arnal, 1997) que recibe influencias y comparte metodologías, a partir de los paradigmas de investigación empírico-analítico, y humanístico-interpretativo:

“La investigación evaluativa constituye una síntesis, al mismo tiempo que una extensión de una amplia gama de métodos de investigación

que aportan información sobre cuestiones planteadas en torno a los programas educativos, con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre los mismos.[...] Cada perspectiva presentaba ventajas e inconvenientes. Aunque parten de supuestos diferentes, era posible conjugar las aportaciones de ambas perspectivas metodológicas desde una postura ecléctica. Las características del fenómeno educativo que hay que evaluar y los elementos contextuales constituyen criterios para delimitar hasta dónde podemos llegar al utilizar las respectivas metodologías en cada situación educativa. [...] El nexo entre paradigma y método orienta la elección de la metodología, pero no la determina de forma inexorable.”

(Págs. 244-245)

La delimitación conceptual más profunda de investigación evaluativa y de evaluación de programas deberá realizarse a partir de una acotación más concreta de lo que se entienda por programas y por evaluación.

Suele entenderse por “*programa*”, en sentido genérico el conjunto sistemático de actuaciones orientadas a la consecución de objetivos predeterminados.

El concepto de “*evaluación*” se ha ido modificando con el tiempo al incorporar nuevas perspectivas y ampliarse el campo. De la visión restringida y limitada únicamente a la evaluación de alumnos, ha pasado a entenderse en un sentido mucho más amplio, como ya mantenía Pérez Gómez (1983), en una publicación considerada clásica al respecto:

“Como consecuencia del desarrollo de enfoques y perspectivas cualitativas, los modelos de evaluación que trabajan dentro del paradigma experimental han ido modificando sus estrechos planteamientos y moderando su posición radical. No es difícil, hoy, encontrar una base de acuerdo para definir la evaluación como un proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida del aula, en base a las cuales se toman decisiones sobre la posibilidad efectividad y valor educativo del currículum. Más que medir, la evaluación implica entender y valorar.”

(Pág. 431)

En un sentido similar, Gairín (1999) considera la evaluación de instituciones como:

“el proceso de recopilación y análisis de información relevante dirigido a describir una determinada realidad y a emitir un juicio de valor sobre su adecuación a un referente preestablecido, como base para una toma de decisiones dirigida al cambio de la realidad analizada.”

(Pág. 96)

Para Castillo y Gento (1999: 25), en cuanto a sus finalidades, la evaluación de programas pretende el *control de calidad* de los procesos y productos, para mejorarlos.

Las funciones específicas de la evaluación de programas son presentadas por Bordas (1995, a partir de aportaciones de Anderson y Ball, 1979) en los siguientes términos:

“ a) Contribuir a tomar decisiones relativas a la puesta en marcha de un programa.

b) Ayudar a tomar decisiones acerca de su continuidad, su extensión, o sobre modificaciones que deben realizarse.

c) Obtener información que justifique la oposición al programa.

d) Contribuir a la comprensión de los procesos sociales, psicológicos u otros implicados en el programa. ”

(Pág. 180)

De las aportaciones anteriores, en lo que se refiere a nuestra investigación, asumimos:

Consideramos que se trata de una *investigación evaluativa* porque pretendemos valorar la funcionalidad del Consejo Escolar a partir de los criterios previamente establecidos en las intenciones, principios y modelo de participación, gobierno y control social prescritos en el marco sociopolítico y legislativo, ya analizados en los capítulos anteriores.

Nuestras *pretensiones* son contribuir a la comprensión y ayudar a la toma de decisiones de mejora (Bordas, 1995). Por tanto, el *uso* que proponemos que se haga de los resultados de la investigación evaluativa es conceptual e instrumental (Escudero, 1995)

6.5.2. Aspectos procedimentales y éticos en esta investigación evaluativa

Habida cuenta de los referentes generales de la investigación, especialmente los que versan sobre la democratización educativa y la participación, sería un contrasentido diseñar la evaluación sin tener muy presentes esos mismos principios. Por ello, consideramos especialmente las siguientes cuestiones:

6.5.2.1. El carácter axiológico y la evaluación democrática

En el diseño y aplicación de una evaluación, se quiera o no se quiera, siempre se parte de un referente de valor, dentro de unas coordenadas ideológicas determinadas. No es posible la, a veces, proclamada neutralidad, ya que la evaluación implica en sí misma la existencia de los referentes para emitir los juicios de valor, por lo que resulta obvio su carácter axiológico. Gimeno y Pérez (1983) también lo destacan:

"Evaluar implica valorar, determinar el valor de un proceso educativo [...] sigue inmediatamente un conjunto de problemas que hacen referencia a la jerarquía de valores adoptado. Evaluar es aplicar una jerarquía de valores a una actividad humana donde los grupos de intereses rivalizan entre sí."

En términos semejantes, Mestres (1995) reconoce el carácter axiológico de la evaluación y estima que debe estar al servicio de los valores democráticos:

“La evaluación democrática en un contexto democrático no es neutral, ni aséptica. Está comprometida con el proceso y las distintas partes intervinientes.”

(Pág. 44)

La evaluación democrática de las instituciones escolares es planteada por Simons (1999) frente a la que califica de burocrática, y defendida sobre la base de su credibilidad, su justicia y su utilidad:

“En nuestros días, la evaluación burocrática ha asumido el predominio absoluto que ya preveía McDonald a principios de los setenta. Para quienes consideramos que la actividad que, al menos, pretendía aportar un testimonio justo a los temas debatidos tiene algún valor, las cuestiones de fondo son si la evaluación puede superar una crisis inminente de credibilidad pública y cómo conseguirlo. Fundamentalmente, este libro estudia y trata de explicar un enfoque de la evaluación de los programas educativos que sea a la vez útil y justo para quienes tienen un interés legítimo por lo que hacen las escuelas.”

(Pág. 23)

Sobre la misma cuestión, MacDonald (1995) califica a la evaluación de servicio público y, por tanto, la caracteriza como una actividad básicamente política, al servicio de la democracia:

“...una evaluación democrática debería procurar servir a los valores universales de las sociedades democráticas, atendiendo a los dos elementos que creemos fundamentales en la democracia. Por una parte el ejercicio del voto, que debe ser un voto informado y, por lo tanto, la necesidad de asumir como valor el deber de informar a la ciudadanía de todos los asuntos que le competen. Y por otra parte, que la democracia se caracteriza por un sistema de equilibrios y controles para prevenir el uso ilícito del poder. La evaluación debe tener en cuenta todos los intereses que se puedan identificar, es decir, nadie puede comprar la evaluación ni determinar las preguntas porque si no sería un mero instrumento de aquellos que pueden comprar una

evaluación. Tener en cuenta todos los intereses significa identificar las preocupaciones de los diferentes grupos respecto de la actividad que se está analizando, y para garantizar que sus intereses estén representados todos han de recibir información de todos los resultados. Sigo creyendo y pensando que eso es la ideología que debe adoptar la evaluación. Claro que la evaluación no está libre de valores preconcebidos, pero sus valores pertenecen a la retórica de las democracias, siendo la actualización de esta retórica la única justificación para alegar que uno es democrático. [...] La retórica son los valores expresados públicamente.

Creo que en una democracia sana siempre debería ser así: que el equilibrio de intereses predomine frente a la imposición de algún interés particular”.

(Págs. 15-16)

Por otro lado, los procesos a evaluar se implementan en diferentes centros, en contextos y circunstancias específicas. Es obvio, por ello, que se deberán tener en los valores y creencias de cada caso, la idiosincrasia de la que no se podrá prescindir a la hora de evaluar, como mantiene Carretero (1995) al decir:

“La evaluación, entendida como parte de los procesos de decisión social, hace suyos de un modo implícito los procedimientos que cada contexto social implementa a la hora de tomar decisiones. Esto implica que la evaluación, por su propia naturaleza histórica, en un mundo de interacciones entre personas y organizaciones, en el que aquellas comparten y confrontan dinámicamente sus valores, creencias y circunstancias al respecto de todo aquello que es relevante para sus vidas.”

(Pág. 27)

6.5.2.2. Evaluación y participación

Otra de las razones que nos impulsan a enfocar esta investigación como evaluación se deriva de las mayores posibilidades que ofrece a los miembros de la comunidad escolar para implicarse en la propia investigación. La participación de los diferentes

estamentos de la comunidad escolar en los procesos evaluativos reviste la máxima relevancia, por cuanto sólo si las personas implicadas ven claramente la importancia, utilidad, beneficios, etc., y cooperan voluntaria y decididamente en el proceso, éste tendrá sentido y posibilidades de éxito. Desde este punto de vista, Carretero (1995) considera que la evaluación posibilita

“... hacer más eficaz el funcionamiento de las organizaciones, estableciendo modelos más participativos basados en la comprensión de las situaciones y de la responsabilidad propia, promoviendo con ello sistemas que consigan aprender mediante formas organizativas colaboradoras y canales de comunicación fluidos y no jerarquizados”.

(Pág. 34)

“El evaluador quiere acceder a una información que le posibilite la realización efectiva de su evaluación a través de lo que supondrá de valor añadido para los potenciales informantes que acceden a darle información ... los informantes pueden contribuir a dar información desde una diversidad de motivos: por mantener o aumentar su prestigio, por convicción en el mejoramiento de la situación general, por conseguir que sus intereses se vean reflejados en la evaluación, por acceso privilegiado a posibles informaciones que le pueda ofertar el evaluador, etc.”

(Págs. 30-31)

Esta posibilidad de participación en el proceso evaluador es una diferencia significativa de los centros escolares respecto a otros tipos de organizaciones en las que, con frecuencia no se aplican semejantes planteamientos.

En las instituciones escolares, el estilo de participación presente en cada una de ellas tendrá una incidencia directa sobre los miembros del Consejo Escolar, sobre sus actuaciones, sus relaciones, su grado de satisfacción en la realización de los cometidos y, en definitiva, la percepción del rol a desempeñar.

6.5.2.3. El carácter multidimensional y multiforme de nuestra evaluación.

La evaluación educativa es una actividad ciertamente compleja que presenta múltiples aspectos. Además, la forma de diseñar y acometer la evaluación puede ser muy

diversa en cuanto a los agentes de la evaluación, a las finalidades de la misma, a los momentos, etc. En base a ello puede ser considerada como evaluación cuantitativa o cualitativa, como interna o externa, como auto o heteroevaluación, como evaluación formativa o sumativa, etc. Con frecuencia una evaluación acostumbra a incorporar algo de cada uno de ellos. En este sentido se pronuncia Casanova (1995), al decir:

“Es difícil trazar una línea divisoria entre el diferente carácter que puede adoptar la evaluación (ya se refiera a procesos o a resultados, a programas, instituciones o aprendizajes), porque la realidad es compleja y su evaluación suele aparejar la necesidad de utilizar ‘todo’ al servicio de ‘todo’ ... superando el abismo tradicional entre lo cuantitativo y lo cualitativo...”

Habría que añadir, además, que un único proceso evaluador participa, de hecho, de varios tipos de carácter; es decir, puede ser una evaluación interna y formativa, interna y sumativa, externa y sumativa, etc., dándose en él, también, momentos de autoevaluación y de heteroevaluación, según los casos.”

(Pág. 118)

Desde el punto de vista de la intencionalidad, la evaluación puede tener un carácter formativo que pretenda corregir las desviaciones o déficits detectados; o ser, por el contrario, de tipo sumativo, valorando los resultados finales obtenidos. No obstante, la misma autora indica que habitualmente se comparten ambas características:

“Hay que reconocer que en la práctica se da un momento concreto en los procesos de evaluación que comparte características de lo formativo y lo sumativo. Son las evaluaciones finales de las diferentes fases en que suele dividirse cualquier estudio evaluativo, especialmente cuando éste abarca amplios plazos de tiempo.”

(Pág. 120)

Y lo mismo ocurre respecto al agente evaluador, que la tipifican como auto o como heteroevaluación:

“... puede darse la autoevaluación, como fase o elemento integrante de un proceso más amplio de evaluación interna y global de un centro o un programa. A veces, incluso, se identifica la evaluación interna con

la autoevaluación, cuando se trata de evaluar instituciones y no personas.”

(Pág. 125)

Además, en un modelo de centro autónomo existe una mayor justificación, si cabe, sobre la conveniencia de realizar procesos evaluativos que permita dilucidar cuál es el sentido de la marcha del centro y hacia dónde se avanza, dotándose de instrumentos de autoevaluación interna.

6.5.2.4. La evaluación al servicio de la toma de decisiones de mejora

La utilización que después se haga de la evaluación puede ser también muy variada, desde elaborar propuestas de mejora de los profesionales implicados hasta la constatación administrativa de la situación del centro. A las preguntas que cabría formularse sobre el sentido y objetivo de esta evaluación, podría responderse resumiendo que la evaluación puede ser utilizada, entre otras, para las siguientes cuestiones:

- Para mejorar programas, materiales, método, etc.
- Para tomar decisiones sobre individuos, necesidades del alumno, méritos, agrupamientos, etc.
- Para regular administrativamente e intervenir sobre profesores, centros, etc.
- Para valorar la experiencia y formación del Equipo Directivo, e incidir en su eficacia.
- Para decidir el tipo idóneo de relaciones que ha de mantener el Centro con las familias de los alumnos y con la comunidad que le rodea.

En todas estas posibles utilidades subyace la función social que, seguramente, constituye la más importante razón de ser de la evaluación, al decir de Carretero (1995):

“... la evaluación, si quiere seguir definiéndose como un servicio público a comunidades interesadas, debe repensarse desde la perspectiva de su impacto social en el ámbito de la toma de decisiones. Y ello porque la evaluación tiene su razón de ser en sociedades en las que el cambio se ha tornado paradójicamente en constante: evaluamos lo que está en proceso de cambio, lo que está afectado por un cambio, la consolidación de un cambio, lo que dificulta el cambio, los imprevistos en el cambio, lo que espera la gente que cambie, lo que piensa la gente del cambio... En fin, podemos hablar perfectamente sobre la retórica del cambio, e incluso sobre la evaluación como discurso del cambio.”

(Págs. 27-28)

6.5.2.5. Normas de la evaluación.

En el diseño de toda evaluación deben considerarse algunas normas que la orienten e intenten garantizar que su implementación posterior sea justa.

El *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981 y 1994), ha elaborado treinta normas al respecto, agrupadas en torno a cuatro condiciones principales, que constituyen un referente clásico y prestigiado a este respecto:

A. UTILIDAD

La evaluación debe estar dirigida a las personas y grupos interesados e implicados en la tarea a realizar, de forma tal que les ayude y les plantee las cuestiones más importantes, que les facilite un informe final claro y que les proporcione alternativas de optimización y mejora. *“Los estándares de utilidad tienen la finalidad de asegurar que la evaluación va a satisfacer las necesidades de información de los usuarios a los que va destinada”.*

B. FACTIBILIDAD Y VIABILIDAD

En el sentido que los procedimientos propuestos no presenten dificultades insalvables, que prevea cómo vencer los posibles obstáculos y resistencias y que su desarrollo sea

eficiente. *“Los estándares de viabilidad tienen, pues, la finalidad de asegurar que la evaluación es realista, prudente, diplomática y económica”.*

C. ETICIDAD Y PROPIEDAD

Basada en compromisos adecuados con todas las partes implicadas en el proceso, con la clara protección de los derechos de reserva de la información que se deriven, guiado por un afán de veracidad absoluta en los resultados y con la intención de presentar los aspectos positivos junto a los déficits hallados, dejando a salvo siempre a las personas como tales. *“Los estándares de propiedad tienen la finalidad de asegurar que la evaluación se llevará a cabo legal y éticamente, y con la debida consideración al bienestar de todas las personas implicadas en la evaluación o afectadas por sus resultados”.*

En este sentido, en el ámbito deontológico, Carretero (1995), identifica los derechos y deberes que están en juego en la evaluación, en los siguientes términos:

“1. El derecho de propiedad de la información, que pertenece en todo momento al informante, y el correspondiente respeto a la confidencialidad por parte del evaluador.

2. El derecho de las audiencias -interesadas y naturales- a saber lo que sucede en las acciones sociales, y el correspondiente deber de rendir cuentas de todas las personas con responsabilidades en la toma de decisiones.

3. El derecho de las audiencias a estar informados sobre lo que la evaluación estudia, y el deber de los evaluadores de comunicar y presentar sus hallazgos.

4. El derecho de todos los sectores y/o grupos de interés a estar representados de una u otra manera en la evaluación, y el deber de los evaluadores de garantizar su independencia respecto a los distintos grupos de interés y su imparcialidad en tenerlos en cuenta.”

(Págs. 33-34)

D. EXACTITUD Y PRECISIÓN

Claramente centrado en el objetivo a evaluar y en su contexto determinado, reseñando las dificultades encontradas en el propio proceso de evaluación, con aportación de conclusiones y propuestas válidas y útiles. *“Los estándares de precisión requieren que la información obtenida sea técnicamente precisa y que las conclusiones estén relacionadas lógicamente con los datos”*.

Nuestra coincidencia con las anteriores apreciaciones presidirá el enfoque evaluador adoptado, y se concretará en la elaboración y aplicación del *cuestionario ACE*, en forma de instrumento para la evaluación del Consejo Escolar, a la par que se utilizará como instrumento de obtención de información en la investigación:

Como referente axiológico: los valores de *democratización* de la educación

Como principio: la participación de los implicados en la evaluación (*autoevaluación*)

Como finalidad última: la mejora (*evaluación formativa*), para proponer medidas de optimización.

Paralelamente, los datos obtenidos servirán para la investigación, por lo que para nosotros cabría calificarla de sumativa, externa, para elaborar propuestas de mejora.

6.6. Estrategias e instrumentos utilizados para la obtención de la información

Siguiendo a Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995: 36-37) las técnicas de obtención de la información pueden clasificarse en instrumentos, estrategias y medios audiovisuales, caracterizándolas como sigue:

“Las estrategias, como técnicas de recogida de información, hacen referencia a procesos interactivos entre investigador e investigados, con el fin de recabar información.”

Los instrumentos son medios reales, con identidad propia, que los investigadores elaboran con el propósito de registrar información y/o de medir características de los sujetos.”

(Págs. 36-37. Los términos destacados corresponden a los autores)

Los citados autores reseñan las siguientes:

Técnicas de obtención de información		
<i>Instrumentos</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Medios audiovisuales</i>
Tests	Entrevista	Vídeo
Pruebas objetivas	Observación participante	Films
Escalas	Análisis documental	Fotografía
Cuestionario	Autobiografía	Magnetofón
Observación sistemática	Historias de vida	Diapositivas

Tabla 6.7. Clasificación orientativa de las técnicas de obtención de información (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995: 36-37)

A partir de esta clasificación y de conformidad con los objetivos de nuestra investigación y su ordenación en diferentes estudios, utilizaremos las siguientes:

- En los estudios 1 y 3, en los que pretendemos evaluar la funcionalidad de sendas muestras de Consejos Escolares, utilizaremos el *método de encuesta* a través de un *cuestionario* de elaboración propia.
- En los estudios 2 y 4, en los que pretendemos analizar, como *estudios de caso*, dos Consejos escolares de los que formamos parte, nuestra estrategia será de *observación participante* y, además se combinará con *el análisis documental* de las convocatorias y actas de reunión de esos mismos Consejos. A tal objeto se elaborará una Guía de análisis.
- En el estudio 5, se utilizará un *cuestionario* remitido a expertos por vía telemática, elaborado específicamente a tal objeto.

6.6.1. El método de encuesta

Por “*encuesta*” se entiende, habitualmente, una forma de investigación a partir de los datos o informaciones facilitadas directamente por los sujetos que conforman una determinada muestra, al objeto de conocer ciertos aspectos considerados de interés por el investigador.

Kerlinger (1991), que sitúa la encuesta entre las diferentes tipologías de investigación no experimental, conceptualiza genéricamente la investigación “*de encuestas*”, como aquellas mediante las cuales se pretende el estudio de determinadas muestras de poblaciones para conocer ciertos aspectos de interés, cuando manifiesta:

“La investigación de encuesta estudia poblaciones (o universos) grandes y pequeñas seleccionando y analizando muestras elegidas de la población para descubrir la incidencia relativa, la distribución y las

interrelaciones de las variables [...] Sus procedimientos y métodos han sido desarrollados más que nada por psicólogos, sociólogos, economistas, científicos políticos y estadígrafos. Estos individuos han puesto una estampilla científica sobre la investigación de encuestas y, en el proceso, han influido de manera profunda en las ciencias sociales”

(Pág. 427)

Las ventajas de la encuesta frente a otros tipos de investigación radican, básicamente, en :

- *Carácter directo:* se recogen las manifestaciones efectuadas directamente de los propios sujetos
- *Amplio alcance:* puede proporcionar grandes cantidades de datos o informaciones sobre amplias muestras
- *Economía de medios:* frente a otros tipos de investigación (de tiempo, por ejemplo, si lo comparamos con la observación de igual número de casos).
- *Alto respeto ante el hecho o fenómeno estudiado:* en la encuesta se estudia un fenómeno en condiciones naturales, sin manipularlo.

Todo ello lo convierte en un tipo de investigación muy apropiado al ámbito educativo. Aunque no es un tipo de investigación exclusivo de las ciencias sociales y de la conducta, es en éstas donde más ampliamente se aplica y, específicamente, en la educación es de gran utilidad.

El mismo Kerlinger (1991) enfatiza su importancia en el campo educativo cuando afirma que

“es evidente que la investigación de encuestas resulta una útil herramienta para el hallazgo de hechos educativos.[...]”

La investigación de encuestas parece idealmente conveniente para alguno de los grandes aspectos polémicos de la educación. Por

ejemplo, su capacidad para controlar problemas difíciles como la integración, ... “.

(Págs. 437-438)

Aunque la investigación de encuesta facilita datos o informaciones **personales** su utilidad radica en el conjunto de **“datos agregados”**, es decir, en el tratamiento del total de datos obtenidos de la muestra, considerando diversos criterios de agrupación previamente determinados sobre la base de los objetivos de la investigación. Resulta, por tanto, muy apropiada para indagar opiniones, motivaciones, actitudes, expectativas, etc.

En este sentido Kerlinguer (1991) matiza que

“La investigación de encuestas quizá se adapta más a la obtención de hechos sociales y personales, creencias, y actitudes. Es significativo que, aunque se dicen y escriben cientos de miles de palabras acerca de la educación y de lo que la gente supuestamente piensa de ella, existe poca información confiable sobre el tema. Ni siquiera se sabe lo que son las actitudes de la gente hacia la educación.

(Pág. 438)

La **investigación de encuestas** puede implementarse de diversos modos, mediante entrevistas personales o grupales, por teléfono y por correo, entre otras. En nuestra investigación se utiliza el **cuestionario**, en tanto que instrumento operativo diseñado a tal efecto.

En los diversos estudios específicos que se integran en nuestra investigación utilizaremos la encuesta en los estudios 1 y 3 (por correo y en mano), y en el estudio 5 (por medio del correo electrónico)

6.6.2. Los cuestionarios

Aunque los cuestionarios son uno de los instrumentos más utilizados en la investigación en el campo de las ciencias sociales, existen algunas diferencias de criterio respecto a la naturaleza específica de los mismos. Mientras que algunos autores se refieren al cuestionario como un instrumento (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995), otros lo conceptualizan como una técnica o procedimiento (Visauta, 1989; Rodríguez, Gil y García, 1999).

Sea como fuere, el uso de cuestionarios es práctica muy extendida en la investigación sociológica, y también en la investigación educativa, como ya se ha señalado. Su utilización, ventajas e inconvenientes ha sido ampliamente tratada por Visauta (1989); Kerlinger (1991); Renom Pinsach (1992); Arnal, Del Rincon y Latorre (1994); Del Rincon, Arnal, Latorre y Sans (1995); Rodríguez, Gil y García (1999), entre muchos otros.

Para Del Rincon, Arnal, Latorre y Sans. (1995) el cuestionario:

“consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito”.

(Pág. 207)

En semejante sentido los describe Armengol (1999):

“Los cuestionarios sirven para recoger datos concretos de los individuos. Consisten en un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones de formulación breve a las cuales el individuo ha de responder y que se consideran relevantes para el rasgo, la característica o la dimensión sobre la cual se desea información”.

(Pág. 249)

Por su parte, Rodríguez, Gil y García (1999), desde un posicionamiento cualitativo, lo caracterizan así:

“El cuestionario se define como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger

información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado. [...]

El cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. Esta técnica se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado. Allí se anotan las respuestas, en unos casos de manera textual y en otros de forma codificada."

(Pág. 186)

Para nosotros el cuestionario es un "***instrumento formalmente estructurado***" que incluye una serie de *preguntas o cuestiones* sobre las cuales se pretende recoger la información o los datos para una investigación "***de encuesta***", en torno al tema de estudio o a cuestiones relacionadas y consideradas relevantes a tal efecto.

El cuestionario se puede utilizar para diversos fines como son la medición y diagnóstico de la personalidad y, también como instrumento de recogida de información para la investigación. En este último sentido, mediante el cuestionario se pretende recoger información u opiniones facilitadas por escrito sobre ciertos hechos o situaciones que deben estar suficientemente delimitados en las preguntas o apartados del mismo.

El cuestionario permite recopilar de manera sistemática diversos tipos de información sobre las variables que intervienen en el problema investigado con relación a una determinada población o muestra. Esta información puede ser de muy variados tipos: de opinión, de constatación, de expectativas, etc. Para Sierra (1985, citado en Visauta, 1989), la información recogida mediante cuestionarios puede hacer referencia a:

"lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o a los motivos de sus actos, opiniones y actitudes".

(Pág. 260)

Rodríguez, Gil y García (1999: 187-196), se refieren a dos diferentes tipos de cuestionarios, según el tipo de información que se busque obtener:

1. Cuestionarios que buscan una información descriptiva común.
Estructurados en preguntas básicamente cerradas y con un número limitado de respuestas posible, que fuerzan a quien responde a un grado de generalización muy elevado.

2. Cuestionarios que buscan una información de carácter cualitativo.
Estructurados en preguntas abiertas y cerradas, con un mayor número de respuestas posibles o que ofrecen al encuestado distintas posiciones a lo largo de una gama continua de respuestas (siempre, con frecuencia, a veces, ...).

Nosotros no podemos compartir plenamente esta tipología, al considerar que habitualmente, en los cuestionarios se incorporan ambos tipos de preguntas (según la cuestión sobre la cual se pretende obtener la información) y además, que la información descriptiva común también puede ser profundamente cualitativa.

En nuestra investigación, como ya se ha dicho, utilizaremos dos cuestionarios diferentes elaborados específicamente, uno muy abierto y otro que busca información de carácter cualitativo e información descriptiva común, conjuntamente, como se verá en el capítulo siguiente.

6.6.3. El método de “estudios de caso”

Aunque algunos autores ubican los estudios de caso como una modalidad metodológica, propia de la perspectiva constructivista/cualitativa, como un tipo

general de investigación en ciencias sociales, otros especialistas la califican de conjunto de estrategias, sin que exista unanimidad al respecto. Esta disparidad es recogida por Latorre, Del Rincón y Arnal, (1997), y expresada en los siguientes términos:

*"frente a los grandes enfoques metateóricos, el **nomotético**, que estudia muestras de población, y el **idiográfico**, que estudia un caso en profundidad, el estudio de casos se incluye dentro de este último, cuya finalidad se orienta a la comprensión profunda de la realidad singular -individuo, familia, grupo, institución social o comunidad- (De la Orden, 1985). [...]"*

Adelman y otros (1980) lo definen como un término <<paraguas>> que engloba una familia de estrategias de investigación que tienen en común el estudio de un caso o instancia en acción, es decir, la recogida y selección de información acerca de la biografía, personalidad, intenciones y valores que pueden referirse prácticamente a cualquier persona, institución, programa, etc., y Bogdan y Bilklen (1982) como un examen detallado de una situación, de un único sujeto, de un único depósito de documentos o de un evento particular."

(Págs. 233-234. Los términos destacados corresponden a los autores)

Así lo entendemos nosotros, en ese segundo sentido, como un conjunto de **estrategias** que nos permitan la más completa **explicación** y **comprensión** del fenómeno estudiado.

Stake (1995: 109) considera que desde la epistemología de la investigación social se distinguen dos tipos de conocimiento:

1. *Conocimiento proposicional*: es el conocimiento elaborado a partir de las informaciones interpersonales, de las observaciones de objetos y sucesos. Sirve más para la *explicación*.
2. *Conocimiento tácito*: es el conocimiento adquirido al experimentarlo y al reflexionar sobre ello. Permite reconocer las tareas, comprender las metáforas, etc., e incluye una multitud de asociaciones de lo pasado. Sirve más para la *comprensión*.

Y, en base a ello, manifiesta:

"Cuando la explicación, el conocimiento proposicional y la búsqueda de reglas son los fines de una investigación, el método de estudio de caso a menudo partirá con desventaja. Cuando los objetivos son la comprensión, el incremento de la experiencia y el aumento de la certeza en lo que se sabe, esta desventaja puede desaparecer."

(Pág. 111)

"Las características en común de los estudios de caso son que sus descripciones son completas, holistas e involucran una miríada de variables no muy diferenciadas; los datos suelen recogerse, al menos en parte, por observación personalizada y, es probable, que el informe del estudio esté hecho en un estilo informal y tal vez narrativo, citando las palabras exactas, ilustraciones y hasta alusiones y metáforas."

(Pág. 113)

Entendemos que los estudios reseñados como 2 y 4 constituyen "*estudios de caso*", como conjunto de estrategias aplicadas para el conocimiento institucional de ambos Consejos Escolares, a través de la *observación participante* y del *análisis documental*.

6.6.4. La observación participante

La observación participante se caracteriza por ser un sistema de recogida de datos e informaciones en la que el observador, al mismo tiempo, participa en el fenómeno o actividad observada.

En opinión de algunos autores, la observación participante es, además, una estrategia general que debe combinar diferentes técnicas e instrumentos. Así lo destacan Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans. (1995), al afirmar:

Un objetivo fundamental de la observación participante es la descripción de grupos sociales y escenas culturales mediante la vivencia de las experiencias de las personas implicadas en un grupo o institución (Woods, 1987), con el fin de captar cómo definen su propia realidad y los constructos que organizan su mundo. De ahí que, es sentido amplio, autores como Jorgensen (1989) y McCall y Simmons (1969) conciben la observación participante como una combinación de estrategias. Así, la observación directa de eventos relevantes ha de realizarse durante la interacción social en el escenario con los sujetos del estudio, unida a entrevistas formales e informales, registros sistemáticos, recogida de documentos y materiales, de forma flexible según la dirección que tome el estudio.

(Pág. 263)

Por su parte, Rodríguez, Gil y García (1999), la definen y califican así:

"Podemos considerar la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. [...] Sin duda, para muchos investigadores, la sola presencia de la observación participante en un estudio confiere el status cualitativo.

(Pág. 165)

Efectivamente, en la investigación cualitativa, la observación participante constituye uno de los procedimientos más utilizados y uno de sus elementos más característicos. Sus ventajas, al decir de Rodríguez, Gil y García (1999: 165-166) son:

- El observador participante puede acercarse con más profundidad a las personas estudiadas y conocer mejor los problemas que les preocupan
- El observador participante puede obtener percepciones más completas de la realidad estudiada.
- El observador participante puede investigar en tiempo real, lo cual favorece la comprensión del impacto del fenómeno estudiado en el momento en que se produce, sin la “deformación” que producen el paso del tiempo y las referencias indirectas.

En nuestro caso, debemos precisar además, que la participación en los Consejos Escolares observados fue en calidad de *miembro* de los mismos. Estando prevista esta observación en el curso de nuestra investigación, nos presentamos a las diversas convocatorias electorales y, efectivamente, resultamos elegidos. En todos los casos, informamos a los “*compañeros consejeros*” que, además de serlo también nosotros, realizaríamos la observación del desarrollo de las sesiones al objeto de la investigación, sin que se nos presentara ninguna limitación al respecto. Bien al contrario, durante estos años han sido múltiples las ofertas de colaboración, la realización de conversaciones abiertas, comentarios y opiniones con los diferentes miembros de dichos Consejos Escolares, lo que nos ha permitido acumular una considerable información de primera mano, de las *fuentes originales*.

Debemos manifestar, igualmente, que el hecho de *participar y observar* no ha representado para nosotros ninguna limitación, puesto que todos los demás consejeros, en definitiva también *participan y observan* (al menos, informalmente): toman notas, comentan, reflexionan, ... Consideramos, pues, que hemos dispuesto de una especial y privilegiada atalaya de observación e información, no siempre posible en otras investigaciones.

Tras reflexionar detenidamente sobre todo ello, si alguna limitación se pudiera achacar a esta especial circunstancia vendría de la posible “contaminación” que minara la objetividad en el análisis, al menos desde alguna perspectiva investigadora. Si ello fuera cierto, pensamos que la combinación de fuentes de información y de instrumentos en la que se basarán las conclusiones, será suficiente para aportar la requerida imparcialidad.

Las actuaciones que hemos realizado en el curso de la referida “observación participante” han sido:

- Observaciones y anotaciones de carácter general sobre el desarrollo de las sesiones
- Anotaciones, en una plantilla de registro específicamente elaborada a tal fin, siguiendo la categorización de Bales para el análisis de las interacciones. (En esta Tesis no se utilizarán dichas anotaciones y observaciones, por desbordar ampliamente el objeto de la misma).
- Recopilación de la documentación referente a la actividad de sendos Consejos escolares, como se verá a continuación.

6.6.5. El análisis documental

El análisis documental es un procedimiento de obtención de información a partir de examinar documentos escritos considerados relevantes para la investigación. Generalmente el análisis documental permite reconstruir acontecimientos pasados, contrastar y validar informaciones obtenidas de otras fuentes, contextualizar datos y categorizarlos, etc.

Para Del Rincon, Arnal, Latorre y Sans (1995), los materiales:

“Vienen a complementar a otras estrategias y en cierto modo reemplazan al observador y/o entrevistador en situaciones de difícil acceso. La calidad y utilidad de este tipo de material es muy variada. Algunos documentos escritos sólo proporcionan detalles factuales,

como pueden ser las fechas de las reuniones; otros, por su parte, son una fuente de información que describe la trayectoria o experiencia de vida de una persona. " [o institución, sic.]

(Pág. 341. El añadido a la cita es nuestro)

En nuestro caso, los documentos analizados nos permitirán, efectivamente **complementar** la información obtenida por otras estrategias y **contrastar** la opinión formada con la descrita en esos documentos. No tendrán, en cambio, valor para reconstruir situaciones, dado que las hemos vivido, pero sí para establecer categorías de análisis desde la reflexión más profunda, a partir de dichos documentos.

Se trata, en todo caso, de documentación oficial de ambos Consejos escolares, como: documentación de los procesos electorales, convocatorias y Orden del día, Acta de las sesiones, documentación complementaria para el desarrollo de las sesiones (Proyecto Educativo, Reglamento de Régimen Interior, Plan Anual, Presupuesto, convenios, etc.). En el próximo capítulo se presentará la correspondiente Guía de análisis.

6.7. Criterios de confiabilidad o de rigor

El rigor metodológico o criterios regulativos son los que otorgan confianza a la investigación. Pero los procesos de investigación aplican diferentes criterios según el enfoque adoptado.

Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) toman de Lincoln y Guba (1985: 290) los criterios regulativos y metodológicos de investigación reproducidos en la Tabla 6.8. y que extractamos a continuación:

Criterios regulativos	Metodología empírico analítica	Metodología constructivista y sociocrítica
Veracidad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa/generalización	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Tabla 6.8. Criterios regulativos y metodológicos de investigación (Reproducido de Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995: 32)

- **El criterio de veracidad** se refiere al grado de confianza que se puede depositar en los resultados de una investigación.
- **La validez interna** se refiere al grado de correspondencia entre los resultados obtenidos y la realidad que representan
- **La credibilidad** se consigue contrastando diversas fuentes de información, con el diálogo y la argumentación racional y contextualizando la situación.

- **El criterio de aplicabilidad** se refiere a la posibilidad de aplicar las explicaciones e interpretaciones obtenidas a otros contextos más amplios, generalizando los resultados de la investigación. Por ello, debe considerarse la representatividad de la situación de la investigación y la correspondencia entre la situación investigada y la realidad.
 - *La validez externa* se refiere a las posibilidades de generalización
 - *La transferibilidad* es el grado en que las afirmaciones derivadas de un contexto determinado pueden aplicarse, en mayor o menor grado a otro contexto.
- **El criterio de consistencia** se entiende como el grado en que los resultados obtenidos volverán a repetirse al replicar el estudio con los mismos o similares sujetos y en el mismo o similar contexto.
 - *La fiabilidad* se refiere a la estabilidad de los resultados al replicar la investigación.
 - *La dependencia* es la posibilidad de llegar a los mismos resultados a partir de informaciones y perspectivas similares, considerando no obstante que las inconsistencias y discrepancias pueden desvelar diversas interpretaciones del fenómeno investigado y, por tanto, aportan mayor riqueza.
- **El criterio de neutralidad o independencia del investigador** se propone asegurar que los resultados de la investigación son reflejo de las situaciones estudiadas y no producto de los sesgos, prejuicios e intereses del investigador.
 - *La objetividad* se refiere a la existencia de un marco referencial permanente para determinar la naturaleza racional del conocimiento.
 - *La confirmabilidad* se refiere a la existencia de criterios intersubjetivos de racionalidad o normas de indagación que permiten identificar los sesgos personales, supersticiones o falsas creencias.

En lo que respecta a nuestra investigación, investigación evaluativa, consideramos:

El cuestionario ACE será sometido a validación de contenidos o conceptual mediante consulta a “jueces”.

La fiabilidad del cuestionario ACE será sometida a las correspondientes pruebas estadísticas, mediante el cálculo del “*coeficiente alpha de Cronbach*”, a través del programa “Reliability Analysis” del programa SPSS. Se buscará la consistencia interna entre los ítems de cada uno de los apartados y entre todos los ítems del total del cuestionario, como se verá más ampliamente en el capítulo siguiente. Si fuera preciso, en el desarrollo del proceso de construcción y validación del instrumento, se aplicarían otros métodos u otras pruebas.

Respecto a la confiabilidad de los datos obtenidos en los cuestionarios, naturalmente partimos del principio de la total disposición favorable y positiva de quienes los contestan.

Sobre esta misma cuestión, Casanova (1995), mantiene que:

“... hay que presuponer en el individuo que se autoevalúa una dosis enorme de sinceridad consigo mismo, un deseo de realizar esta evaluación y el convencimiento personal de que la autoinformación que se facilite le resultará positiva para su mejora personal y profesional.”

(Pág. 125)

Esta presunción por nuestra parte es total y, además, se refuerza al considerar algunas de las cuestiones “*convenidas y pactadas*” con los informantes como:

- Que el uso de los datos facilitados no se utilizarían, en ningún caso, de forma que pudiera perjudicarles.

- Que la información facilitada por los encuestados se les devolvería, convenientemente tratada, para la aplicación a la mejora de su Consejo Escolar, si lo estimaban conveniente.
- Que no se citaría nominalmente a los informadores, ni de cualquier otra forma que los pudiera identificar, manteniendo en todo momento la confidencialidad de los datos e informaciones facilitadas.

En cuanto a los estudios de caso, la utilización de procedimientos múltiples de triangulación y contrastación de informaciones creemos que avalan la existencia del cumplimiento de los necesarios requisitos.

No se pretende, por otro, lado la generalización de resultados más allá de las muestras investigadas, aunque tampoco se renuncia a su capacidad “descriptor y explicativa” en contextos similares mucho más amplios. Por ello, en los resultados se observará que se utilizarán expresiones como “tienden a indicar...”, “sugieren que...”, etc.

Además, desde la perspectiva naturalista y en referencia a los estudios de caso y la generalización, Stake (1995) mantiene que:

“Lo que convierte en útil una comprensión es un conocimiento pleno y total de lo particular. Ese conocimiento también es una forma de generalización, no de la inducción científica, sino de la generalización naturalista, la generalización a la que se llega mediante el reconocimiento de similitudes entre objetos y las cuestiones dentro y fuera de su contexto y mediante la sensibilidad a las covariaciones naturales de los sucesos. Las generalizaciones hechas así son intuitivas y empíricas pero no idiotas. Las generalizaciones naturalistas se desarrollan dentro de una persona como resultado de la experiencia ... Raramente toman forma de predicciones, sin embargo normalmente conducen a expectativas, guían la acción, de hecho son inseparables de ella.”

(Pág. 112)

Por lo que hace a la objetividad y la confirmabilidad, hacemos nuestras las palabras de Sáez Brezmes (1995), ya que pensamos ilustran perfectamente nuestra opinión:

“Los términos subjetivo y objetivo aparecen habitualmente como contrapuestos y lo son, pero hay dos tipos diferentes de contraposiciones que él [la autora se refiere a Scriven] llama cuantitativa y cualitativa, y que a menudo se equivocan. En la primera de ellas lo subjetivo se refiere a lo que le concierne a un individuo mientras que lo objetivo se refiere a varios sujetos, a un número determinado de individuos. La diferencia es, por tanto, de tipo numérico. En el segundo caso se hace referencia a la calidad del testimonio, de la información o de la evidencia, y aquí subjetivo significa: no fiable, sesgado, opinable; mientras que objetivo significa: fiable, reproducible, confirmable.[...] En el sentido cuantitativo subjetividad y objetividad pueden ser idénticas pero en el sentido cualitativo aparecen necesariamente como opuestas. La cuestión no es la objetividad intrínseca de los métodos utilizados para generar la información o la objetividad del evaluador, sino lo confirmable que sea la información una vez obtenida, de tal forma que mantener un distanciamiento del problema que es objeto de estudio o utilizar varias vías para obtener datos son considerados relevantes.”

(Págs. 60-61)

6.7.1. Modalidades de triangulación efectuadas en esta investigación

También con relación a la confiabilidad cabe dedicar una especial atención a las modalidades de *triangulación* utilizadas en la investigación.

En investigación, y también en evaluación, se conoce como *triangulación* la aplicación y combinación (simultánea o sucesiva) en un mismo diseño de investigación, de diversos enfoques que supongan distintas estrategias o técnicas de obtención o de análisis de información relativas a un mismo fenómeno estudiado.

Por tanto, la triangulación puede referirse a diferentes métodos de análisis, o fuentes de información, o sujetos investigadores, o sujetos investigados, o realizada en

diversos momentos, etc. En todo caso, los diversos criterios que se combinen deben estar relacionados de un modo específico con los aspectos que se investigan. También puede referirse al cruce de resultados y conclusiones, en cuyo caso algunos autores lo denominan análisis cruzado o contrastado (Rodríguez, Gil y García, 1999: 311-312)

La triangulación es considerada muy relevante y constituye una exigencia general en la investigación cualitativa. Pero, lógicamente, sus aportaciones también son sustanciales desde otras perspectivas.

Con la *triangulación* se pretenden evitar los puntos débiles o sesgos producidos por la utilización de un único método o superar las insuficiencias en los instrumentos de medida, de obtención de la información o de evaluación.

En general, se consideran los diferentes tipos de *triangulación*:

- *Triangulación de fuentes y datos*: Implica utilizar datos procedentes de diverso origen: personas o instituciones, documentación, etc.
- *Triangulación del sujeto investigador o evaluador*: Se caracteriza por la existencia de múltiples observadores o investigadores que realizan independientemente su indagación, frente a una única persona o grupo investigador. Posteriormente se contrastan los resultados obtenidos.
- *Triangulación metodológica*: Se usan ópticas metodológicas diversas para evaluar o investigar el mismo fenómeno.
- *Triangulación múltiple*: Se combinan diversidad de observadores, fuentes de datos y metodologías, conjuntamente. Consiste en el cruce de informaciones de diversa naturaleza, obtenidas de y por diversos sujetos, tratadas con metodologías variadas y procedentes de diferentes fuentes, por lo que también se la conoce como operación múltiple, que permite profundizar y enriquecer la información disponible.

Por otro lado, desde las perspectivas etnográficas, la *triangulación* intenta una interpretación más contextualizada, que ilumine y explique los diferentes porqués de un fenómeno. Parece obvio que en el estudio de muchos fenómenos educativos, las perspectivas e informaciones cuantitativas se pueden ver enriquecidas con las

informaciones y explicaciones de índole cualitativa. No se trata tanto, desde estas perspectivas, de otorgar confiabilidad a la información mediante la oposición de técnicas y métodos, cuanto de profundizar en una mayor comprensión de la lógica interna y de la racionalidad propia de los diferentes fenómenos estudiados.

Así, la *triangulación* busca una *interpretación* de los fenómenos de forma *cercana*, que *ilumine* y revele el tema en cuestión de una manera muy *contextualizada*, entendiendo que se trata de procesos *interactivos* y *relacionales*. Frecuentemente, sitúa al investigador o al evaluador en el mismo *círculo interpretativo*, es decir, convierte al investigador o evaluador en parte de la interpretación del fenómeno, como pasa con el educador en los procesos de investigación en la acción, en que el investigador es a la vez educador e implementador de la propia investigación educativa.

En la Tabla 6.9. se presenta una síntesis de las diferentes triangulaciones presentes en nuestra investigación:

Tipos de triangulación	Actuaciones
Triangulación de fuentes y datos	Utilizaremos datos de fuentes u origen diferente, como informaciones facilitadas por alumnos, por docentes, por directivos, por padres, ...
Triangulación temporal	Utilizaremos datos obtenidos en secuencias temporales diferentes
Triangulación espacial o de ámbitos diversos	Analizaremos datos procedentes de ámbitos y espacios geográficos diferentes, con relación al mismo fenómeno a estudiar.
Triangulación del sujeto investigador o evaluador	En alguna medida, la encuesta efectuada a expertos podría calificarse así, puesto que sus consideraciones parten de las propias investigaciones al respecto
Triangulación metodológica y de técnicas	Combinaremos métodos y técnicas diversas: observación participante, encuesta, análisis de documentos.
Triangulación múltiple	Combinaremos los diversos elementos anteriores en un análisis cruzado o contrastado

Tabla 6. 9. Modalidades de triangulación utilizadas en la investigación.

Capítulo 7.

Desarrollo

CAPÍTULO 7.

Desarrollo

7.1. Introducción

En este capítulo presentaremos el desarrollo de la investigación. Se describirá el proceso de construcción del "*Qüestionari d'Avaluació dels Consells Escolars*" (ACE) y los criterios que guiaron su elaboración, además del procedimiento seguido para la validación, como instrumento de la investigación, y los resultados obtenidos en cuanto a su fiabilidad, por cuanto todo ello formó parte del desarrollo de la investigación.

También se explicará, a continuación, el desarrollo seguido en los diferentes estudios que se integran en la investigación, con indicación de las muestras, de las incidencias surgidas durante la aplicación o la observación y de los análisis estadísticos o de otra naturaleza utilizados en cada caso.

7.2. Construcción del “*Qüestionari d’Avaluació dels Consells Escolars*” (ACE)

Para poder efectuar la pretendida evaluación de la funcionalidad de los Consejos Escolares de centro, ya desde los inicios de la investigación, nuestra atención se centró en la revisión de la literatura y en la consulta a profesionales y expertos buscando algún instrumento que sirviera a tal fin.

La primera dificultad con que nos encontramos consistió en no encontrar ningún instrumento evaluador que, específicamente, sirviera a este propósito. Si bien es cierto que en algunos instrumentos de evaluación de centros se incluyen algunos aspectos sobre los Consejos Escolares que nos parecieron insuficientemente tratados o presentaban una visión de la evaluación no acorde con la defendida en esta investigación.

Es por ello que nos propusimos el diseño, construcción y validación de un instrumento evaluador propio y específico, formulado como primer objetivo de esta parte empírica en los siguientes términos:

*Diseñar, construir y validar un instrumento evaluador específico para los Consejos Escolares de centro, al que llamaremos *Qüestionari d’Avaluació dels Consells Escolars* (ACE).*

Debemos hacer mención aquí que esa tarea fue compartida con una colega (Agnès Gradaïlla, Directora a la sazón de un centro público) también interesada en el funcionamiento de los Consejos Escolares de centro y en su evaluación. Algunas de las tareas conjuntamente realizadas fueron presentadas en ámbitos de debate científico-profesionales (Gradaïlla y Carnicero, 1990).

En el proceso de construcción de un cuestionario deben cumplirse una serie de requisitos técnicos, a fin de intentar garantizar su carácter científico. Para Renom Pinsach (1992: 20-29) las etapas y procesos a seguir, son:

- *Conceptualización*, a partir de las intenciones y modalidades de la investigación.
- *Elaboración y ensayo piloto*, para comprobar su eficacia en la práctica e introducir las modificaciones pertinentes.

- *Objetivación*, que implica analizar la *fiabilidad y la validez* del cuestionario.
- *Estandarización* final del cuestionario, a partir de su objetivación y las oportunas correcciones, si ha lugar.

Teniéndolo en cuenta, el proceso seguido en nuestro caso fue el siguiente:

1. Determinación de los criterios básicos que conforman el tipo de cuestionario a elaborar, de la intencionalidad y orientación.
2. Delimitación de los contenidos y del formato, a partir del estudio y análisis de otros instrumentos evaluadores aplicables a los Consejos Escolares de centro y de consultas a conocedores del tema o interesados y redacción del primer borrador o documento de trabajo.
3. Consulta a jueces expertos, sobre el borrador anterior.
4. Primera redacción del “*Questionari ACE*”, incorporando las aportaciones de los jueces.
5. Estudio piloto en dos centros públicos. Aplicación del cuestionario para analizar su eficacia, detectar puntos débiles y recoger sugerencias y aportaciones de mejora.
6. Segunda redacción del cuestionario ACE, si fuera pertinente, incluyendo las modificaciones a partir de los posibles defectos detectados.
7. Utilización con una muestra que permitiera la validación del instrumento.

7.2.1. Determinación de los criterios básicos de intencionalidad y modalidades

La primera cuestión a plantearse fue, lógicamente, definir los criterios rectores que guiarían la construcción del cuestionario a partir de lo que se pretendía y de las modalidades de evaluación que ello aconsejaba. Como consecuencia de ese proceso de

reflexión, de concreción de objetivos y de delimitación de modalidades, se determinaron los siguientes criterios rectores:

1. El cuestionario de evaluación sería de "**autoevaluación**". En el inicio de la implantación de los Consejos Escolares, con múltiples reticencias y dificultades nada mejor que proponerles fuesen ellos sus propios protagonistas. Además, consideramos todas aquellas razones ya explicitadas en el capítulo anterior respecto al carácter democrático de la evaluación y a la participación. Pretendíamos evaluar un órgano de participación de la forma más participativa posible.
2. El cuestionario tendría una clara **orientación práctica**. Pretendíamos elaborar una herramienta práctica y **útil** para los diferentes miembros que integran la comunidad escolar y forman parte de los Consejos Escolares y facilitársela para que ellos mismo pudieran evaluar el funcionamiento de su propio Consejo y, a partir de los déficits evidenciados, tomaran e implementaran decisiones de **mejora**.
3. El cuestionario debería ser una herramienta **formativa**. En ese momento de implantación de los Consejos Escolares, los diferentes sectores de la comunidad escolar **carecían de formación** sobre qué debían hacer exactamente y cómo debía funcionar el órgano. La formación para la implantación, en sentido estricto, no existió. La información, fue escasa. Los más informados fueron los directores de los centros, y no siempre. Como consecuencia, el cuestionario ACE se plantea a modo de **guía de actuación**, que facilite a los miembros de los Consejos un posible modelo y una relación de tareas a realizar.
4. El cuestionario debería permitir la evaluación del funcionamiento del Consejo con referencia al **modelo normativizado** en la LODE y en el Decret 87/1986, que regula estos órganos en Cataluña. Ese modelo normativizado sería, pues, el referente de calidad a alcanzar.
5. El cuestionario sería **cerrado**, de fácil y cómoda respuesta, para facilitar su cumplimentación por padres, alumnos, personal de

administración y servicios, profesores, ...

6. El cuestionario debía ser *global*, recogiendo los diferentes aspectos de la vida de un Consejo Escolar: el funcionamiento colegiado, las tareas a realizar, el tipo de interrelaciones participativas.

7.2.2. Relación entre el cuestionario y los ejes de análisis de la investigación

Los ejes de análisis en esta investigación, como ya hemos reiterado en otras ocasiones, son el gobierno, el control y la participación. También hemos razonado y justificado anteriormente (Capítulo 2) que, para nosotros, las funciones de control forman parte de las de gobierno.

El cuestionario, como explicaremos a continuación, se estructurará en cuatro ámbitos que, en nuestra opinión, nos aportarán información sobre los ejes de análisis como se sintetiza en la Tabla 7.1.

	<i>Gobierno y control</i>	<i>Participación</i>
Constitución		Pretendemos que aporte información sobre la cohesión, la aceptación, la satisfacción y, en definitiva sobre las condiciones que caracterizan y facilitan la participación en el Consejo escolar
Funcionamiento	Pretendemos que nos aporte información que evidencie el carácter de órgano de gobierno que debe tener el Consejo	Pretendemos que nos aporte información sobre si los procedimientos del Consejo son participativos
Cumplimiento de tareas	Pretendemos que nos aporte información sobre el grado de cumplimiento de las funciones de gobierno (y, consecuentemente, de control) atribuidas al Consejo	
Clima organizacional	Pretendemos que nos aporte información sobre la existencia de principios estructuradores de la participación en las sesiones del consejo que denoten el carácter de órgano de gobierno	Pretendemos que nos aporte información sobre el clima de participación en que se desarrollan las sesiones del Consejo

Tabla 7.1. Interrelación cuestionario-ejes de análisis de la investigación

7.2.3. Delimitación de ámbitos, contenidos y formato. Redacción del primer documento de trabajo

Fruto de múltiples consultas, de búsqueda y estudio de diferentes instrumentos evaluadores presentes en el mercado, del estudio de las tareas y funciones asignadas al Consejo Escolar en los textos legales, de la consulta a más de 30 directores escolares de Cataluña, de las valiosas aportaciones de miembros de Consejos Escolares pertenecientes a los diferentes sectores de la comunidad escolar y de la propia experiencia acumulada de años dedicados a la dirección y gestión de centros escolares, se procedió a la elaboración de un primer borrador o documento de trabajo, ordenado como se presentará a continuación. Para no ser reiterativos presentamos aquí sólo los apartados generales (los contenidos concretos, depurados en los sucesivos redactados pueden verse en el Anexo 1.)

Como se verá, siempre que sea posible transcribimos literalmente el documento de la época en que tratábamos estas cuestiones, con la pretensión de mantener la fidelidad a los originales y mostrar mejor el proceso realizado.

7.2.3.1. En cuanto a los ámbitos y contenidos

a) CONSTITUCIÓN

Pretende obtener datos sobre los aspectos referentes a la constitución de los Consejos Escolares, punto de partida que puede condicionar su desarrollo posterior.

Es evidente que el mecanismo y las condiciones en las cuales se constituyeron los Consejos Escolares aportan valiosa información sobre aspectos muy importantes de la actitud de la comunidad escolar y que, a veces, eso conforma todo un bagaje inicial que afecta al posterior funcionamiento.

En este ámbito se considerará

- a El grado de participación/satisfacción.
- b El grado de cohesión/aceptación.

Para cada uno de estos dos apartados se elaboraron una serie de ítems en los que se valoran los aspectos que quedan recogidos en la Tabla 7.2.

<i>Constitució</i>	<i>Aspectes valorats</i>
<i>a) Grau de participació/satisfacció</i>	<ul style="list-style-type: none"> • % vots emesos sobre el cens del seu sector. • Nombre de candidats al Consell Escolar. • Repetició de presentació candidatures al Consell Escolar.
<i>b) Grau de cohesió/acceptació:</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Candidatures complertes al Consell Escolar. • % que representa la suma dels vots obtinguts pels candidats al Consell, respecte als emesos pel seu sector. • Candidats escollits per al Consell que ja exercien càrrecs similars.

Tabla 7.2. Ítems de valoración del ámbito de constitución

b) FUNCIONAMIENTO

Pretende obtener datos sobre el tipo de funcionamiento del Consejo Escolar, incluso en lo referente a los aspectos puramente formales y procedimentales.

En este ámbito, de conformidad con el modelo definido en la LODE, que entendemos es participativo/representativo/colegiado, se pretende recoger información en torno a los siguientes aspectos:

- a Procedimientos de convocatoria
- b Dinámica de las reuniones y sesiones
- c Mecanismos de toma de decisión y seguimiento de los acuerdos

La mecánica y procedimientos de convocatoria y el desarrollo de las reuniones están reglados de forma similar a la de otros órganos colegiados, recogida en la legislación vigente, especialmente en la Ley de Procedimiento Administrativo.

Para cada uno de estos tres apartados se elaboraron una serie de ítems relativos a cuestiones procedimentales y que, entendemos, determinan la operatividad del Consejo, como pueden verse en el Anexo 1.

c) CUMPLIMIENTO DE FUNCIONES

Sobre el grado de cumplimiento de las funciones asignadas por la legislación vigente, así como su operatividad.

A partir del estudio de las funciones atribuidas a los Consejos Escolares en la L.O.D.E., y más concretamente en el Decreto 87/1986 en el ámbito de Cataluña se pretende recoger información en torno a las competencias atribuidas:

- a Elección del Director
- b Posible revocación del Director
- c Admisión de los alumnos
- d Convivencia y disciplina, resolución de conflictos
- e Presupuesto y gestión económica.
- f Proyecto Educativo
- g Programación general del centro
- h Reglamento de Régimen Interior.
- i Actividades complementarias
- j Memoria anual
- k Actividades extraescolares.
- l Relaciones de colaboración
- m Optimización de las instalaciones y renovación del material
- n Supervisión de la actividad general

Para cada uno de estas catorce competencias se elaboraron una serie de ítems que son tareas o actuaciones desglosadas que debería realizar el Consejo Escolar para el cabal cumplimiento de esas funciones atribuidas (Anexo 1).

d) CLIMA ORGANIZACIONAL.

Pretende obtener informaciones sobre el clima organizacional, las interrelaciones que hay en toda comunidad de intereses humanos, las agrupaciones informales y relaciones de contigüidad y de afinidad. En este ámbito se pretende recoger información en torno a nueve principios de organización, siguiendo el modelo formulado por M. Ibar (1986), a saber:

- P. . . . Principio de identificación y comunidad de intereses.
- 2. Principio de autoridad o coordinación.
- 3. Delimitación y presencia activa de los objetivos
- 4. Principio de creación interna
- 5. Principio de graduación o escalonamiento jerárquico.
- P. . . . Delimitación de funciones.
- P. . . . Correlación funcional.
- P. . . . División entre tareas consultivas y ejecutivas.
- P. . . . Participación.

Para cada uno de estos nueve apartados se elaboraron una serie de ítems que, entendemos, determinan el clima en que se desarrollan las reuniones del Consejo Escolar como grupo humano organizado y estructurado (Anexo 1).

7.2.3.2. En cuanto a los formatos

En aras al deseo de simplicidad ya manifestado se decidió que, en la medida de lo posible debería ser igual para todos los ítems. Como única excepción, puesto que en el ámbito de “*constitución*” no era posible, se optó por el presentado en la Tabla 7.3 :

	PROFESS.	PARES	ALUMNES	P.A.S.
nombre representants assignats				
cens total				
vots emesos				
participació sobre el cens: % vots				
nombre de candidats				
candidats que exercien càrrecs similars anteriorment				
nombre candidatures completes				
% vots obtinguts pels candidats que han sortit electes				
candidats que exercien anteriorment i han resultat escollits				

Tabla 7.3. Formato para recoger los datos de constitución

Y, para los demás ámbitos e ítems se elaboró el modelo genérico presentado en la tabla 7.4., que justificaremos a continuación.

	SEMPRE SÍ	NORMAL MENT	ALGUNES VEGADES	MAI NO
Ítem 1				
Ítem n ...				

Tabla 7.4. Formato general para las respuestas

Como puede apreciarse este cuestionario se presenta en forma de “*escala*” de medida.

Las escalas de medida expresan los diferentes niveles de medición y acostumbran a clasificarse en :

- *Escalas nominales*: se trata de clasificaciones sin orden, sin distancia entre las diferentes medidas y no tienen valor cero.
- *Escalas ordinales*: se trata de clasificaciones ordenadas, pero no tienen unidad de medida ni valor cero.
- *Escalas de intervalo*: se trata de clasificaciones ordenadas, de carácter métrico o con unidades de medida arbitrarias y con origen también arbitrario.
- *Escalas de razón*: añaden a las características anteriores la de disponer de origen natural o cero absoluto.

En nuestro caso, evidentemente, se trata de una *escala ordinal politómica*. Posteriormente, al plantearse la validación del cuestionario, precisaremos más sobre esta cuestión.

A partir de todas y cada una de las anteriores especificaciones, se redactó el *primer borrador* del cuestionario, como *documento de trabajo* aún provisional.

7.2.4. Consulta a jueces expertos y segunda redacción

El documento de trabajo resultante se sometió a la experta consideración de ocho jueces: cuatro inspectores de educación, dos directores de centro y dos profesores universitarios del área de organización.

Sus propuestas, en general, se centraron en la simplificación del cuestionario. Como consecuencia de sus múltiples aportaciones, se tomaron las siguientes decisiones:

1. Convenía agrupar algunas de las funciones, porque trataban de temáticas comunes. Así se hizo, como se verá a continuación.
2. Puesto que se trataba de valorar, en cada caso respecto a un ideal normativo, convenía ofrecer una descripción del mismo, una referencia con la cual comparar. Por ello, se redactaron “ámbitos de calidad”, como descripción de las situaciones a alcanzar, es decir, patrones ideales a los cuales adecuarse y alcanzar.

La agrupación de funciones y los ámbitos de calidad quedaron formulados como puede verse en la Tabla 7.5.:

QÜESTIONARI AVALUACIÓ DELS CONSELLS ESCOLARS (A.C.E.)	
<i>FUNCIONS</i>	<i>QUALIFICACIÓ</i>
<i>FUNCIONAMENT</i>	“Com a òrgan col·legiat del Centre, el Consell Escolar es convocarà reglamentàriament i es reunirà amb la freqüència convenient, amb la total participació de cada un dels estaments”.
<i>COMPLIMENT DE TASQUES</i>	
a) Elegir el Director i designar l'Equip Directiu proposat per ell. b) Proposar al Departament d'Ensenyament la revocació del nomenament del Director, previ acord dels seus membres, adoptat per majoria de dos terços.	“El Consell Escolar promou la presentació de candidatures, escull el Director i designa els altres Òrgans Unipersonals presentats per ell. Aprova, revisa i avalua el pla directiu, i proposa la revocació de l'equip, si és necessari, en un clima d'objectivitat i participació”.

c) Decidir sobre l'admissió d'alumnes, dins el marc de la normativa vigent.	"El Consell Escolar organitza i porta endavant el procés de matriculació del Centre".
d) Resoldre els conflictes i imposar les sancions en matèria de disciplina d'alumnes, d'acord amb les normes que regulen els seus drets i deures, escoltats els professors i tutors i amb l'audiència dels afectats i, si s'escau, dels seus representants legals.	"El Consell Escolar és l'òrgan suprem i últim per a garantir els drets dels alumnes. Tanmateix, ha de vetllar pel compliment dels deures. Promou tota mena d'accions educatives dirigides a facilitar una convivència basada en la cooperació, llibertat i respecte als altres".
e) Aprovar el pressupost del Centre, fer-ne el seguiment i avaluar el seu compliment.	"El Consell Escolar gestiona tota l'activitat econòmica del Centre, vetllant per una justa i eficaç distribució de recursos i una correcta adequació al Projecte Educatiu del Centre".
f) Elaborar el Projecte Educatiu del Centre, tenint en compte les disposicions educatives vigents. h) Elaborar i aprovar el Reglament de Règim Interior del Centre	"El Consell Escolar donarà la màxima importància a la elaboració i aprovació del Projecte Educatiu i del Reglament de Règim Interior, procurant una forta participació i implicació de tota la comunitat educativa".
g) Aprovar i avaluar la programació general del Centre que, amb caràcter anual, elabori l'Equip Directiu. j) Informar sobre la memòria anual d'activitats del Centre. n) Supervisar l'activitat general del Centre en els aspectes administratius i docents.	"El Consell Escolar és el màxim responsable de tota la tasca, tant docent com administrativa del Centre, la qual dinamitza, programa i avalua puntualment".
i) Elaborar les directrius per a la programació i el desenvolupament de les activitats complementàries, visites i viatges, menjadors i colònies escolars, si s'escau, amb la col·laboració de les Associacions de Pares. k) Establir els criteris sobre la participació del Centre en activitats culturals, esportives i recreatives, així com aquelles accions assistencials a les quals el Centre pogués prestar la seva col·laboració, escoltades les Associacions de Pares. l) Establir les relacions de col·laboració amb d'altres centres amb finalitats culturals i educatives.	"El Centre educatiu, a través del Consell Escolar, serà un lloc de culturització viu, i obert a rebre i participar en la riquesa de l'entorn, desenvolupant activitats complementàries, esportives, culturals i recreatives, etc..., tenint cura que siguin adequades, profitoses i no discriminatòries i en farà el seu seguiment".
m) Promoure l'optimització de les instal·lacions i equip escolar, així com vetllar per la seva	"El Consell Escolar sensibilitza a pares, professors i alumnes per a una utilització responsable i solidària de les instal·lacions

conservació i renovació.	escolars, dins de la creença que l'escola és de tots”.
CLIMA ORGANITZACIONAL	“Els membres del Consell Escolar actuen de manera responsable i solidària amb uns objectius comuns. Accepten un principi d'autoritat o coordinació, valoren positivament la seva funció i se senten satisfets de la tasca realitzada”.

Tabla 7.5. Funciones y ámbitos de cualificación

A partir del agrupamiento de funciones y de la redacción de los ámbitos de calidad, se procedió a modificar el primer redactado, incorporando las modificaciones oportunas y reestructurando el cuestionario. Ello dio lugar al *segundo redactado*, resultando su estructura como se sintetiza en la Tabla 7.6. siguiente:

QÜESTIONARI AVALUACIÓ DELS CONSELLS ESCOLARS	
ESTRUCTURA I DIRECTORI DE L'INSTRUMENT	
Apartats:	Nombre d'ítems
A) CONSTITUCIÓ	9
B) FUNCIONAMENT	8
C) COMPLIMENT DE TASQUES	48
Funcions a) b)	8
Funció c)	4
Funció d)	5
Funció e)	5
Funcions f) h)	5
Funcions g) j) n)	8
Funcions i) k) l)	8
Funció m)	5
D) CLIMA ORGANITZACIONAL	40
Principi 1	6
Principi 2	4
Principi 3	4
Principi 4	4
Principi 5	4
Principi 6	4
Principi 7	4
Principi 8	4
Principi 9	6

Tabla 7.6. Directorio del Cuestionario ACE en el segundo redactado

7.2.5. Estudio piloto y tercer redactado

Para comprobar la viabilidad evaluadora del cuestionario era preciso someterlo a prueba en la realidad escolar. Tras las oportunas informaciones, consultas y acuerdos, decidimos utilizarlo en dos Consejos Escolares de centros de primaria, en los que los autores éramos entonces directores de los centros, ambos en localidades del Vallès Occidental.

La presentación en cada uno de los Consejos Escolares corrió a cargo de los respectivos Directores.

Además, para esta prueba, decidimos incorporar un documento complementario solicitando valoraciones sobre la posible utilidad del cuestionario y pidiendo propuestas de modificación, si así se estimaba oportuno, sobre las siguientes cuestiones:

1. Se solicitaba al encuestado que valorara globalmente, del uno al 5, teniendo en cuenta la adecuación y la presentación formal, cada uno de los diversos apartados del cuestionario ACE, (cerrada).

a) Constitución:	1	2	3	4	5
b) Funcionamiento	1	2	3	4	5
c) Cumplimiento de tareas	1	2	3	4	5
d) Clima	1	2	3	4	5

2. Se solicitaba al encuestado que indicara qué ítems eliminaría por considerarlos poco adecuados, o inútiles o complejos (abierta).

3. Se solicitaba al encuestado que manifestara su opinión sobre aspectos no recogidos en el cuestionario o que estaban insuficientemente tratados (abierta).

4. Se solicitaba del encuestado que indicara posibles cambios en el redactado o en los aspectos formales, para mejorar la comprensión del cuestionario (abierta).

5. Se solicitaba del encuestado que valorara del 1 al 5 la posible utilidad del cuestionario para su centro (cerrada).

6. Se solicitaba del encuestado que valorara del 1 al 5 la posible utilidad del cuestionario para los Consejos Escolares, en general (cerrada).

En el Anexo 1. puede verse el modelo utilizado.

El detallado estudio de los resultados de la prueba piloto y de las sugerencias recibidas nos indujeron a introducir algunos cambios:

- Se eliminaron ocho ítems en el apartado de cumplimiento de tareas y cinco en el ámbito de clima, por resultar reiterativos
- Se añadieron dos ítems más en el apartado de funcionamiento,

insuficientemente desglosado

- Se introdujeron modificaciones en el redactado y en la terminología empleada (vocabulario, estructuras lingüísticas...), en aras a la mejor comprensión.

Estas revisiones supusieron el *tercer redactado* del cuestionario, resultando como puede verse en el Anexo 1.

En cuanto a las valoraciones sobre contenidos, utilidad y adecuación fueron muy positivas y ello nos reafirmó en el valor del cuestionario.

Además del cuestionario propiamente dicho, en este tercer redactado se incorporaron otras partes complementarias en el mismo documento (para que tuviera unidad), como se indica a continuación:

I - EXPLICACIÓ DE L'INSTRUMENT

II - PRESENTACIÓ DEL QÜESTIONARI

Directori del Qüestionari

Àmbit A), de constitució

Àmbit B), de funcionament

Àmbit C), de compliment de tasques

Àmbit D), de clima organitzacional

III- PLANTILLES DE PUNTUACIÓ

IV - VALORACIÓ DEL PROPI INSTRUMENT

Habida cuenta de que las instrucciones y sugerencias sobre la posible utilización, los procedimientos para la puntuación en las plantillas y otras cuestiones están explicadas en el propio documento, para no ser reiterativos, no se detallarán aquí.

Únicamente reflejaremos los cambios habidos como consecuencia de la reducción y racionalización de algunos ítems. La estructura del cuestionario quedó como puede verse en la Tabla 7.7. siguiente

QÜESTIONARI AVALUACIÓ DELS CONSELLS ESCOLARS	
ESTRUCTURA I DIRECTORI DE L'INSTRUMENT	
Apartats:	Nombre d'ítems
A) CONSTITUCIÓ	9
B) FUNCIONAMENT	10
C) COMPLIMENT DE TASQUES	40
Funcions a) b)	5
Funció c)	4
Funció d)	5
Funció e)	5
Funcions f) h)	5
Funcions g) j) n)	6
Funcions i) k) l)	5
Funció m)	5
D) CLIMA ORGANITZACIONAL	35
Principi 1	6
Principi 2	3
Principi 3	4
Principi 4	3
Principi 5	4
Principi 6	4
Principi 7	2
Principi 8	3
Principi 9	6

Tabla 7.7. Directorio del Cuestionario ACE en la tercera redacción

7.2.6. Validación del ACE: validez y fiabilidad

La *validez* de un cuestionario o de una prueba se produce cuando dicho instrumento mide el rasgo previsto o, dicho de otra forma, cuando el instrumento diseñado es útil para la medición que se pretende realizar. Existen diversos medios para intentar alcanzar la validez: de contenido, de constructo o conceptual, predictiva y concurrente. (Visauta, 1998; Renom Pinsach, 1992; Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995)

Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995), la definen así:

“La validez de contenido y de constructo tiene una dimensión más teórica dado que se fundamenta en argumentos lógicos, mientras que la validez concurrente y predictiva tienen una dimensión más empírica.”

(pág. 75)

Y en cuanto a los procedimientos para validar un instrumento, dicen:

“Validez de contenido. Puede estimarse acudiendo a varios jueces o expertos para que analicen e indiquen si los ítems de la escala miden lo que pretenden medir.”

(Pág. 199)

En nuestro caso, por las características del cuestionario, se trataría de conseguir la validez de contenido, como validez teórica. Creemos que el proceso ya explicitado de construcción avala esa validez. El cuestionario, como se ha visto, fue sometido en el proceso de elaboración y prueba al control de calidad que sin duda representan la correcta definición y delimitación de los diferentes aspectos que conforman el cuestionario en su conjunto, al aporte teórico basado en la revisión de la literatura y la consulta a expertos, buscando la validez de contenido de los diferentes apartados y de la prueba total.

La **fiabilidad de un instrumento** se interpreta como la precisión con que mide el rasgo que se pretende valorar, o dicho en otros términos, si la medición efectuada se ajusta a la cantidad realmente existente de ese atributo. El concepto de fiabilidad se aplica también a **las medidas** efectuadas, en el sentido de estabilidad o constancia de las mismas.

En suma, la fiabilidad y la validez, son indicadores de la sensibilidad o grado de precisión, en nuestro caso, del instrumento elaborado.

Para Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995), puede definirse en los siguientes términos:

“La fiabilidad es un concepto que se presta o admite distintos sentidos o enfoques. Por fiabilidad se entiende la precisión de las medidas, en el sentido de constancia o estabilidad, equivalencia y consistencia o coherencia. Un instrumento es fiable cuando aplicado varias veces en circunstancias similares permite obtener medidas consistentes.”

(Pág. 53)

Existen diversas maneras de entender y de verificar la fiabilidad de un instrumento de medida, a saber:

- Fiabilidad como estabilidad o constancia
- Fiabilidad como equivalencia
- Fiabilidad como estabilidad y equivalencia
- Fiabilidad como consistencia interna

Para determinar el coeficiente de fiabilidad, Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995), proponen en la Tabla 7.8. los procedimientos más comunes:

Fiabilidad	Procedimiento
<i>Estabilidad</i>	Test-retest
<i>Equivalencia</i>	Formas paralelas
<i>Consistencia interna</i>	De las mitades: a) Varianzas homogéneas: Spearman-Brown b) Aplicación general: Rulon y Guttman
<i>Consistencia interna</i>	Intercorrelación de elementos: a) Ítems dicotómicos: KR-20 b) Ítems dicotómicos y no-dicotómicos: Alfa de Cronbach

Tabla 7.8. Tipos de fiabilidad y procedimientos de cálculo (Reproducida de Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995: 58)

Para evitar costosas duplicidades de aplicación y como es habitual, por otra parte, el proceso de fiabilización de nuestro cuestionario se realizó en paralelo al estudio 1. entendiéndose que, si efectivamente resultaba fiable, los resultados obtenidos podrían procesarse y tratarse convenientemente. De no resultar fiable, obviamente, el estudio no sería considerado válido.

El procedimiento utilizado en nuestro caso, se orientó a calcular la fiabilidad como *consistencia interna*.

Para calcular la fiabilidad, se procesaron datos correspondientes a 150 formularios (descripción de la muestra, en el Estudio 1.), con la colaboración del Departament de

Metodologia de les Ciències del Comportament, de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona.

Reiteramos aquí que el cálculo se realizó mediante el programa informático *Reliability Analysis-Scale (Alpha)* del paquete *SPSS*.

El proceso seguido fue:

- a) Cálculo de correlaciones de cada ítem, uno a uno, con todos los demás que pertenecen a su misma función (en el cumplimiento de tareas) o a su mismo principio (en el clima). Para su más fácil identificación, lo denominaremos *grupo*. Ello supone considerar 18 grupos.
- b) Cálculo de correlaciones de cada ítem, uno a uno, con todos los demás que forman parte del mismo *ámbito* (funcionamiento, cumplimiento de tareas o clima). Ello supone considerar 3 ámbitos.
- c) Cálculo de correlaciones de cada ítem, uno a uno, en el total del *cuestionario* (excepto la composición, por su diferente naturaleza)

Los diferentes niveles de correlación buscados, de acuerdo con estos tres criterios, se detallan en la Tabla 7.9. siguiente.

<i>Ambito</i>	<i>Funciones o principios</i>	<i>Grupo de ítems</i>	<i>1er. nivel de correlación dentro de su grupo</i>	<i>2º nivel de correlación por ámbitos</i>	<i>3er. nivel de correlación en el cuestionario</i>
<i>Funcionamiento</i>		10 ítems	Cada uno de los 10 ítems con los 9 restantes		
<i>Cumplimiento de las tareas</i>	Funcions a) b)	5 ítems	Cada uno de los 5 ítems con los 4 restantes	Cada uno de los 40 ítems con los 39 restantes	Cada uno de los 85 ítems con los 84 restantes
	Funció c)	4 ítems	Cada uno de los 4 ítems con los 3 restantes		
	Funció d)	5 ítems	Cada uno de los 5 ítems con los 4 restantes		
	Funció e)	5 ítems	Cada uno de los 5 ítems con los 4 restantes		
	Funcions f) h)	5 ítems	Cada uno de los 5 ítems con los 4 restantes		
	Funcions g) j) n)	6 ítems	Cada uno de los 6 ítems con los 5 restantes		
	Funcions i) k) l)	5 ítems	Cada uno de los 5 ítems con los 4 restantes		
	Funció m)	5 ítems	Cada uno de los 5 ítems con los 4 restantes		
<i>Clima</i>	Principi 1	6 ítems	Cada uno de los 6 ítems con los 5 restantes	Cada uno de los 35 ítems con los 35 restantes	
	Principi 2	3 ítems	Cada uno de los 3 ítems con los 2 restantes		
	Principi 3	4 ítems	Cada uno de los 4 ítems con los 3 restantes		
	Principi 4	3 ítems	Cada uno de los 3 ítems con los 2 restantes		
	Principi 5	4 ítems	Cada uno de los 4 ítems con los 3 restantes		
	Principi 6	4 ítems	Cada uno de los 4 ítems con los 3 restantes		
	Principi 7	2 ítems	Un ítem con el otro		
	Principi 8	3 ítems	Cada uno de los 3 ítems con los 2 restantes		
	Principi 9	6 ítems	Cada uno de los 6 ítems con los 5 restantes		

Tabla 7.9. Proceso de cálculo de correlaciones para la fiabilización.

Los resultados obtenidos se presentan sintéticamente en la Tabla 7.10. siguiente:

FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO ACE. (N= 150)			
		n	alpha
Funcionamiento		128	0.6353
Cumplimiento de Tareas		66	0.9016
	a b	101	0.8110
	C	140	0.7579
	D	122	0.7691
	E	126	0.7521
	f h	128	0.7586
	g j n	118	0.8473
	i k l	131	0.6784
	M	120	0.7304
Clima		82	0.9052
	C1	137	0.4901
	C2	134	0.8004
	C3	144	0.7191
	C4	139	0.5170
	C5	127	0.3930
	C6	122	0.7186
	C7	150	0.8226
	C8	118	0.6279
	C9	125	0.7256
Total		52	0.9310

Tabla 7.10. Datos de fiabilidad del cuestionario ACE

Como resultado de dichos cálculos, el coeficiente Alpha obtenido es de **0,9310** para el total del cuestionario. Se trata de un coeficiente muy alto, lo que invita a pensar que los diferentes ítems y apartados del cuestionario, efectivamente miden los mismos rasgos, o que el grado de consistencia interna del instrumento en medir esos rasgos es elevado. En el Anexo 4 se encuentran los resultados del tratamiento estadístico realizado, más detallados.

Hasta aquí el proceso de construcción y validación del cuestionario que, ahora sí, podemos utilizar con confianza para nuestra investigación, en los estudios 1 y 3.

7.3. Estudio 1: Evaluación mediante el cuestionario ACE en el primer mandato, 1988

Este primer estudio mediante el cuestionario ACE elaborado se produjo al final del primer mandato de los Consejos Escolares, en la primavera de 1988 y, por tanto, en plena implantación de los mismos. Pretendíamos conocer cómo funcionaban, pasado poco más de un año de su inicio, antes de que se convocaran nuevas elecciones y se renovaran los consejeros. Para poder opinar era imprescindible que tuvieran una cierta experiencia.

7.3.1. La muestra

La elección de la muestra depende del enfoque epistemológico al que responde la investigación. Con carácter general se pretende que las características o los fenómenos a estudiar queden reflejadas en la muestra productora de datos, es decir, se valora la representatividad de la muestra respecto al fenómeno estudiado, incluso en los estudios de caso.

Arnal, Del Rincón y Latorre (1994:73-82), clasifican los métodos de muestreo en:

1. **Probabilísticos:** utilizan el criterio de equiprobabilidad, garantizando a todos los individuos la igualdad de posibilidades de salir elegidos en la muestra. Para ello se puede recurrir a las siguientes modalidades:
 - *Aleatorio simple:* se forma por sorteo entre el total de la población, tras calcular el tamaño
 - *Sistemático:* mediante un sistema de números aleatorios.
 - *Estratificado:* sobre la base de conjuntos homogéneos de población respecto al fenómeno estudiado. Puede ser *proporcional* respecto a su frecuencia en la población total o *constante*, seleccionando igual número de individuos de cada uno de los estratos.
 - *Por conglomerados o grupos:* en cuyo caso éstos constituyen la unidad muestral y no los individuos.
 - *Polietápico:* se sigue una secuencia de mayor a menor rango para seleccionar a los individuos.

2. No probabilísticos: no se basa en la equiprobabilidad, sino que se procura que la muestra sea lo más representativa posible mediante otros criterios, a saber

- *Accidental o casual:* el criterio se basa en la posibilidad de acceder a los individuos que conformarán la muestra.
- *Intencional u opinático:* se eligen individuos que se estiman representativos por el experto o el investigador
- *Por cuotas:* o grupos de individuos que reúnen unas determinadas condiciones, seleccionados mediante “rutas o itinerarios”.

Este primer estudio se gestó con ocasión de nuestra participación en un curso institucional de formación de Directores correspondientes a la demarcación administrativa-educativa denominada Región 1.

La Región 1., según la publicación “*Estadística de l’Ensenyament*” (Generalitat de Catalunya, 1988), estaba entonces integrada por las siguientes circunscripciones territoriales :

- Barcelona Ciudad
- Barcelonés
- Vallès Occidental
- Vallès Oriental
- Maresme
- Baix Llobregat
- Garraf

Obviamente, el conjunto de estas circunscripciones no sería representativo de Cataluña. Pero valoramos que, probablemente, sería representativa de los centros escolares más sensibilizados, más interesados o más problemáticos respecto al tema objeto de estudio. Es conocido que la participación de la comunidad escolar en los centros (y más en la gestión), se produjo inicialmente con más dinamismo en centros del cinturón industrial y en los grandes núcleos urbanos en los que la participación social estaba más articulada a través de asociaciones de vecinos, sindicatos y otras asociaciones. Naturalmente, también en las pequeñas poblaciones y en los ámbitos rurales se participaba en los centros educativos pero, en general, con características

más informativas y consultivas que de gobierno. No obstante, también se incluyeron en la muestra este tipo de localidades, como se verá.

En el desarrollo del curso se realizaban sesiones conjuntas con mucha frecuencia, lo que nos permitió acceder con gran facilidad al grupo. Tras plantearles y explicarles detalladamente el proyecto, en sesión conjunta, aceptaron involucrarse y proponer a sus respectivos Consejos Escolares participar en él. Algunos de esos Directores, interesados por la idea, se ofrecieron a ampliar su colaboración, en cuanto fuera necesario. Ello nos facilitó la posibilidad de contar con unos encuestadores, agentes activos e interesados a los que podíamos fácilmente “formar” sobre las características del cuestionario a utilizar y la encuesta a realizar.

Todo ello nos animó a optar por este sistema de muestreo *no probabilístico, intencional u opinático*, al considerar sus centros representativos respecto al tema objeto de estudio.

Los Directores actuarían como difusores, en lo que se conoce como muestreo *“bola de nieve”* (Biernacki y Waldorf, 1981: 141-163) respecto a los otros miembros de cada uno de sus respectivos Consejos Escolares.

Por otro lado, en los Consejos Escolares se encuentran integrados miembros de diferentes sectores (alumnos, padres, representantes del Ayuntamiento, representantes del P.A.S., profesores y directivos). La representatividad de la muestra podría verse disminuida por la descompensación que pudiera darse entre esos diferentes sectores, respecto a la composición normativamente establecida para los diferentes Consejos según el tamaño de los centros.

Por ello, interesaba que la muestra resultara *estratificada por cuotas proporcionales a los sectores*. Esta característica no podía establecerse a priori, puesto que no se sabía los individuos de cada sector que, efectivamente contestarían la encuesta.

En la tabla 7.11. se presenta el número de miembros de cada sector con que debe contar cada Consejo, según el tamaño del centro.

Composición de los consejos escolares según tamaño de los centros									
(Decret 86/86, art 21.1)									
Unidades	Director	CapEst.	Secret.	Mestres	Pares	Alums.	Ajunt.	P.A.S.	Total
2	1		1		1		1		4
3 y 4	1		1	1	1	1	1		6
5, 6 y 7	1		1	2	1	1	1		7
8 a 19	1	1	1	4	3	1	1	1	13
20 o más	1	1	1	6	4	2	1	1	17

Tabla 7.11. Composición de los consejos escolares según tamaño de los centros

7.3.2. Aplicación del cuestionario

La encuesta se inició en marzo de 1988 con la pretensión de finalizarla en el mes de junio de 1988. Se trataba de la segunda mitad del último año del primer “mandato” de los Consejos Escolares por lo que presumíamos:

- Que los diferentes miembros, en su segundo año, tendrían suficiente información y experiencia para contestarla.
- Que ese período del curso académico suele ser el mejor para solicitar una colaboración de estas características: lejos del inicio de curso, con frecuencia conflictivo, y antes del final de curso, cargado de trabajo.

A través de los Directores se repartieron un total de 280 cuestionarios. Además de las copias del cuestionario, se les facilitaron cartas de presentación y otros materiales complementarios, como fotocopias del Decret 87/1996, cuadros y gráficas sobre las funciones del Consejo Escolar y transparencias para efectuar una presentación. Además, en cinco centros se solicitó nuestra presencia para realizar la presentación de la propuesta en sesiones de los respectivos Consejos Escolares, a los que efectivamente acudimos.

La fase de realización de la encuesta fue incidental y el proceso de recogida de los formularios fue lento. Cabe recordar que los meses de abril y mayo de 1988 fueron especialmente conflictivos en la enseñanza pública, con huelgas intermitentes a lo largo de esos dos meses y generalizadas en la mayoría de los centros. Realizamos las oportunas llamadas telefónicas y el envío de cartas para solicitar la remisión de los cuestionarios antes del mes de junio, dada la inminencia de las vacaciones de verano.

No obstante, desde algunos centros nos informaron que no se recogerían los cuestionarios hasta el mes de septiembre, después de las vacaciones de verano. En los meses de septiembre y octubre se insistió de nuevo con los centros que aún no habían enviado los materiales y en el mes de noviembre se dio por finalizada la encuesta porque, además, se producirían nuevas elecciones a los Consejos.

7.3.3. Tratamiento de la información y explotación estadística

Mediante los cuestionarios obtenemos datos empíricos sobre las diferentes variables o aspectos del fenómeno estudiado. Pero los datos deben convertirse en informaciones que nos permitan analizar adecuadamente el fenómeno. El proceso de obtención de la información adecuada y su explotación estadística nos permitirán valorar adecuadamente las cuestiones estudiadas.

En el propio proceso de tratamiento de la información se decidió abandonar la explotación de datos del apartado "Constitución", al estimar que su interpretación no aportaba datos mínimamente homologables (habida cuenta de la gran diversidad de situaciones existentes en los centros) y podría inducir a error.

Consideramos que los datos aportados podrían utilizarse para efectuar, Consejo a Consejo, diversos estudios de caso, cada uno con sus propios referentes de interpretación, convenientemente contextualizados, pero no para la modalidad diseñada en los estudios 1. y 3.

Por otro lado, como se explicitó anteriormente, el cuestionario ACE es una *escala ordinal politómica*, lo que plantea problemas técnicos para su análisis posterior en forma estadística.

En educación y en psicología es difícil encontrar unidades de medida y cero absoluto, sea cual sea el atributo medido, por lo que, para el análisis estadístico de los datos, se consideran dos tipos que permiten efectuar los tratamientos de datos adecuados en cada caso:

- La estadística *paramétrica*: aplicable a las escalas de intervalo y a las de razón.
- La estadística *no paramétrica*: aplicable a las escalas nominales y a las ordinales.

Para poder resolver los problemas de escalabilidad en cuanto a la calidad de la medida, se aplica una unidad arbitraria, lo cual satisface la necesidad de intervalo. Así, se aplica la métrica allí donde no la había y es posible la aplicación de la estadística paramétrica, en esos casos (Kerlinger, 1991: 450-457; Renom Pinsach, 1992: 50; Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995: 47-52).

Efectivamente, nosotros codificamos los datos atribuyendo valores numéricos a los diferentes niveles ordinales, como sigue:

- A Sí o Siempre, se le atribuye el valor 4
- A Frecuentemente, se le atribuye el valor 3
- A Ocasionalmente, se le atribuye el valor 2
- A No o Nunca, se le atribuye el valor 1
- Los ítems no contestados serán tratados estadísticamente como 0

Esto nos permitirá efectuar la explotación de los datos obtenidos, tratándola estadísticamente como una *escala ordinal* de tipo Likert. Para ello, al igual que anteriormente para la fiabilidad, utilizaremos el programa estadístico SPSS, en dos niveles:

1. Análisis estadístico descriptivo

- 1.1. Muestra. Determinar las características de los consejeros y los centros que conforman la muestra estudiada
- 1.2. Analizar los 85 ítems sobre la base de las diferentes opciones: Sí o Siempre (S), Normalmente o Frecuentemente (F), Algunas veces u Ocasionalmente (O), No o Nunca (N), que se dicotomizarán en dos intervalos (S-F y O-N), en un primer nivel de análisis.

Este agrupamiento obedece al criterio de que la escala se basa en el modelo “normativo” y, por tanto, los consejeros deberían aspirar a poder autopuntuarse en el nivel más alto de los diferentes ítems, como “Sí-Siempre”. Consideramos que en esta situación ideal deseable podría incluirse la que representa “Normalmente o Frecuentemente”, como tendencia de actuación habitual. Además y en el mismo sentido de tendencia, el referente a considerar será el de alcanzar una frecuencia del 75 %, es decir, tres cuartas partes de las actuaciones o consideraciones valoradas en cada ítem.

- 1.3. Estudiar los resultados de la muestra en los diferentes “grupos” del cuestionario (Funciones y principios) en un segundo nivel de análisis.
- 1.4. Analizar los resultados por ámbitos (Funcionamiento, Cumplimiento de tareas y Clima), en un tercer nivel de análisis

2. Análisis estadístico comparativo entre el sector profesional y el no profesional

- 2.1. Análisis descriptivo por sectores: profesional versus no profesional en los diferentes niveles siguientes:
 - 2.1.1. En los diferentes “grupos” del cuestionario: funciones y principios
 - 2.1.2. En los diversos por ámbitos: funcionamiento, cumplimiento de tareas y clima
- 2.2. Análisis inferencial mediante la realización de las pruebas “*t de*

Student” y “*U de Mann-Witney*” para conocer si las posibles diferencias halladas entre el sector profesional y el no profesional son significativas desde el punto de vista estadístico o si, por el contrario deben atribuirse al azar.

El sector “*profesional*” está integrado por los consejeros: directores y profesores o maestros. El “*no profesional*” lo los demás consejeros.

En las Tablas 7.12. y 7.13. se sintetizan ambos análisis estadísticos como sigue:

<i>Estructura Ámbito</i>	<i>Estructura grupos</i>	<i>Estructura ítems</i>	<i>1er. nivel de análisis: los ítems</i>	<i>2º nivel de análisis: los grupos de funciones y principios</i>	<i>3º nivel de análisis: los ámbitos</i>
<i>Funcionamiento</i>		10 ítems			Análisis del constructo funcionamiento
<i>Cumplimiento de las tareas</i>	Funcions a) b)	5 ítems	Análisis de frecuencias de Los 85 ítems según las cuatro posibilidades de respuesta, agrupadas en dos intervalos	Análisis del constructo funciones a) b)	Análisis del constructo cumplimiento de tareas
	Funció c)	4 ítems		Análisis del constructo función c)	
	Funció d)	5 ítems		Análisis del constructo función d)	
	Funció e)	5 ítems		Análisis del constructo función e)	
	Funcions f) h)	5 ítems		Análisis del constructo funciones f) h)	
	Funcions g) j) n)	6 ítems		Análisis del constructo funciones g) j) n)	
	Funcions i) k) l)	5 ítems		Análisis del constructo funciones i) k) l)	
	Funció m)	5 ítems		Análisis del constructo función m)	
<i>Clima</i>	Principi 1	6 ítems	Análisis de frecuencias de Los 85 ítems según las cuatro posibilidades de respuesta, agrupadas en dos intervalos	Análisis del constructo principio 1	Análisis del constructo Clima
	Principi 2	3 ítems		Análisis del constructo principio 2	
	Principi 3	4 ítems		Análisis del constructo principio 3	
	Principi 4	3 ítems		Análisis del constructo principio 4	
	Principi 5	4 ítems		Análisis del constructo principio 5	
	Principi 6	4 ítems		Análisis del constructo principio 6	
	Principi 7	2 ítems		Análisis del constructo principio 7	
	Principi 8	3 ítems		Análisis del constructo principio 8	
	Principi 9	6 ítems		Análisis del constructo principio 9	

Tabla 7.12 . Niveles de análisis estadístico descriptivo

<i>Sector profesional</i>		<i>Sector no profesional</i>		<i>Pruebas estadísticas</i>
<i>Análisis de los grupos de funciones y principios</i>	<i>Análisis de los ámbitos</i>	<i>Análisis de los grupos de funciones y principios</i>	<i>Análisis de los ámbitos</i>	
	Análisis del funcionamiento		Análisis del funcionamiento	
funciones a) b)	Análisis del cumplimiento de tareas	funciones a) b)	Análisis del cumplimiento de tareas	Comparación de Estadísticos entre Sector profesional Y no profesional Pruebas: t de Student U de Man-Witney
función c)		función c)		
función d)		función d)		
función e)		función e)		
funciones f) h)		funciones f) h)		
funciones g) j) n)		funciones g) j) n)		
funciones i) k) l)		funciones i) k) l)		
función m)		función m)		
principio 1	Análisis del clima	principio 1	Análisis del clima	
principio 2		principio 2		
principio 3		principio 3		
principio 4		principio 4		
principio 5		principio 5		
principio 6		principio 6		
principio 7		principio 7		
principio 8		principio 8		
principio 9		principio 9		

Tabla 7.13. Niveles de análisis estadístico comparativo e inferencial

La prueba “*t de Student*” se utiliza para comparar dos medias, en nuestro caso la del sector profesional y la del sector no profesional. El programa SPSS tiene el procedimiento T-TEST que nosotros utilizaremos (Bisquerra, 1987).

La hipótesis nula es que “*no existen diferencias significativas entre los dos grupos*”, es decir que las posibles diferencias observadas en las dos submuestras de la misma población son debidas al azar. La hipótesis alternativa, naturalmente, será la inversa.

La “*U de Mann-Whitney*”, es una prueba semejante pero de contraste *no paramétrico*. El programa SPSS dispone del procedimiento Npar Test que también utilizaremos.

7.3.4. Encuesta de continuidad de los Consejos Escolares en noviembre-diciembre de 1988.

A partir de las actuaciones realizadas para reclamar la remisión de los formularios y por diversos contactos profesionales, conocimos que en bastantes Consejos Escolares se estaban produciendo dificultades de funcionamiento e, incluso, algunos se habían disuelto como tales en la práctica. Nos pareció de sumo interés conocer más detalladamente cuál era la situación y, a tal efecto, realizamos una encuesta durante los meses de noviembre y diciembre de 1988, mediante un sencillo formulario (Anexo 6), en el que se solicitaba información sobre:

- La continuidad, en condiciones de normalidad, de la actividad del Consejo escolar, hasta el momento de la renovación de sus miembros.
- El número de reuniones realizadas en el período 1986-1988.
- El número de miembros con que contaban en aquel momento y cuántos de ellos repetían como consejeros en el segundo período.

Los datos obtenidos también fueron analizados y los resultados se presentarán en el siguiente Capítulo.

7.4. Estudio 2: Observación participante y análisis documental, en el período 1993-1997

7.4.1. El Consejo Escolar y el centro: contextualización

Deben diferenciarse dos etapas:

- **Primera.** El Consejo Escolar corresponde a un centro de la “antigua” Formación Profesional (aún regulado por la Ley General de Educación de 1970, antes de la Reforma)
- **Segunda.** El centro de F.P. se fusiona con otro, contiguo, del antiguo Bachillerato (Ley General de Educación de 1970, antes de la Reforma). De la unión de ambos centros se forma un Institut d’Ensenyament Secundari (IES) y sus respectivos Consejos Escolares, lógicamente, también se fusionan.

Primera etapa:

Se trata de un centro de educación secundaria específico de Formación Profesional, ubicado en una gran ciudad industrial y de servicios limítrofe, y unida de hecho, a la ciudad de Barcelona.

Los alumnos, mayoritariamente, están fuertemente motivados en la realización de sus estudios y materias propias de las especialidades cursadas (especialmente en el segundo grado, cursos 3º, 4º y 5º) y no tanto en las materias comunes. Durante el período estudiado se compagina la extinción gradual de los planes de estudio correspondientes a la antigua Formación Profesional con la implantación de los nuevos Ciclos Formativos de Grado Superior, lo que implica la llegada de alumnos que han superado el nuevo Bachillerato o el Curso de Orientación Universitaria, más formados y de mayor edad. No se presentan problemas de convivencia (excepto algunos ocasionales con los alumnos de los primeros cursos).

El profesorado está muy implicado en el funcionamiento general del centro y motivado por su labor docente.

Segunda etapa:

El proceso de fusión crea problemas de relación en todos los niveles: de alumnos, de padres, de profesorado, de los respectivos equipos directivos, de los Consejos Escolares, etc. Se deben repartir espacios e instalaciones, profesorado, alumnado, ...

Tras un período de frecuentes reuniones de profesorado, y también de los Consejos Escolares, como se verá, se produce la unificación a todos los efectos.

7.4.2. Las actuaciones de observación realizadas

El periodo de observación participante, como miembro del Consejo Escolar del IES comprende desde el inicio del curso 1993/94 hasta finalizar el curso 1996/97. Nuestra actuación investigadora (como ya se ha apuntado en el capítulo 6.) se centró en la observación general del desarrollo de las sesiones del Consejo Escolar, en el análisis de las interacciones según sistema de categorías y en la recopilación y análisis de la documentación oficial del Consejo o del centro con relación al Consejo.

No obstante, en este estudio utilizaremos únicamente la documentación oficial y las anotaciones de carácter general tomadas durante el desarrollo de las sesiones, convenientemente tratadas un sistema categorial.

7.4.2.1. Los sistemas categoriales para el tratamiento y análisis de la información

Se entiende por categorizar la agrupación de fenómenos, actividades o conductas según reglas de correspondencia o relación, predeterminadas por el investigador, que le permitan atribuir dicho fenómeno a una única clase o tipo. Esa atribución se basa en alguna teoría o modelo explicativo y, en su conjunto, un sistema de categorías configura una construcción conceptual. Los sistemas categoriales pueden ser utilizados para la observación o para el tratamiento y análisis de la información.

Para Rodríguez, Gil y García (1999), los sistemas categoriales:

“Son sistemas cerrados en los que la observación se realiza siempre desde categorías (término que agrupa a una clase de fenómenos según una regla de correspondencia unívoca) prefijados por el observador

[...] se caracterizan por constituir verdaderos modelos en los que se concreta la explicación dada a un fenómeno.”

(Págs. 154-155)

Para establecer un sistema de categorías deben tenerse en cuenta las siguientes consideraciones generales (Rodríguez, Gil y García, 1999: 155):

- Las categorías en que se divide un conjunto de casos deben estar definidas con precisión y claridad, de forma que no haya dudas al atribuir los casos a las categorías.
- Las categorías deben ser mutuamente excluyentes de forma que la asignación de un caso a una categoría impida que pueda ser asignado a otra diferente.
- El sistema de categorías debe tener un carácter exhaustivo, es decir, ningún caso deberá quedar sin poder ser asignado a una de las categorías
- Las categorías deben ser homogéneas, esto es, mantener una relación lógica, tanto con la variable categorizada como con cada una de las demás.

Para el análisis de la información en este Estudio 2. y también en el 4. utilizaremos diversos sistemas categoriales para el tratamiento y análisis de la información, como se explica en la correspondiente Guía de Análisis.

7.5. Estudio 3: Evaluación mediante el cuestionario ACE, en el quinto mandato, 1996.

Este estudio, segundo efectuado mediante el cuestionario ACE, se realizó a partir del mes de marzo de 1996, al final de quinto mandato de los consejos y antes de que se convocaran nuevas elecciones.

7.5.1. Muestra

El método y la orientación del muestreo corresponden a los mismos criterios que los explicados en el apartado 7.3.1. que no repetiremos aquí.

En la muestra buscada se incluyeron centros de educación secundaria porque, como consecuencia de la aplicación de la Reforma educativa, en los Consejos Escolares de centros de primaria ya no se producía la participación de alumnos, aunque en alguna ocasión aún permanecían, dado que la implantación del nuevo sistema no fue uniforme en todas las localidades ni en todos los centros.

El número de representantes de cada uno de los diferentes sectores de la comunidad escolar en los Consejos Escolares de primaria y secundaria, en función del tamaño de los centros, es el que se presentan en la Tabla 7. 14. siguiente

Composición de los consejos escolares según tamaño de los centros									
<i>(Decret 103/1992, de 11 de maig. Modifica el Decret 87/86.)</i>									
Primaria									
Unidades	Dir.	C.Est	Sect.	Mestres	Pares +APA	Alums	Ajunt	PAS	Total
8 a 19	1	1	1	4	4	1	1	1	14
20 o más	1	1	1	6	5	2	1	1	18
Secundaria									
Unidades	Dir.	C.Est	Sect.	Profs.	Pares +APA	Alums	Ajunt	PAS	Total
-16	1	1	1	6	4	3	1	1	18
16 o +	1	1	1	7	5	4	1	1	21

Tabla 7.14. Composición de los Consejos Escolares según nivel y tamaño de los centros

7.5.2. Aplicación del cuestionario

En esta ocasión se buscó a Directores, conocidos profesionalmente, de centros de primaria y secundaria (“muestreo intencional, bola de nieve”).

Se repartieron unos 200 cuestionarios (siempre con desplazamiento personal del investigador a los centros), además del material complementario semejante al reseñado en el primer estudio, convenientemente actualizado.

El seguimiento realizado fue similar al descrito en el estudio 1. La recogida de los cuestionarios se efectuó personalmente, desplazándose el investigador a los diversos centros y se concluyó en el mes de junio de 1996.

7.5.3. Tratamiento de la información y explotación estadística

Se han utilizado los mismos criterios y los mismos procedimientos que los ya explicados en el apartado 7. 3.4., que no se repiten aquí.

7.6. Estudio 4: Observación participante y análisis documental en el período 1998-2000

7.6.1. El Consejo Escolar y el centro: contextualización

El centro está ubicado en una típica ciudad industrial y “dormitorio”, de unos 50.000 habitantes, del cinturón de Barcelona.

Es un I.E.S. de nueva construcción, de grandes dimensiones (mastodóntico, si se nos permite la expresión) que imparte la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los nuevos Bachilleratos, Ciclos formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior. Se inauguró el curso escolar 1996-1997, con retraso respecto al inicio oficial del curso académico debido a que las obras aún no estaban terminadas y el mobiliario escolar no se había remitido a tiempo, lo que ocasionó graves problemas de inicio de curso (por la información de que disponemos, con movilizaciones y protestas de la comunidad escolar).

El alumnado de la ESO presenta frecuentes problemas de convivencia y falta de motivación en el estudio. No así los alumnos de Bachillerato y Ciclos Formativos.

La procedencia del profesorado es mixta: maestros de primaria que imparten docencia en la ESO y profesores de secundaria que imparten docencia en el Bachillerato y en la Formación Profesional Específica de Grado Medio y Superior, con dos “culturas” muy diferentes. La organización de un centro tan grande (más de 108 profesores) y tan diverso es sumamente compleja. A ello se añaden los diversos intereses profesionales y, a veces, estamentales. Como ejemplo de esa complejidad y dificultad, debe señalarse que en los dos primeros años de su existencia el centro dispuso de hasta cinco Directores diferentes.

El Consejo Escolar está integrado, mayoritariamente, por representantes de los diversos sectores de la comunidad escolar pero de origen en la etapa obligatoria (padres y alumnos, profesores, directivos). Naturalmente, no hay representantes del sector padres que lo sean de alumnos de Ciclos Formativos ni tampoco del nuevo Bachillerato, dada la edad de los propios alumnos (más de 16 años y, en su mayoría, más de 20 años).

Los alumnos de los Ciclos Formativos de Grado Superior de las diversas especialidades y familias profesionales, dado que no comparten asignaturas ni tampoco profesorado ni siquiera horarios ni dependencias, solo se conocen entre los que cursan la misma especialidad o, como mucho, la misma familia. Este hecho, naturalmente, dificulta su participación y, también, el posible apoyo social si deciden presentarse candidatos en las elecciones a consejeros escolares.

Por todo ello, la actividad del Consejo Escolar está muy centrada en cuestiones que afectan mayoritariamente a la ESO.

7.6.2. Las actuaciones de observación realizadas

Se han utilizado los mismos criterios y los mismos procedimientos que los ya explicados en el apartado 7.3.4., que no se repiten aquí.

7.7. Estudio 5: Encuesta a investigadores sobre el tema en 2001

La laboriosa fase de estudio del “estado de la cuestión” a partir de otras investigaciones anteriores o de aportaciones relacionadas con el tema nos permitió conocer abundante información respecto a la participación en los Consejos Escolares y, con más amplio alcance, en los centros escolares y en el sistema educativo.

Sin embargo, no encontramos estudios orientados a conocer los ejes de nuestra investigación, aunque sí algunas cuestiones fronterizas, especialmente en las investigaciones de Álvarez y Sánchez (1988), Sarramona, Gairín y Ferrer (1991), Boix (1992), Fernández Enguita (1993), Gil Villa (1995) y, por lo que hace a otras aportaciones relacionadas con el tema en Mestres (1990), Antúnez (1994), Gento Palacios (1999) o Gairín y Villa (1999), entre otros.

Ello nos sugirió que, sin duda alguna, esos autores dispondrían de una experta opinión sobre el tema por nosotros investigado, fruto de sus propios estudios altamente relacionados con el nuestro.

Nos planteamos, pues, realizar una encuesta de opinión como se describe a continuación.

7.7.1. El cuestionario

Elaboramos un primer borrador de cuestionario abierto y estructurado en 7 preguntas que fue sometido a la consideración de dos jueces, profesores universitarios considerados expertos en el tema.

A partir de sus comentarios y sugerencias se reformularon algunas preguntas y se procedió al redactado definitivo como se incluye a continuación, en la Tabla 7.15.:

NOTAS

Puedes responder las preguntas con la amplitud y profundidad que te parezca oportuno.

Las tablas que se incluyen no pretenden cerrar tus respuestas, sino facilitar el análisis posterior. Por ello, te ruego que las utilices, ampliándose el espacio cuanto necesites.

Los epígrafes incluidos en la columna de la izquierda, a continuación de las preguntas, **son meramente indicativos**, por si pudieran servir para matizar el sentido de las respuestas dado el carácter genérico y abierto de algunas preguntas. Puedes seguirlos o no, según tu buen criterio.

El Consejo Escolar de centro es caracterizado en la legislación como un órgano colegiado que, junto a otros órganos unipersonales, conforman el gobierno del centro.

Entendiendo por gobernar, en un sentido muy amplio, "conducir o regir los destinos y la marcha de una determinada institución", que incluye también su control interno como una fase más y una función del propio proceso,

1. ¿Crees que, en este sentido, el Consejo Escolar gobierna realmente el centro?

Sugerencias:	SI	NO
En qué ámbitos o cuestiones		
En qué medida		
Otros comentarios		

En el caso de que tu opinión fuera, en líneas generales, que el Consejo Escolar no gobierna el centro, ¿Quién crees que lo gobierna realmente, y en qué sentido o en qué aspectos?

Sugerencias:	Gobierna realmente	Aspectos
Director		
Claustro		
Instancias de la administración		
Otros comentarios o planteamientos		

Aunque, en cierta medida, sea reiterativo o si crees que tus opiniones pueden ampliarse en otro sentido no suficientemente recogido

3. ¿Cómo caracterizarías sumariamente lo que realmente hacen los Consejos Escolares de centro?

De cada una de las diferentes competencias que la legislación atribuye a los Consejos,

4. Señala la importancia que te merece como función típica de gobierno

(el formato presentado no pretende cerrar las respuestas: puedes limitarte a señalar una de las tres alternativas o bien escribir en las casillas los comentarios que consideres oportunos)

	Mucha	Poca	Ninguna
Elegir al Director y designar al equipo directivo por él propuesto			
Proponer la revocación del nombramiento del Director, previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios.			
Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.			
Resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes de los mismos.			
Aprobar el proyecto de presupuesto del centro.			
Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elabore el equipo directivo.			
Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.			
Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.			
Establecer las relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos.			
Aprobar el reglamento de régimen interior del centro.			
Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, así como vigilar su conservación.			
Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes.			
Cualquier otra competencia que le sea atribuida en los correspondientes reglamentos orgánicos.			

Los Consejos son órganos de participación.

5. ¿Crees que su funcionamiento interno también es participativo y por qué?

6. ¿Cuáles crees que son los principales requisitos que deberían darse para mejorar la participación democrática en esos órganos?

El Director del centro, como Presidente del Consejo escolar, sin duda ocupa un lugar relevante.

7. ¿Qué importancia otorgas al papel del Presidente en el funcionamiento del Consejo y por qué?

8. Observaciones y otros comentarios

Tabla 7.15. Modelo de encuesta a expertos

7.7.2. La muestra

Se envió el cuestionario a 48 investigadores o autores españoles considerados expertos en el tema en cuestión, todos ellos referenciados en los anteriores capítulos anteriores.

7.7.3. Aplicación del cuestionario

Tras la búsqueda de las correspondientes direcciones y algunas llamadas telefónicas, el cuestionario se envió por correo electrónico, junto a una carta de presentación y las correspondientes instrucciones para cumplimentarlo y reenviarlo, que se adjuntan en el Anexo 10 .

Siete de los correos enviados fueron notificados como “usuario o dirección desconocida” y, pese a realizar gestiones de búsqueda, no conseguimos encontrar la dirección correcta, por lo que fueron desestimados. También se realizó el pertinente “recordatorio”, en aquellos casos en los que no obteníamos respuesta.

El tratamiento dado a la información recibida se presenta en la correspondiente Guía de análisis.

7.8. Guías de análisis para la elaboración de las conclusiones

Habida cuenta del carácter de *“investigación evaluativa”*, el proceso para la elaboración de las conclusiones será:

Primero: La indagación realizada sobre la situación de los Consejos Escolares nos permitirá *“describir y realizar inferencias descriptivo-correlacionales”* sobre cómo es su actuación en contextos de cotidianidad, respecto al funcionamiento, al cumplimiento de las tareas y al clima interno. Esta descripción se obtiene mediante el proceso, ya descrito en el apartado 7.3.3., de tratamiento de la información y explotación estadística.

Segundo: La indagación realizada sobre la situación de los Consejos Escolares nos permitirá *“evaluar”* cómo es su actuación en tanto que órgano de gobierno, control y participación. Para evaluar o valorar esos aspectos necesitamos disponer de unos *“criterios de valor”* referenciales, que obtenemos del marco teórico ya presentado, en tanto que ideas directrices o indicadores, de acuerdo con la siguiente secuencia:

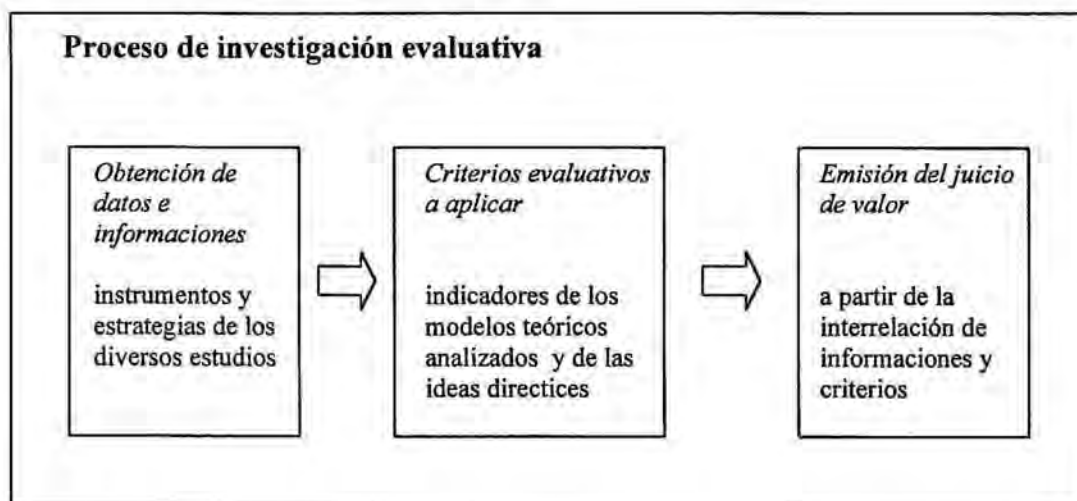


Figura 7.1. Proceso de investigación evaluativa realizado

7.8.1. Guía de análisis de los Estudios 1. y 3.

En los estudios 1. y 3. Se obtienen datos respecto a tres ámbitos diferentes (funcionamiento, cumplimiento de tareas y clima) que, más allá del análisis e interpretación estadística, pretendemos relacionar con los ejes de nuestra investigación (gobierno y control, y participación), como se representa en la tabla 7. 16.:

		<i>Ejes de la investigación</i>	
		<i>Gobierno y control</i>	<i>Participación</i>
<i>Ámbitos de análisis</i>	<i>Funcionamiento</i>	Los ítems de funcionamiento nos permitirán valorar el carácter de gobierno y control del Consejo	Los ítems de funcionamiento nos permitirán valorar la participación interna en el propio Consejo
	<i>Cumplimiento de tareas</i>	Los ítems de cumplimiento de tareas nos permitirán valorar los niveles de gobierno con que actúa el Consejo	
	<i>Clima organizacional</i>		Los ítems de funcionamiento nos permitirán valorar el clima en que se desarrolla la participación interna en el propio Consejo

Tabla 7. 16. Ejes de la investigación y ámbitos de análisis

Para ello partiremos de las aportaciones teóricas sobre los diferentes niveles de participación recogidas en los capítulos 2 y 3 (ver apartados: 2.12. del Capítulo 2.; 3.8. y 3.10.4. del Capítulo 3) y de los niveles de gobierno (ver apartados: 2.12.4. del Capítulo 2.; y 3.10.4.3. del Capítulo 3.), adaptados a nuestro estudio como sigue:

- **Participación.** Los modelos teóricos tomados como referencia (apartados 2.12.3., 3.8.5., 3.10.4.1. y 3.10.4.3.) están pensados para diferentes modalidades de gobierno de las instituciones educativas que no se corresponden exactamente con nuestra situación. Por ello, aunque se pierdan posibles matices, simplificamos la escala propuesta

y consideramos únicamente tres diferentes niveles de implicación porque, en definitiva, creemos que son los que realmente se producen en nuestros actuales centros públicos:

Nivel 1.: Información
Nivel 2. : Consulta
Nivel 3.: Decisión o codecisión

- **Gobierno.** También en este caso simplificamos y adaptamos el modelo teórico presentado (ver apartados 2.12.4., 3.10.4.1., 3.10.4.2. y 3.10.4.3.) a la que consideramos situación en nuestro contexto:

Nivel 1.: Elección y revocación del Director
Nivel 2.: Determinación de políticas y metas de la institución, así como su posterior seguimiento y control
Nivel 3.: Elaboración de programas y proyectos
Nivel 4.: Ejecución o gestión de las actuaciones derivadas

7.8.2. Guía de análisis de los Estudios 2. y 4.

Para el análisis de la información en los estudios de caso (2. y 4.) nos basaremos en las siguientes actuaciones y criterios:

Se han analizado los documentos “Orden del día” y “Acta de reunión” de las sesiones realizadas por el Consejo Escolar durante estos cuatro cursos: siete sesiones celebradas durante el curso escolar 93/94, tres sesiones en el curso 94/95, dos sesiones en el curso 95/96 y siete sesiones en el curso 96/97. Se han confrontado entre sí y con las “*anotaciones*” tomadas por el observador durante el desarrollo de las sesiones.

Para realizar este análisis se ha procedido de la siguiente manera:

- Se ha buscado la relación entre la cuestión a tratar según el Orden del día (y, después, confirmada por el Acta y las notas) con las funciones atribuidas a los Consejos Escolares en el Decret 87/1986 (artículo 22.1), vigente en aquellos momentos, para indagar la relación entre las competencias previstas en la normativa y las funciones realmente realizadas por el Consejo en el tiempo observado.
- Hemos asignado tres categorías de implicación para cada una de las funciones realizadas (ver apartados: 2.12. del Capítulo 2.; 3.8. y 3.10.4. del Capítulo 3).
 - a) El mayor grado de implicación se corresponde con la capacidad para la toma de decisiones por parte del Consejo Escolar, y le hemos llamado “*decisión*”.
 - b) En un segundo nivel de implicación hemos considerado la posibilidad del Consejo de ser consultado sobre el tema a tratar, aunque sin capacidad para tomar decisiones, por estar estas ya muy elaboradas por el equipo directivo, o no poseer los elementos necesarios los miembros del Consejo, para tener criterios propios, a este nivel le hemos llamado “*consulta*”.
 - c) Por último, el menor nivel de implicación considerado, es cuando el Consejo es un mero receptor de información, sobre unos temas que han sido decididos en otros niveles u órganos del centro. En este caso llamamos a esta implicación “*información*”.

Cuando los temas propuestos en los ordenes del día se refieren al funcionamiento interno del órgano colegiado, como la lectura y aprobación de las actas, la renovación de alguno de sus miembros, la convocatoria de elecciones, la posterior constitución del Consejo Escolar o la formación de comisiones en el seno del propio Consejo, no los hemos vinculado a ninguna de las funciones establecidas en el Decreto 87/86, hemos considerado que son internos y propios de su *funcionamiento como órgano colegiado*, y no se les ha asignado ningún nivel

específico de implicación de los que hemos considerado anteriormente.

- Para cada uno de los niveles de implicación considerados como medio y alto, *consulta* y *decisión*, se han caracterizado cuatro niveles de gobierno, desde 1 a 4, según la importancia que atribuimos al tema en cuestión, como elemento configurador del gobierno y control del centro, asignando el número cuatro al de menor nivel de gobierno (ver apartados: 2.12.4. del Capítulo 2. y 3.10.4.3. del Capítulo 3.).
- Todo este proceso se ha contrastado con las notas de la observación participante y, en algunos casos se han añadido las consideraciones que estimamos contribuirán a explicar la categorización en su conjunto y en cada cuestión concreta.

En las tablas siguientes 7.17, puede verse los modelos utilizados para el análisis.

Sesiones Celebradas en el curso	Temas Orden del día y Acta	Competencia a la cual hace referencia	Tipo o carácter con que se presenta la cuestión: a) Información b) Consulta c) Decisión	Nivel de gobierno que implica: 1. 2. 3. 4.	Anotaciones tomadas en el desarrollo de la sesión

Tabla 7.17. Para el análisis de las sesiones del Consejo Escolar

A continuación, se han sintetizado la información obtenida en un cuadro que permite analizar más fácil y globalmente las funciones más ejercidas y las menos, con la frecuencia resultante en el período analizado, como puede verse en la Tabla 7.18.

FUNCIONES	CURSO 93-94	CURSO 94-95	CURSO 95-96	CURSO 96-97	TOTAL
a)					
b)					
c)					
d)					
e)					
f)					
g)					
h)					
i)					
j)					
k)					
l)					
m)					
n)					
o)					
TOTAL					

Tabla 7.18. Para el análisis del cumplimiento de funciones

Finalmente también se han vertido los datos a otro cuadro para sintetizar las actuaciones de gobierno y sus categorías, según el modelo utilizado, como se puede ver en la Tabla 7.19.

Niveles de gobierno		CURSO 93-94	CURSO 94-95	CURSO 95-96	CURSO 96-97	TOTAL
Consulta	1.					
	2.					
	3.					
	4.					
Decisión	1.					
	2.					
	3.					
	4.					

Tabla 7.19. Para el análisis de los niveles de gobierno

7.8.3. Guía de análisis del Estudio 5.

Dado que el estudio 5 tiene la intención básica de contrastar los hallazgos y conclusiones parciales que hemos ido obteniendo en los diversos estudios de nuestra investigación con las conclusiones a las que pudieran haber llegado otros investigadores en sus propias indagaciones, no se ha buscado obtener resultados sobre la situación de los Consejos Escolares sino opiniones expertas e informadas sobre el tema que nos ocupa.

Es, por tanto, una encuesta de carácter confirmatorio y de ampliación de puntos de vista en cuanto a la situación y a posibles propuestas de mejora, de carácter totalmente abierto.

Por todo ello, el análisis de las informaciones facilitadas consistirá en la síntesis de las aportaciones sobre todas y cada una de las preguntas formuladas en la encuesta, intentando compendiar lo que tengan de común y recoger, también, las sugerencias individuales que nos han llegado.

Hasta aquí la descripción del desarrollo de los diferentes estudios que conforman esta parte empírica de la investigación. En el siguiente capítulo se procederá a presentar los resultados y las conclusiones.

CUARTA PARTE: RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Capítulo 8.

Presentación de resultados y elaboración de conclusiones

Capítulo 8.

Presentación de resultados y elaboración de conclusiones

8.1. Introducción

En este capítulo final de la Tesis, se presentan los resultados obtenidos y las conclusiones a que conducen.

En primer lugar se muestran los **resultados** específicos de los diferentes estudios que integran la parte empírica. En cada uno de ellos, tras la presentación de los resultados obtenidos, se incluye un apartado en el que se realiza la **discusión**, es decir, la interpretación a la luz de los referentes o criterios indicados en cada caso. De hecho, estas discusiones deben considerarse como **conclusiones específicas** de cada uno de los diversos estudios empíricos realizados.

A continuación se presentan las **conclusiones generales**, es decir, sobre la investigación en su conjunto. Las conclusiones generales tienen para nosotros el carácter de síntesis global, integradora y relacional entre las **aportaciones de la parte teórica** y los **resultados de la parte empírica**, a modo de reflexión sumarial sobre la totalidad del proceso investigador realizado. A partir de esas conclusiones generales será posible explicitar los hallazgos, señalar las limitaciones y proponer líneas de actuación posterior, si ha lugar.

8.2. Resultados del Estudio 1.

Los resultados de este estudio se exponen en cuatro apartados:

- en primer lugar se describe la muestra;
- a continuación se presentan los resultados obtenidos de la totalidad de la muestra;
- en tercer lugar se realiza el análisis comparativo de los resultados del bloque profesional versus los del no profesional que trataremos como dos submuestras desde el punto de vista estadístico inferencial;
- finalmente, se realiza la discusión sobre los resultados

8.2.1. La muestra productora de datos

Del total de cuestionarios recogidos, en el momento del procesamiento de datos se constató que los distintos sectores están suficientemente equilibrados a excepción de los representantes de Ayuntamientos (que están infrarrepresentados) y del sector Directores (que está sobrerrepresentado). Respecto a los representantes de los Ayuntamientos cabe añadir que en todas las informaciones de que disponemos se constata su baja asistencia a las sesiones. Respecto al sector Directores decidimos mantener los cuestionarios que sobraban bajo la presunción de que sus opiniones, dado el papel institucional que representan, serían “neutrales” respecto a los demás sectores.

De un total de 235 cuestionarios repartidos se recogieron 157, de los que se descartaron 7 por carecer de la identificación mínima para poder procesar los datos, quedando la muestra productora de datos formada por los 150 restantes.

Los 150 cuestionarios analizados corresponden a 26 Consejos Escolares de centros públicos de primaria de dos únicas tipologías en cuanto a dimensiones (centros de 8 a 19 unidades con 13 consejeros posibles, y centros de 20 o más unidades con 17 miembros posibles (Ver Anexo 3) .

En la Tabla 8.1. se presenta la caracterización de la muestra productora de datos con indicación del número de miembros de cada sector, el porcentaje que representan respecto al total, así como el porcentaje que debería darse respecto a lo normado, teniendo en cuenta la tipología de los centros. En la Gráfica 8.1. se representan los diferentes sectores, de acuerdo a los criterios reseñados.

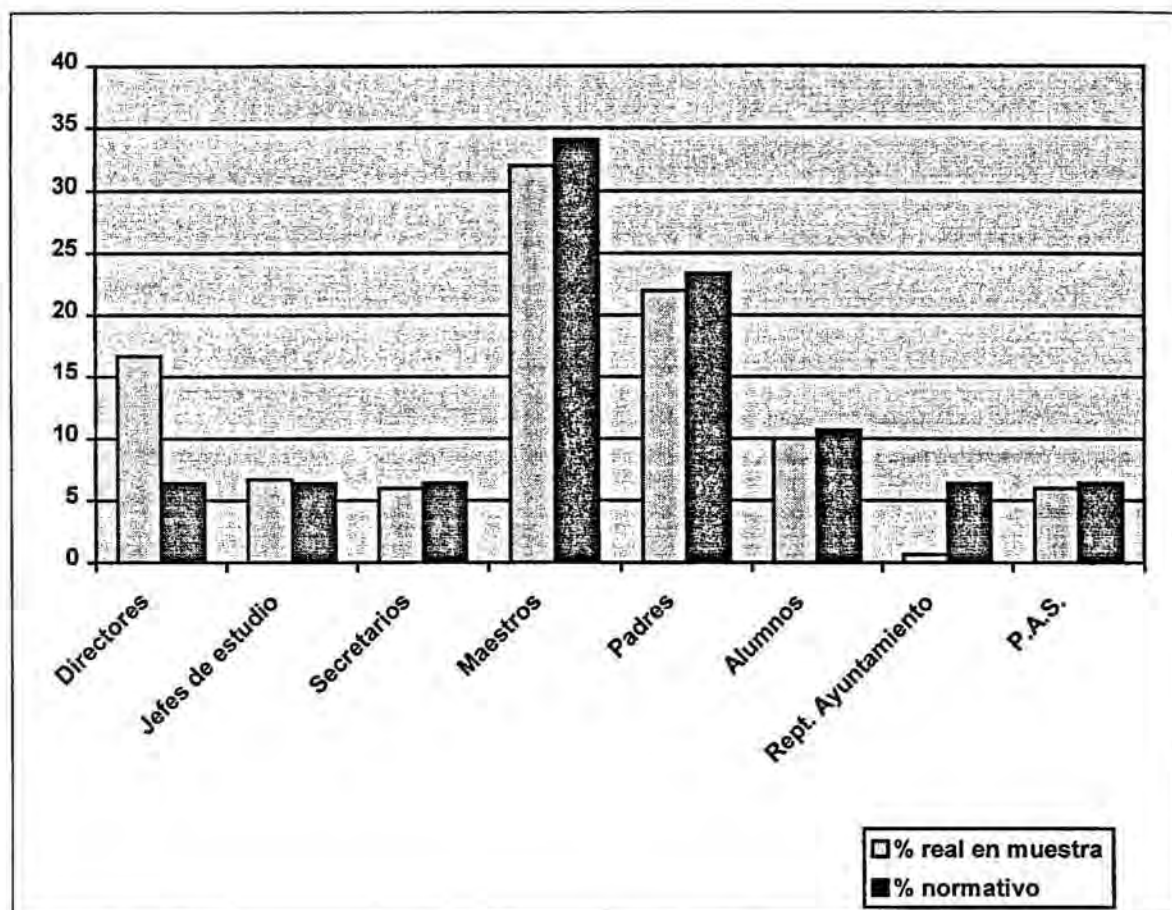
Sector	Nº de consejeros	% real en muestra	% normativo
Directores	25	16,7	6,4
Jefes de estudio	10	6,7	6,4
Secretarios	9	6,0	6,4
Maestros	48	32,0	34,1
Padres	33	22,0	23,4
Alumnos	15	10,0	10,7
Rept. Ayuntamiento	1	0,7	6,4
P.A.S.	9	6,0	6,4
Total	150	100	100

Tabla 8.1. Caracterización de la muestra productora de los datos

En la tabla 8.2. se presentan los porcentajes (los reales de la muestra y los estipulados en la normativa) al considerarla integrada por los dos bloques: profesional (directores, jefes de estudio, secretarios y maestros) y no profesional (padres, alumnos, representantes de Ayuntamientos y PAS).

Bloque	Nº de consejeros	% real en muestra	% normativo
Profesional	92	61,3	53,1
No profesional	58	38,7	46,9

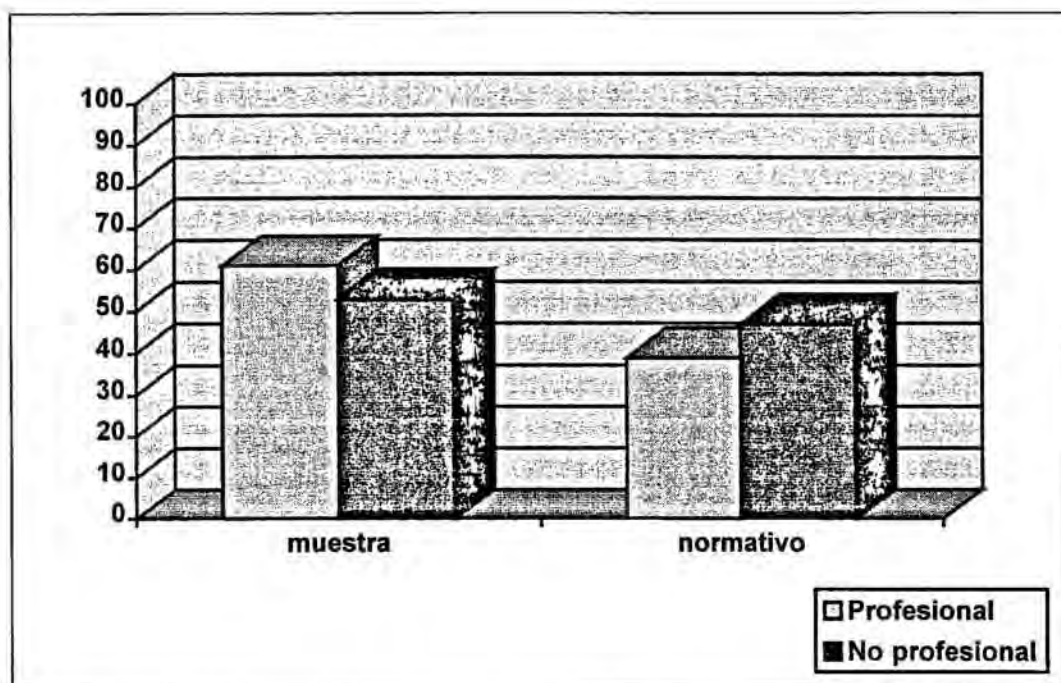
Tabla 8.2. Caracterización de la muestra por bloques profesional-no profesional.



Gráfica 8.1. Comparación de la muestra real vs. la muestra normativa

Como puede observarse, la proporcionalidad de la muestra no difiere significativamente respecto a los estándares normativos, con las ya mencionadas excepciones de Directivos y representantes de la localidad.

En cuanto a los dos bloques, profesional y no profesional, se aprecia una ligera sobrerrepresentación de la muestra real en el sector profesional, aunque las diferencias tampoco son excesivas a efectos de análisis. En la Gráfica 8.2. se representan ambos bloques.

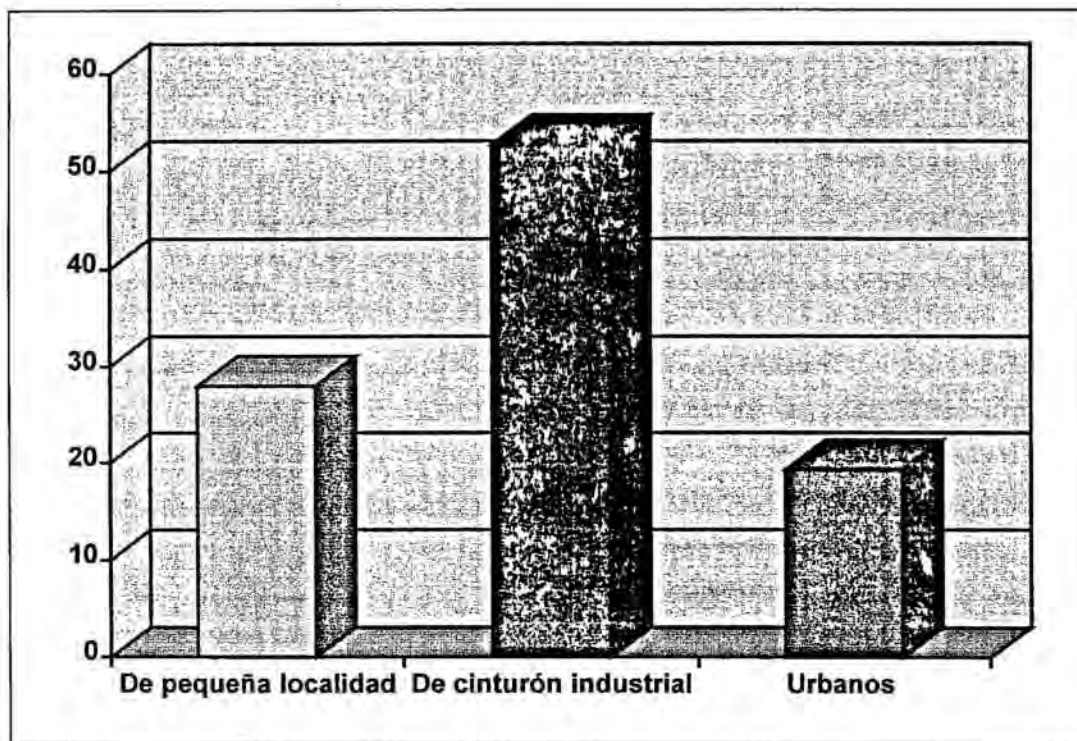


Gráfica 8.2. Comparación de la muestra según bloques profesional-no profesional

Por otro lado, en la Tabla 8.3. se presentan los datos de la muestra respecto a la ubicación de los diversos centros, según sean urbanos, de pequeñas localidades o del cinturón industrial. En la Gráfica 8.3. se representan los mismos datos.

Ubicación	Frecuencia	Porcentaje
De pequeña localidad	42	28,0
De cinturón industrial	79	52,7
Urbanos	29	19,3

Tabla 8.3. Distribución de consejeros según la ubicación del centro



Gráfica 8.3. Ubicación según tipo de localidad

La distribución de los Consejos de la muestra según el tipo de población presenta un poco más de la mitad de los centros pertenecientes al cinturón industrial, cerca de una tercera parte ubicados en pequeñas localidades y el resto en grandes núcleos urbanos, por lo que pensamos se adecúa al diseño efectuado (ver Capítulo 6.)

Hasta aquí la descripción de la muestra que produce los datos a analizar en este primer estudio.

8.2.2. Análisis descriptivo de los resultados de toda la muestra

En este apartado se presentan diferentes tablas que resumen y agrupan los resultados obtenidos después del tratamiento de datos efectuado (Anexo 5). En cada una de ellas se incluyen:

- Las frecuencias obtenidas en los cuatro intervalos (sí o siempre, S; frecuentemente, F; ocasionalmente, O; no o nunca, N), expresadas en porcentajes para cada ítem.
- Las frecuencias en los dos intervalos resultantes de la agrupación (sí o siempre con frecuentemente, S-F; ocasionalmente con no o nunca, O-N), expresadas en porcentajes para cada ítem.

Tal como se razonó en la Guía, el referente para valorar la frecuencia con que se realizan en el Consejo las distintas cuestiones planteadas en los ítems de Funcionamiento parte de la consideración de que deberían realizarse siempre o casi siempre y, por ello, resulta conveniente este agrupamiento.

- En la última columna, un asterisco (*) indica los ítems en que no se llega al 70 % considerado como valor de referencia.

8.2.2.1. El Funcionamiento

En la Tabla 8.4. se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que nos permiten valorar el Funcionamiento y el subtotal resultante de todos ellos en este ámbito. Se acompaña, para su más rápida visualización de una gráfica y de un cuadro con los ítems menos valorados, además de los oportunos comentarios al respecto.

TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA Ítems sobre funcionamiento						
Ítems	S	F	O	N	S-F	O-N
F.1	34,56	34,56	3,68	27,21	69,12	30,88 *
F.2	40,41	41,10	8,90	9,59	81,51	18,49
F.3	48,65	31,76	12,16	7,43	80,41	19,59
F.4	41,61	47,65	10,74	0,00	89,26	10,74
F.5	54,36	34,23	10,74	0,67	88,59	11,41
F.6	53,69	31,54	8,05	6,71	85,23	14,77
F.7	29,33	60,67	9,33	0,67	90,00	10,00
F.8	43,33	46,00	10,67	0,00	89,33	10,67
F.9	36,62	23,94	20,42	19,01	60,56	39,44 *
F.10	30,87	28,19	32,89	8,05	59,06	40,94 *
Funciona miento.	41,42	38,08	12,81	7,70	79,50	20,50

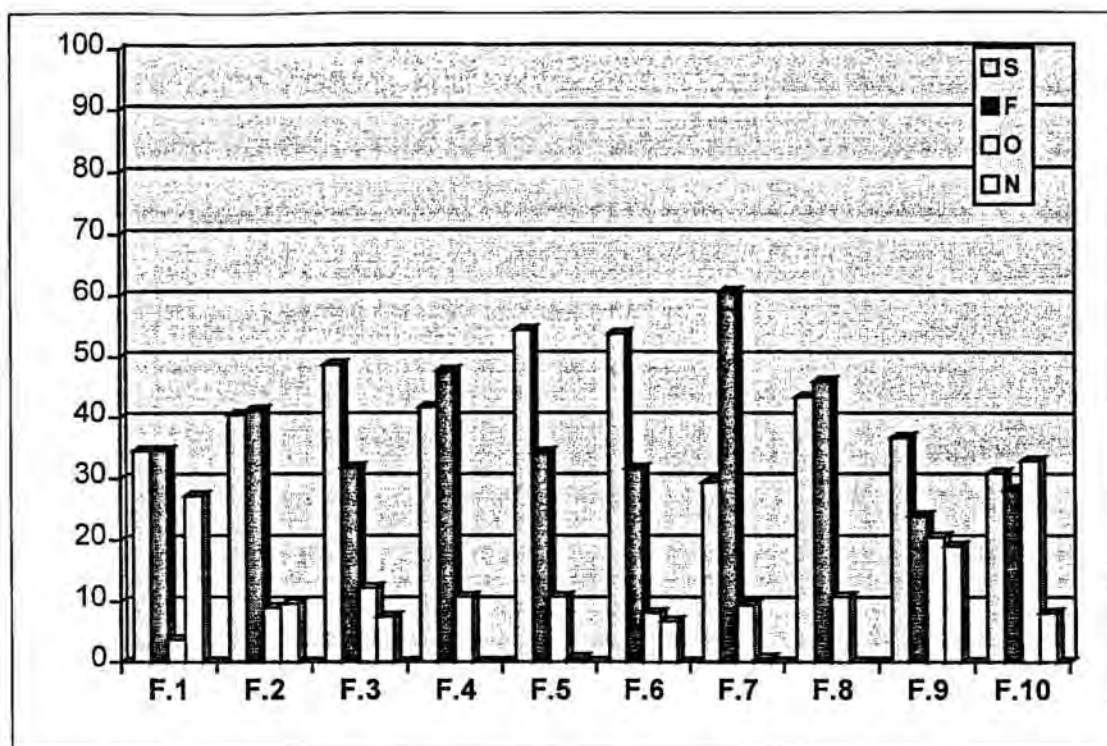
Tabla 8.4. Resultados en funcionamiento, por ítems.

Los ítems que no alcanzan el valor referencial establecido del 70%, en el apartado "Funcionamiento", se presentan en el Cuadro 8.1.:

Ítems menos valorados en "Funcionamiento"	
F.1	El Consell Escolar té establert un reglament de funcionament del propi Consell.
F.9	Davant de la necessitat d'arribar a una votació es garanteix la intimitat mitjançant el vot secret.
F.10	Dels acords presos es dona publicitat a tota la comunitat escolar.

Cuadro 8.1. Ítems menos valorados sobre funcionamiento

En la Gráfica 8.4. se representan los resultados globales de Funcionamiento según las cuatro diferentes opciones.



Gráfica 8.4. Ítems de funcionamiento

En relación con la valoración global de los diferentes ítems se obtiene la siguiente situación:

Ítems de mayor valoración

Considerando los resultados en el conjunto de todos los ítems destacan los altos porcentajes obtenidos en:

- la antelación con que se convocan las sesiones y remisión de la documentación pertinente
- la configuración correcta del orden del día en diversos apartados que recogen los intereses e inquietudes de todos los miembros.

Ítems de menor valoración

Los ítems que alcanzan mayor porcentaje en la opción Nunca, y por tanto los de menor valoración son:

- la falta de regulación interna del funcionamiento del propio Consejo
- la ausencia de garantía en la utilización del voto secreto en las decisiones importantes

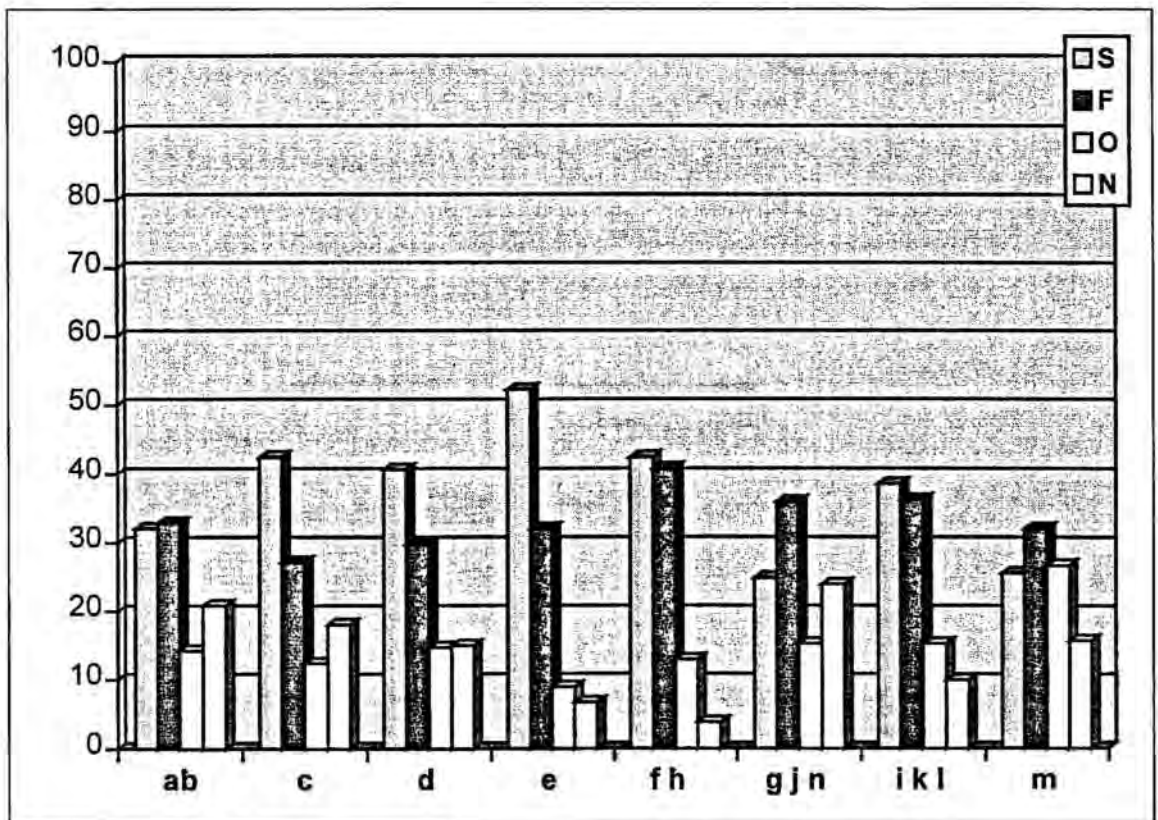
8.2.2.2. El Cumplimiento de tareas

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en los diversos ítems que trataban de valorar el Cumplimiento de tareas en las diferentes funciones o competencias. Se acompaña, para su más rápida visualización, una gráfica de los subtotales de las diferentes funciones y un cuadro con los ítems menos valorados, además de los oportunos comentarios al respecto.

TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA Ítems sobre Cumplimiento de tareas						
Ítems	S	F	O	N	S-F	O-N
ab.1	37,04	28,89	7,41	26,67	65,93	34,07 *
ab.2	35,88	36,64	16,03	11,45	72,52	27,48
ab.3	35,20	37,60	11,20	16,00	72,80	27,20
ab.4	33,02	30,19	10,38	26,42	63,21	36,79 *
ab.5	19,85	30,88	25,00	24,26	50,74	49,26 *
ab	32,07	32,86	14,22	20,85	64,93	35,07 *
c.1	47,62	29,93	1,36	21,09	77,55	22,45
c.2	47,95	32,19	10,96	8,90	80,14	19,86
c.3	28,77	20,55	24,66	26,03	49,32	50,68 *
c.4	45,45	25,87	12,59	16,08	71,33	28,67
c	42,44	27,15	12,37	18,04	69,59	30,41 *
d.1	34,07	34,81	15,56	15,56	68,89	31,11 *
d.2	21,99	33,33	20,57	24,11	55,32	44,68 *
d.3	49,63	28,15	5,93	16,30	77,78	22,22
d.4	57,45	27,66	9,93	4,96	85,11	14,89
d.5	40,15	24,82	21,17	13,87	64,96	35,04 *
d	40,64	29,75	14,66	14,95	70,39	29,61
e.1	53,57	33,57	8,57	4,29	87,14	12,86
e.2	52,78	34,03	9,03	4,17	86,81	13,19
e.3	62,16	28,38	5,41	4,05	90,54	9,46
e.4	31,16	39,86	13,04	15,94	71,01	28,99
e.5	60,54	25,17	8,84	5,44	85,71	14,29
e	52,30	32,08	8,93	6,69	84,38	15,62
fh.1	34,53	53,24	7,91	4,32	87,77	12,23
fh.2	57,97	33,33	7,25	1,45	91,30	8,70
fh.3	62,32	29,71	5,80	2,17	92,03	7,97
fh.4	28,78	43,17	22,30	5,76	71,94	28,06
fh.5	28,36	44,78	21,64	5,22	73,13	26,87
fh	42,44	40,84	12,94	3,78	83,28	16,72
gjn1	50,68	35,62	4,79	8,90	86,30	13,70
gjn2	27,82	40,60	11,28	20,30	68,42	31,58 *
gjn3	7,69	29,23	17,69	45,38	36,92	63,08 *

gjn4	26,57	40,56	18,18	14,69	67,13	32,87 *
gjn5	24,31	27,08	20,83	27,78	51,39	48,61 *
gjn6	10,07	42,45	18,71	28,78	52,52	47,48 *
gjn	24,91	35,93	15,21	23,95	60,84	39,16 *
ikl1	31,16	46,38	10,14	12,32	77,54	22,46
ikl2	42,66	41,26	6,99	9,09	83,92	16,08
ikl3	52,03	29,73	14,19	4,05	81,76	18,24
ikl4	47,97	30,41	18,24	3,38	78,38	21,62
ikl5	18,49	34,25	26,03	21,23	52,74	47,26 *
ikl	38,59	36,24	15,21	9,96	74,83	25,17
m.1	27,91	41,86	19,38	10,85	69,77	30,23 *
m.2	17,56	32,06	34,35	16,03	49,62	50,38 *
m.3	53,03	39,39	6,06	1,52	92,42	7,58
m.4	12,50	23,44	35,94	28,13	35,94	64,06 *
m.5	16,91	23,53	37,50	22,06	40,44	59,56 *
m	25,61	32,01	26,68	15,70	57,62	42,38 *

Tabla 8.5. Resultados en Cumplimiento de tareas, por ítems y funciones.



Gráfica 8.5. Subtotales de Cumplimiento de tareas, agrupados por funciones.

Los ítems que no alcanzan el valor referencial establecido, se presentan en el Cuadro 8.2. como sigue:

Ítems menos valorados en Cumplimiento de tareas	
ab.1	El Consell Escolar organitza el procés d'elecció d'òrgans unipersonals i té cura de crear un ambient participatiu i un calendari adequat.
ab.4	La possible proposta de revocació d'algun membre de l'equip directiu és valorada en un clima d'objectivitat i participació.
ab.5	El Consell Escolar revisa i valora el pla directiu periòdicament.
c.3	El Consell Escolar considera la incidència dels possibles repetidors i dels alumnes amb necessitats d'atenció individual.
d.1	El Consell Escolar revisa, actualitza i divulga el Reglament de Règim Intern del Centre, de tal manera que tothom el coneix i el té present.
d.2	El Consell Escolar dinamitza la prevenció de possibles faltes de disciplina, a fi i efecte d'anticipar-se a la necessitat d'aplicació de sancions.
d.5	El Consell Escolar té relacions de col·laboració amb altres Centres i institucions (Assistència Social, educadors de barri, Compensatòria ...), per tal de cercar ajuda en el tractament de casos difícils.
gjn2	El Consell Escolar comprova que la programació sigui coherent amb el P.E. del centre, així con la seva viabilitat i eficàcia.
gjn3	El Consell Escolar defineix els models que s'utilitzaran per avaluar tots i cada un dels àmbits del centre.
gjn4	En els terminis fixats el Consell Escolar revisa el compliment dels objectius previstos en la programació general del centre.
gjn5	El Consell Escolar recull i analitza els resultats obtinguts en l'avaluació, tant el rendiment acadèmic com aspectes formatius del currículum.
gjn6	El Consell Escolar dinamitza actuacions per a millorar els resultats obtinguts reconeixent la tasca feta en cada àmbit.
Ik15	El Consell Escolar fomenta la comunicació i intercanvi amb altres centres i institucions o entitats i designa els seus representats.
m.1	El Consell Escolar valora els informes que el secretari/administrador presenta sobre l'inventari: <ul style="list-style-type: none"> • estat de conservació • propostes de renovació i adquisició
m.2	El Consell Escolar fixa criteris d'adequada utilització de les instal·lacions, materials i recursos i promou campanyes de sensibilització.
m.4	El Consell Escolar potencia entre els professionals del centre l'actualització dels seus coneixements en l'aplicació didàctica de noves tecnologies.
m.5	El Consell Escolar promou la coordinació amb altres institucions, serveis educatius i centres de recursos per a optimitzar l'ús de mitjans com: audiovisuals, premsa a l'escola, teatre, etc.

Cuadro 8.2. Ítems menos valorados sobre Cumplimiento de tareas

Funciones de mayor cumplimiento

Las funciones con más alta valoración en la opción “Siempre”, y por tanto en su cumplimiento, ordenadas de mayor a menor, son :

- las que se refieren a la aprobación del presupuesto económico,
- las de elaboración y aprobación del Proyecto Educativo y el Reglamento de Régimen interior,
- la relativa a la admisión de alumnos y la de resolución de problemas y conflictos de convivencia.

Funciones de menor cumplimiento

Por el contrario, las que obtienen más alto porcentaje en la opción “Nunca” y por tanto de menor cumplimiento, ordenadas también de mayor a menor, son:

- las relativas a la aprobación y seguimiento del Plan anual y la correspondiente memoria,
- las de elección y revocación del Director y seguimiento del plan directivo.

Ítems de mayor cumplimiento

Considerando los resultados en el conjunto de todos los ítems, sin tener en cuenta su agrupamiento por funciones destacan los altos porcentajes obtenidos en:

- el relativo a canalizar las quejas y demandas sobre materiales e infraestructura a las autoridades competentes,
- el relativo a la aprobación del Proyecto educativo y el Reglamento de Régimen Interior.

Ítems de menor cumplimiento

Los ítems que alcanzan mayor porcentaje en la opción “Nunca”, y por tanto los de menor cumplimiento son:

- el relativo a la supervisión, evaluación y control sobre aspectos internos del centro,
- los referentes al nombramiento del Director, la posible revocación y el seguimiento del plan directivo.

Existe pues una alta coincidencia entre el cumplimiento de los diversos ítems y las funciones en que se articulan.

8.2.2.3. El Clima

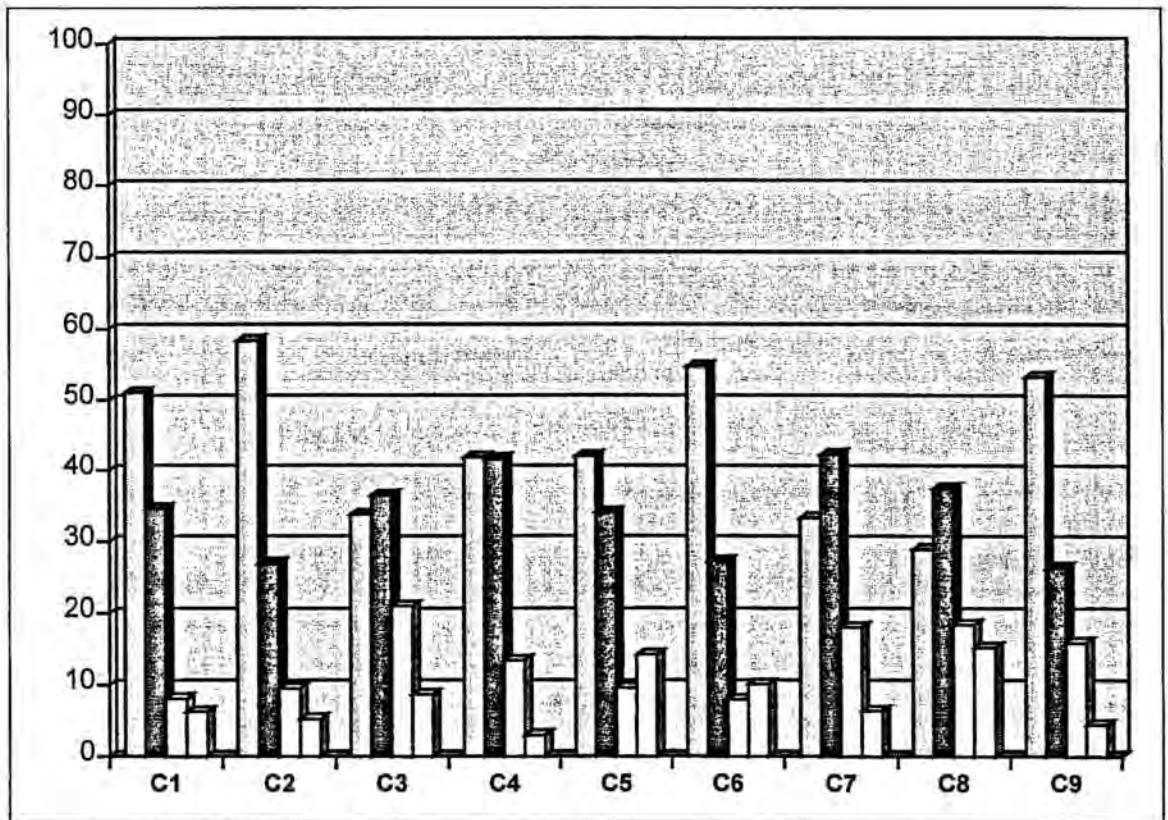
En este apartado se presentan los resultados obtenidos en los diversos ítems mediante los cuales se valora el Clima en el cuestionario ACE.

Se acompaña, para su más rápida visualización, con una gráfica de los subtotales de los diferentes principios y un cuadro con los ítems menos valorados, además de los comentarios al respecto.

TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA Ítems sobre Clima organizacional						
Ítems	S	F	O	N	S-F	O-N
c1.1	73,83	23,49	2,68	0,00	97,32	2,68
c1.2	39,86	47,97	6,76	5,41	87,84	12,16
c1.3	37,86	50,00	9,29	2,86	87,86	12,14
c1.4	48,30	32,65	12,93	6,12	80,95	19,05
c1.5	45,27	42,57	7,43	4,73	87,84	12,16
c1.6	60,54	11,56	9,52	18,37	72,11	27,89
C1	51,08	34,58	8,08	6,26	85,67	14,33
c2.1	63,38	26,76	4,23	5,63	90,14	9,86
c2.2	49,30	30,99	12,68	7,04	80,28	19,72
c2.3	62,59	23,02	11,51	2,88	85,61	14,39
C2	58,39	26,95	9,46	5,20	85,34	14,66
c3.1	31,03	37,93	15,86	15,17	68,97	31,03
c3.2	25,00	36,49	25,68	12,84	61,49	38,51
c3.3	32,00	36,00	26,00	6,00	68,00	32,00
c3.4	47,30	35,81	16,22	0,68	83,11	16,89
C3	33,84	36,55	20,98	8,63	70,39	29,61
c4.1	24,32	56,76	18,24	0,68	81,08	18,92
c4.2	54,67	32,67	8,67	4,00	87,33	12,67
c4.3	46,81	35,46	13,48	4,26	82,27	17,73
C4	41,91	41,69	13,44	2,96	83,60	16,40
c5.1	31,33	60,00	8,00	0,67	91,33	8,67
c5.2	58,62	30,34	11,03	0,00	88,97	11,03
c5.3	20,29	15,22	10,14	54,35	35,51	64,49
c5.4	57,75	28,87	9,15	4,23	86,62	13,38
C5	42,09	34,09	9,57	14,26	76,17	23,83
c6.1	46,62	31,08	12,16	10,14	77,70	22,30
c6.2	45,31	27,34	7,03	20,31	72,66	27,34
c6.3	51,43	36,43	6,43	5,71	87,86	12,14
c6.4	74,00	14,67	6,00	5,33	88,67	11,33
C5	42,09	34,09	9,57	14,26	76,17	23,83
c7.1	34,67	45,33	15,33	4,67	80,00	20,00

c7.2	32,00	39,33	20,67	8,00	71,33	28,67	
C7	33,33	42,33	18,00	6,33	75,67	24,33	
c8.1	26,61	41,13	18,55	13,71	67,74	32,26	*
c8.2	43,80	35,04	14,60	6,57	78,83	21,17	
C8.3	17,01	36,73	21,77	24,49	53,74	46,26	*
C8	28,92	37,50	18,38	15,20	66,42	33,58	*
C9.1	72,48	18,79	6,04	2,68	91,28	8,72	
C9.2	69,59	20,27	9,46	0,68	89,86	10,14	
C9.3	73,33	17,33	6,67	2,67	90,67	9,33	
C9.4	35,17	22,76	33,79	8,28	57,93	42,07	*
c9.5	35,77	46,72	9,49	8,03	82,48	17,52	
c9.6	31,03	33,79	30,34	4,83	64,83	35,17	*
C9	53,32	26,32	15,90	4,46	79,63	20,37	

Tabla 8.6. Resultados en Clima, desglosados por ítems y principios.



Gráfica 8.6. Subtotales de clima por principios.

Los ítems que no alcanzan el valor referencial establecido, se presentan en el Cuadro 8.3. siguiente

Ítems menos valorados sobre “Clima”	
c3.1	Els objectius del centre estan definits amb claredat i concretats fins arribar a un nivell d’operativitat?
c3.2	Creus que tothom accepta algun tipus de responsabilitat i l’assumeix del tot ?
c3.3	Penses que s’aprofita el temps?
c5.3	Creus que seria possible en el Consell Escolar la revocació de l’equip directiu, sense massa conflictes?
c8.1	Creus que les tasques consultives (STAFF) estan ben diferenciades de les executives (LINE)?
C8.3	Creus que tots els membres del Consell Escolar tenen clar quines són les competències decisòries i les consultives del propi Consell?
C9.4	T’ofereixes voluntàriament per encarregar-te d’executar algun acord del Consell?
c9.6	Creus que la teva participació és útil i eficaç?

Cuadro 8.3. Ítems menos valorados sobre clima

El análisis comparativo de los ítems nos proporciona las siguientes informaciones:

Principios de mayor valoración

Los principios con más alta valoración en la opción “Siempre”, ordenados de mayor a menor, son los relativos a:

- el reconocimiento de la autoridad moral del Director
- la claridad en las funciones que deben realizar los diferentes miembros
- el afán de integración y participación en las tareas del Consejo
- el sentimiento de identificación con los intereses comunes

Principios de menor valoración

Los que obtienen más alto porcentaje en la opción “Nunca”, y por tanto de valoración más negativa, son:

- la delimitación entre cuestiones consultivas y cuestiones decisorias, que resulta poco clara
- la incidencia de la jerarquía del Director y la poca delegación de funciones

Ítems de mayor cumplimiento

Considerando los resultados en el conjunto de todos los ítems, sin tener en cuenta su agrupamiento en principios, los diferentes consejeros manifiestan que:

- tienen muy claro su papel en el Consejo
- asumen los acuerdos aunque no se correspondan con su opinión.
- pueden explicar sus discrepancias, si ha lugar

Ítems de menor cumplimiento

Los ítems que alcanzan mayor porcentaje en la opción “No”, y por tanto los menos asumidos son:

- no creen que fuera posible la revocación del equipo directivo sin grandes conflictos internos
- no creen que los diferentes miembros del Consejo tengan claro qué temas son consultivos y cuáles decisorios

8.2.3. Análisis comparativo e inferencial bloques Profesional vs. No profesional

El análisis comparativo e inferencial se efectuará de acuerdo con lo indicado en el Capítulo 7., (apartado 7.3.3. y Tabla 7.13.), en los tres apartados de funcionamiento, Cumplimiento de tareas y clima.

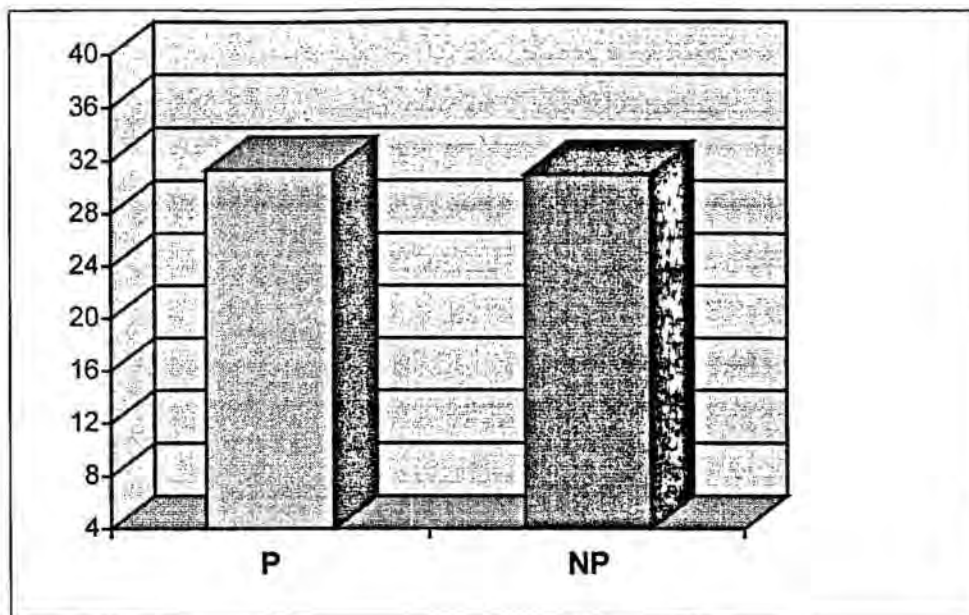
- Primero se presentan los resultados obtenidos al procesar separadamente los datos de los consejeros del bloque profesional (director y profesores) y del bloque no profesional (alumnos, padres, representantes del Ayuntamiento y PAS). Para efectuar el análisis se utilizan la medias en lugar de los porcentajes, al considerarlo más significativo a efectos de comparación.
- Después se realiza el análisis inferencial, para comprobar si las posibles diferencias halladas entre ambos bloques son significativas o no lo son, desde el punto de vista estadístico, mediante la prueba paramétrica de Student o, en su caso, la no paramétrica de Mann-Whitney.

8.2.3.1. Funcionamiento

Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 8. 7. y en la gráfica correspondiente, en las que puede observarse la gran similitud entre las respuestas de ambos bloques:

Comparación de puntuaciones medias bloque profesional vs. no profesional			
Ámbito	Profesional	No profesional	Rango posible
Funcionamiento	31.30	30.95	4-40

Tabla 8.7. Resultados en Funcionamiento por bloques.



Gráfica 8.7. Funcionamiento por bloques.

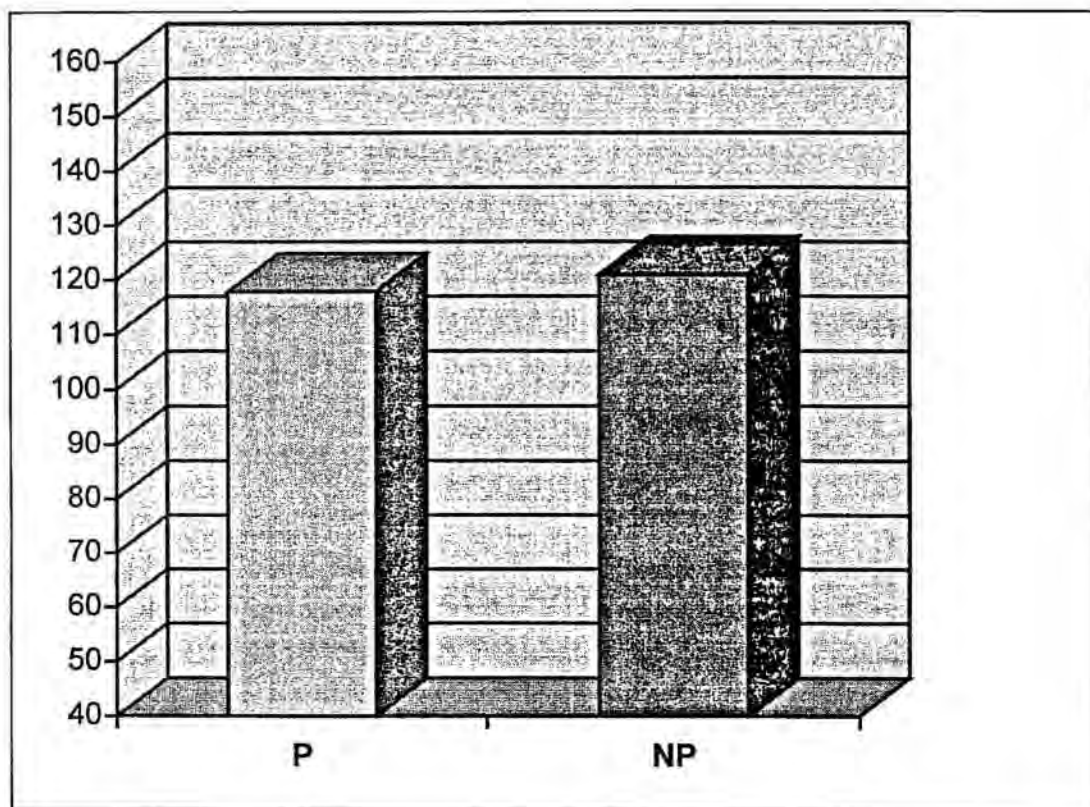
La gráfica, efectivamente, nos muestra la gran igualdad entre ambos bloques respecto al funcionamiento.

8.2.3.2. Cumplimiento de tareas

Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 8. 8. y se representan en la Gráfica 8.8. siguientes, también con una gran igualdad entre ambas submuestras puntuando ligeramente más alto el bloque no profesional, es decir que valoran que el Consejo ejecuta sus competencias.

Comparación de puntuaciones medias				
bloque profesional vs. no profesional				
Ambito Cumplimiento de Tareas	Funciones	Profesional	No Profesional	Rango posible
	ab	13.11	15.35	5-20
	c	11.72	11.92	4-16
	d	14.77	14.85	5-20
	e	16.26	16.65	5-20
	fh	16.06	16.26	5-20
	gjn	15.77	15.80	6-24
	ikl	15.51	14.68	5-20
	m	12.99	13.54	5-20
	Subtotal	117.90	121,00	40-160

Tabla 8.8. Resultados en Cumplimiento de tareas, por bloques.



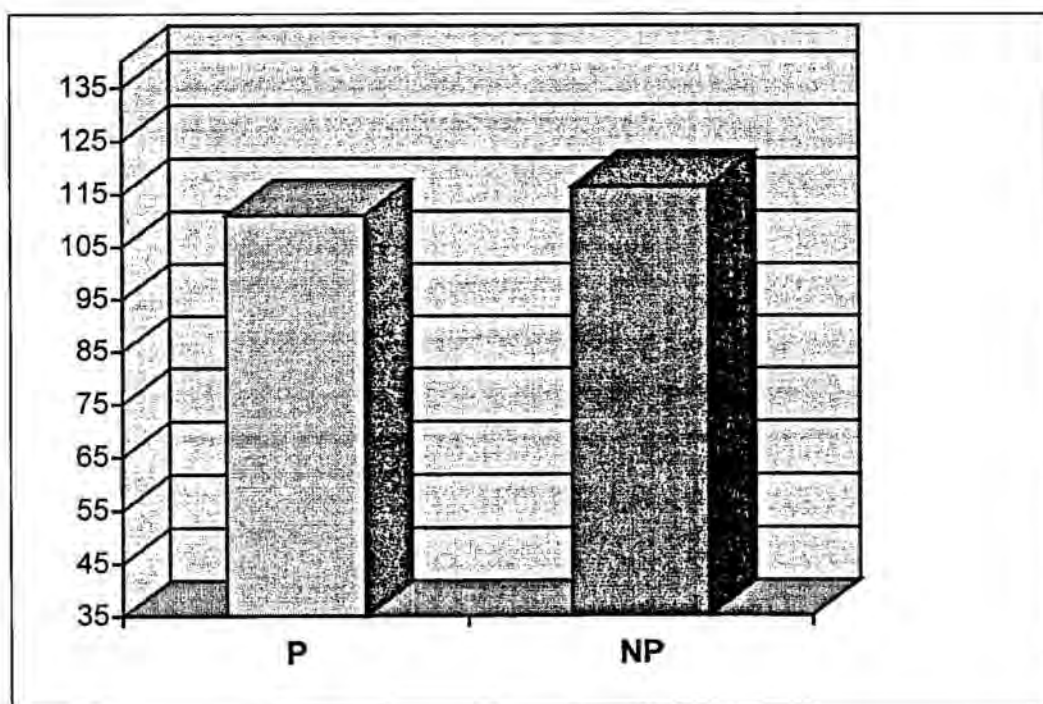
Gráfica 8.8. Cumplimiento de tareas por bloques.

8.2.3.3. Clima

Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 8.9. y en la Gráfica 8.9. siguientes. También en este caso, aunque no se observan grandes diferencias, el bloque no profesional continúa puntuando ligeramente más alto, es decir que se sienten integrados en la dinámica del Consejo.

Comparación de puntuaciones medias				
bloque profesional vs. no profesional				
Ambito	Funciones	Profesional	No Profesional	Rango posible
Clima	C1	19.49	20,52	6-24
	C2	10.02	10,35	3-12
	C3	11.67	12,12	4-16
	C4	9.49	9,96	3-12
	C5	12.12	12,22	4-16
	C6	12.84	13,55	4-16
	C7	6.01	6,12	2-8
	C8	8.17	9,09	3-12
	C9	19.61	20,17	6-24
	Subtotal	110.94	116,29	35-140

Tabla 8.9. Resultados en clima, por bloques.



Gráfica 8.9. Clima por bloques.

8.2.3.4. Análisis inferencial

Para conocer la validez estadística de las diferencias halladas entre ambos bloques se ha procedido al cálculo de la *t* de Student y, alternativamente, de la *U* de Mann-Whitney, (Ver Anexo 5). Los resultados para toda la prueba, según los agrupamientos por ámbitos, se presentan en la Tabla 8.10.:

Resultados “t” y “U”.								
	Necesidad de condición aplicación			t de Student			U de Mann-Whitney	
		F de Snedecor	Nivel de significación >0,05	t	Grados de libertad	Nivel de sig. <0,05	z	Nivel de sig. <0,05
Funcionamiento	No			0.439	126	0.662	-0.493	0.622
Tareas	Si	3.97	0.051	-0.752	64	0.455	-0.463	0.643
Clima	Si	0.86	0.356	-1.67	80	0.099	-1.208	0.227

Tabla 8.10. Resultados pruebas Student y Mann-Whitney

Como puede observarse, para los resultados globales de Funcionamiento, Cumplimiento de tareas y Clima no resultan significativas las diferencias entre los dos bloques analizados.

Se analizaron, a continuación, los diferentes agrupamientos de ítems para comprobar si en ese nivel existían diferencias significativas, obteniéndose los resultados que se presentan en la Tabla 8.11.

		Media profesionales	Media no profesionales	Rango posible	t	sig. <0,05
Función	ab	13.11	15.35	5-20	-3,066	0,003
Principio	c1	19.49	20,52	6-24	-2,195	0,030
Principio	c8	8.17	9,09	3-12	-2,437	0,016

Tabla 8.11. Resultados estadísticos con significatividad entre los dos bloques

Las funciones o principios en los que han resultado significativas las diferencias se transcriben en el cuadro 8.4. siguiente :

Funciones o Principios en que las diferencias son significativas		
Funciones	ab	Nombramiento y revocación del Director
Principio	c1	Identificación y comunidad de intereses
Principio	c8	División de tareas consultivas y ejecutivas

Cuadro 8.4. Funciones o principios con diferencias significativas entre bloques

En estas tres cuestiones que tienen relevancia estadística, es el bloque No profesional el que siempre puntúa más alto. Como puede observarse, las funciones ab y el principio c8 se refieren al diferente papel institucional entre profesionales y no profesionales, mientras que el principio c1 parece indicar que el sector No profesional se siente profundamente identificado con el Consejo y el centro.

8.2.4. Resultados de la encuesta de continuidad

La encuesta para conocer la situación de los Consejos, realizada durante los meses de noviembre y diciembre de 1988, nos proporcionó información sobre bastantes más centros que los analizados en el Estudio 1. Aquí solo presentaremos los datos relativos a la muestra hasta ahora analizada, sobre la cual versan las siguientes informaciones:

- Sobre la continuidad, en condiciones de normalidad, de la actividad del Consejo Escolar, hasta el momento de la renovación de sus miembros y el número de reuniones realizadas en el período 1986-1988, se incluyen los datos en la Tabla 8.12.:

Nº de centros	Continúa existiendo el Consejo Escolar	Nº de reuniones celebradas en el curso 1986-87	Nº de reuniones celebradas en el curso 1987-88
26	22	156	145
Media		6	5,6

Tabla 8.12. Continuidad de la actividad de los Consejos en 1988.

- Sobre el número de miembros con que los Consejos contaban en aquel momento se resumen los datos en la Tabla 8.13. siguiente:

Composición de los Consejos de la muestra a finales de 1988										
Nº de Col.	Miembros posibles	Dirs.	Jefes de Estudio	Secret.	Maestros	Padres	Alum	Ayunt	PAS	Total
26	417	26	26	26	137	86	31	0	22	354
% sobre el total		100	100	100	95	88	67	0	88	84

Tabla 8.13. Composición de los Consejos a finales de 1988.

- Sobre el número de consejeros que repetían como miembros en el segundo periodo.

Miembros que repiten mandato (1988-90)										
Nº de Col.	Miembros posibles	Dirs.	Jefes de Estudio	Secret.	Maestros	Padres	Alum	Ayunt	PAS	Total
26	417	19	17	21	102	67	9	0	19	254
% sobre el total		73	65	81	71	68	20	0	76	60,91

Tabla 8.14. Repetición de consejeros para el segundo mandato (1988-90).

De los resultados de esta encuesta, caben destacar las siguientes cuestiones:

- el número de sesiones celebradas doblan al establecido normativamente.
- al final del primer mandato continuaban en el cargo un 84 % de los consejeros y lo habían abandonado un 16 %. Pero la distribución fue desigual, siendo los diferentes miembros del sector no profesional quienes presentaban el % más elevado de dimisiones.
- en el segundo mandato repitieron como consejeros el 61%, pero la distribución también resultó desigual entre los diversos sectores.

8.2.5. *Discusión*

Como ya se avanzó en la introducción del capítulo, la “*discusión*” o *conclusiones específicas* de cada uno de los diversos estudios empíricos realizados es la interpretación a la luz de los criterios referenciales indicados para cada caso en la guía de análisis.

Estas conclusiones específicas mantendrán la misma estructura que el cuestionario, es decir, por ámbitos y por apartados, sobre el total de la muestra y también sobre las dos submuestras consideradas.

Consecuentemente, para su elaboración se considerarán conjuntamente tanto los resultados descriptivos como los inferenciales ya presentados.

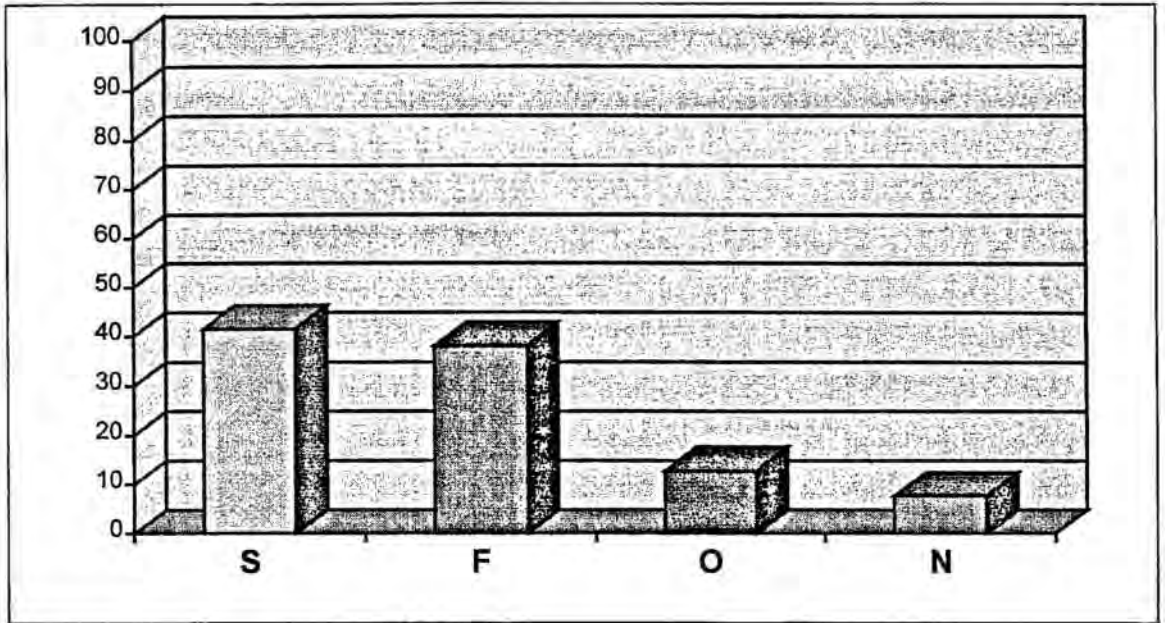
8.2.5.1. *Sobre el funcionamiento*

La valoración del Funcionamiento del Consejo escolar puede considerarse buena, en conjunto, como puede verse en la Tabla 8.15. y en la Gráfica 8.10. siguientes.

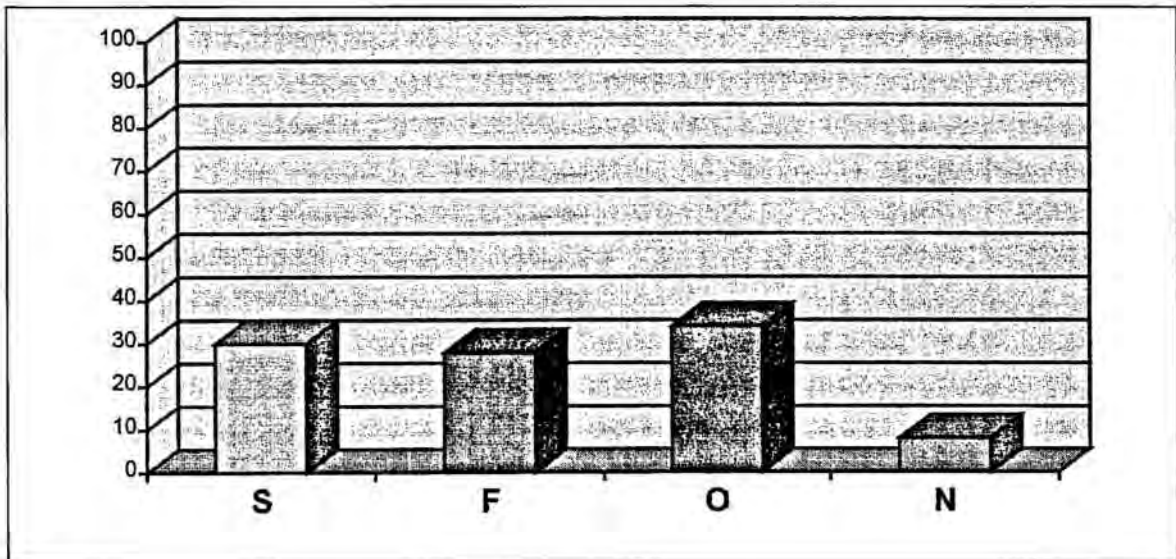
No obstante, los resultados de los ítems F.1., F.9. y F.10. parecen indicar algunas carencias sobre el carácter institucional del Consejo. En la Gráfica 8.11. se muestran los resultados parciales del ítem más problemático (F.10., sobre la difusión de los acuerdos del Consejo), que pensamos es suficientemente ilustrativo sobre esta cuestión, al resultar la opción “ocasionalmente” la mayoritaria, con un 33%.

TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA						
	S	F	O	N	S-F	O-N
Funcionamiento.	41,42	38,08	12,81	7,70	79,50	20,50

Tabla 8.15. Resultados globales de Funcionamiento.



Gráfica 8.10. Subtotal de Funcionamiento.



Gráfica 8.11. Resultados del ítem F.10., sobre la opacidad del Consejo.

En este apartado de Funcionamiento las puntuaciones más bajas se centran en los ítems F.1., F.9. y F.10. que, considerados en conjunto, hacen referencia a la *institucionalización* del propio Consejo Escolar.

La percepción mayoritaria de ausencia de unas reglas mínimas que regulen su funcionamiento parece atribuible a la falta de claridad sobre el cometido de los diferentes miembros en su seno y sobre cómo debe funcionar el Consejo, del cual es muestra, por otro lado, la falta de garantía de secreto en las votaciones.

Además, las puntuaciones del ítem F.10. parecen indicar que las actuaciones del Consejo son de "*consumo interno*", al no trascender sus decisiones a los sectores de la comunidad escolar, minando así la representatividad del órgano y su importancia en la vida del centro. Indica el carácter "*opaco*" y desligado de la vida de la comunidad escolar.

No parece aventurado atribuir estas carencias, en primer lugar, al Presidente y al Secretario que, conjuntamente, deberían impulsar el desarrollo de dichas cuestiones, más allá de la responsabilidad general que, sin duda, también tienen los demás miembros.

Sobre el bajo nivel de institucionalización del Consejo, nos formulamos la siguiente cuestión:

¿Los cursos de formación de directivos, incluyen temáticas sobre el papel de los Directores como Presidentes de los Consejos Escolares?

Por las informaciones de que disponemos, fruto de nuestra experiencia profesional y sin que en el curso de esta investigación se haya realizado un análisis específico sobre ello, tal parece que no es así.

Si nuestras apreciaciones son ciertas, se trataría de una grave carencia de formación de los directivos más que de falta de voluntad sobre ese reconocimiento institucional.

8.2.5.2. Sobre el Cumplimiento de tareas

En este apartado se irán presentando los resultados obtenidos en las diversas funciones atribuidas al Consejo, desglosadas según las tareas a realizar que las llenan de contenido.

Para cada función se presentará una tabla con los datos, una gráfica sobre el subtotal de la función y, en su caso, otra con los ítems menos valorados, además de los comentarios al respecto.

Funciones ab: sobre la elección y posible revocación del Director.

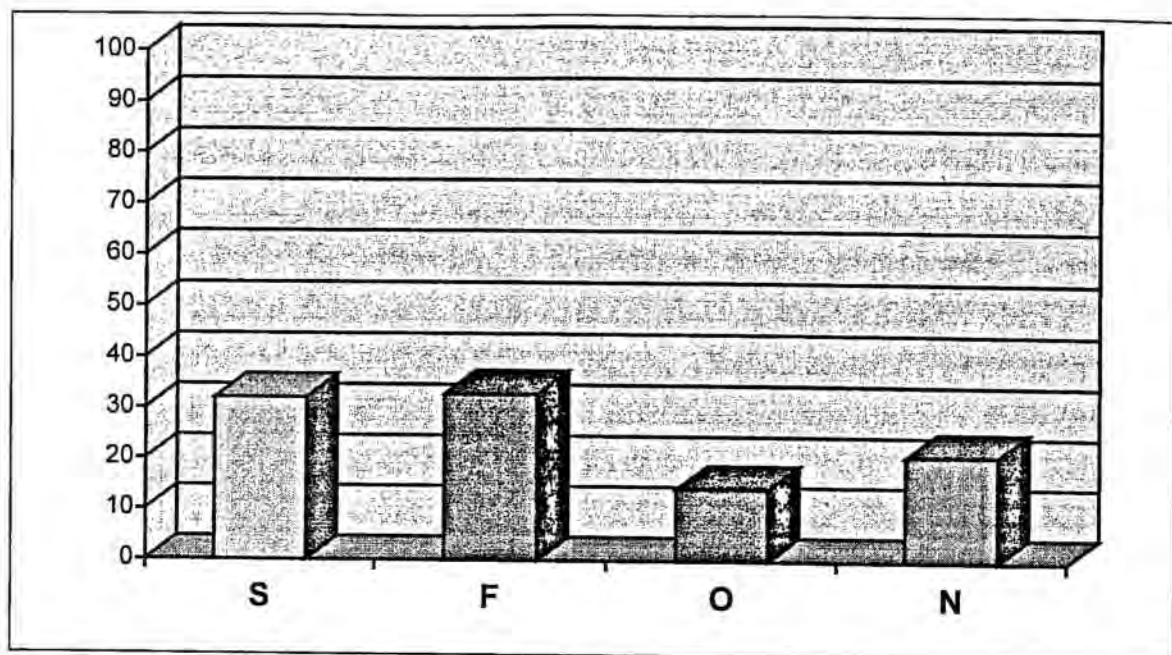
La valoración sobre el cumplimiento de estas competencias arroja un balance claramente insuficiente, dado el alto porcentaje obtenido en "No", de casi un 21%, como puede verse en la Tabla 8.16. y en la Gráfica 8.12. siguientes.

Además, al agrupar las opciones en S-F y O-N no se llega al 70% considerado deseable como referencia, ni tampoco en los ítems ab1., ab4. y ab5.

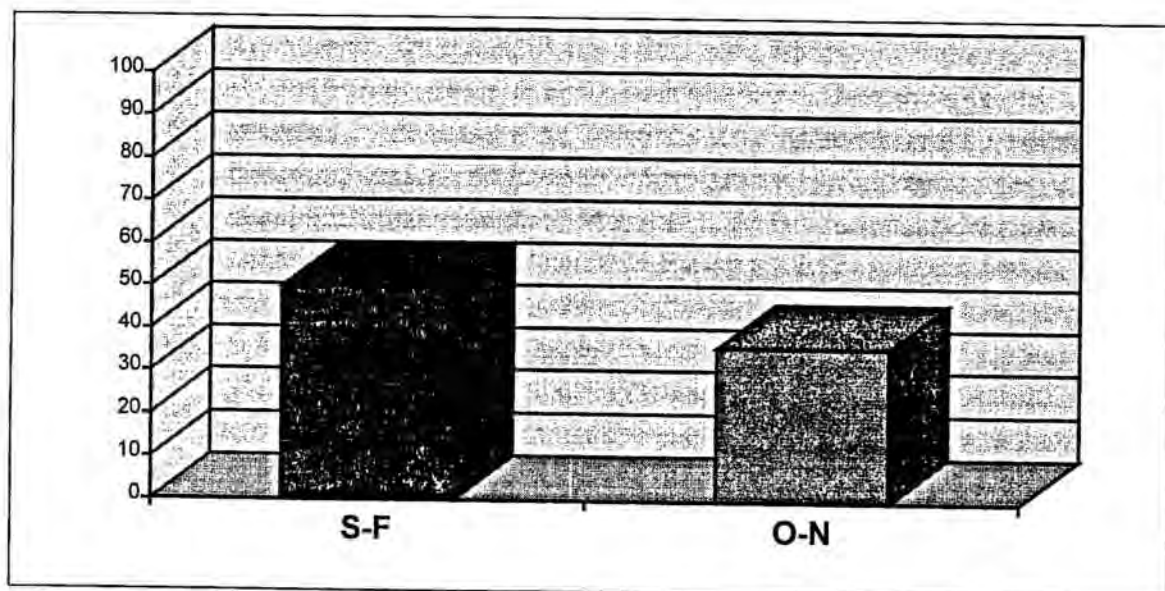
El ítem ab5 se presenta en la Gráfica 8.13. por la relevancia que representa.

TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA Ítems sobre Cumplimiento de tareas						
Ítems	S	F	O	N	S-F	O-N
ab.1	37,04	28,89	7,41	26,67	65,93	34,07 *
ab.2	35,88	36,64	16,03	11,45	72,52	27,48
ab.3	35,20	37,60	11,20	16,00	72,80	27,20
ab.4	33,02	30,19	10,38	26,42	63,21	36,79 *
ab.5	19,85	30,88	25,00	24,26	50,74	49,26 *
ab	32,07	32,86	14,22	20,85	64,93	35,07 *

Tabla 8.16. Resultados en las competencias ab, desglosados por ítems.



Gráfica 8.12. Subtotal de las funciones o competencias ab.



Gráfica 8.13. Resultados del ítem ab5., sobre la revisión periódica del plan directivo.

A pesar de tratarse de funciones altamente relevantes (elección y posible revocación del Director del centro), su grado de cumplimiento resulta bajo respecto al estándar de valoración establecido.

Especialmente significativos son los valores otorgados en el ítem ab5. que parecen indicar la inexistencia de un plan de dirección o, en todo caso, que ese plan no es valorado en sesiones del Consejo al objeto de comprobar su grado de aplicación y cumplimiento.

Podría deducirse que, en este primer mandato, el Consejo no asume claramente el destacado papel que la normativa le atribuye sobre la elección de los órganos unipersonales de gobierno, al menos, en su más completa lectura y trascendencia.

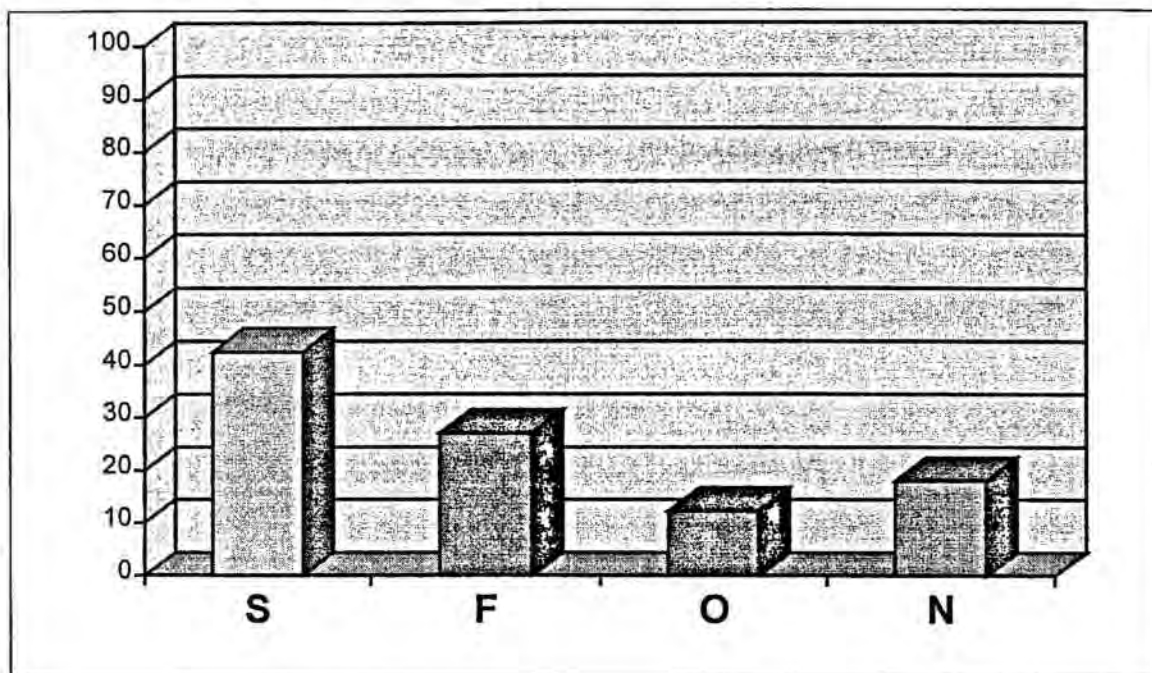
Función c: sobre la admisión de los alumnos

La valoración de esta competencia puede considerarse buena, en conjunto, como puede verse en la Tabla 8.17. y en la Gráfica 8.14. siguientes.

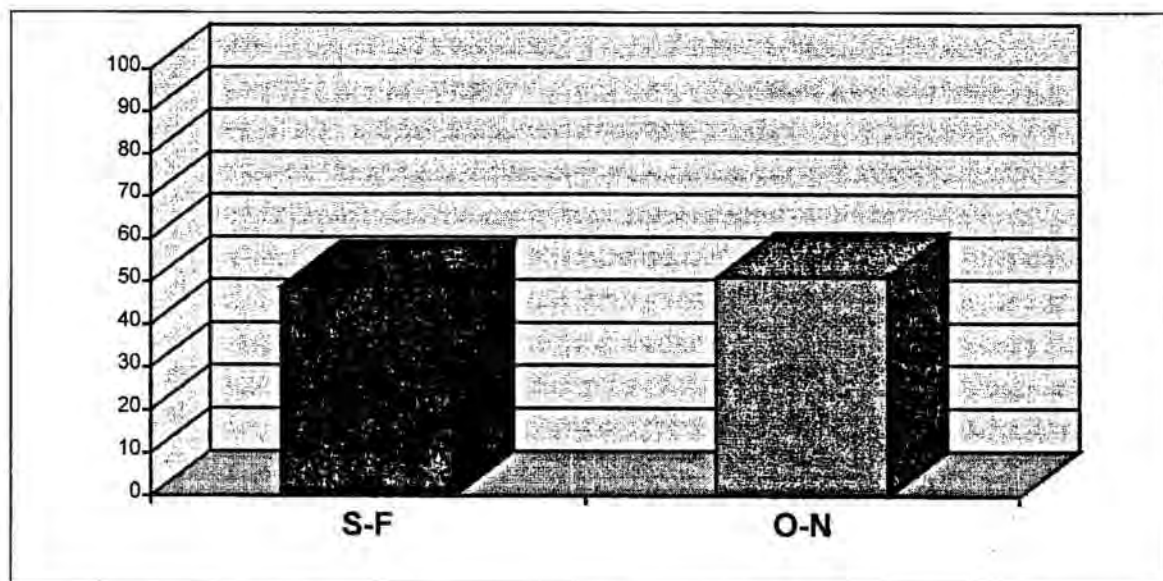
No obstante, los resultados del ítem c3. parecen indicar que las cuestiones técnicas sobre la admisión de alumnos se resuelven en otras instancias, cosa bastante razonable. Este ítem c3. se presenta en la Gráfica 8.15., agrupando las opciones en S-F y O-N.

TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA Ítems sobre Cumplimiento de tareas						
Ítems	S	F	O	N	S-F	O-N
c.1	47,62	29,93	1,36	21,09	77,55	22,45
c.2	47,95	32,19	10,96	8,90	80,14	19,86
c.3	28,77	20,55	24,66	26,03	49,32	50,68
c.4	45,45	25,87	12,59	16,08	71,33	28,67
C	42,44	27,15	12,37	18,04	69,59	30,41

Tabla 8.17. Resultados en la competencia c, desglosados por ítems.



Gráfica 8.14. Subtotal de la función o competencia c.



Gráfica 8.15. Resultados del ítem c3, sobre aspectos de la admisión de alumnos.

Dado que cada año se publican las instrucciones sobre el proceso de preinscripción y matriculación de alumnos en los centros atribuyendo dicha competencia al Consejo, eran de esperar resultados altos en el Cumplimiento de las tareas vinculadas a esa función, como así resulta en general, muy próximo al 70%.

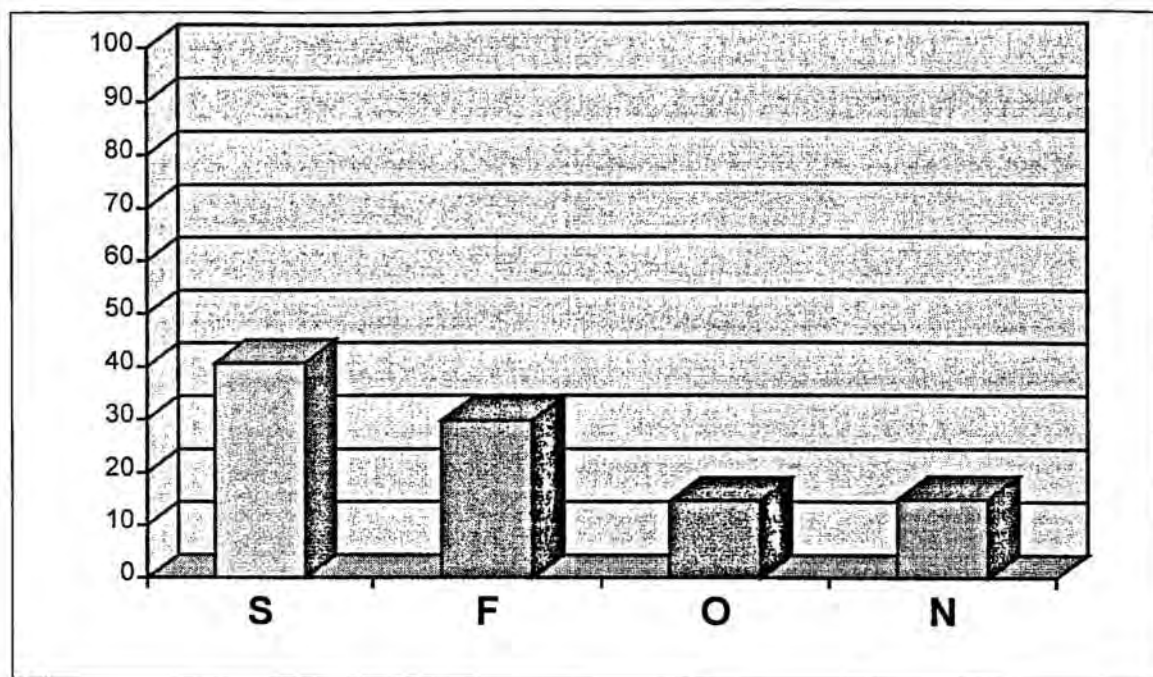
Los resultados parecen indicar que, efectivamente, la aprobación pasa por el Consejo, pero las cuestiones técnicas, como indica el ítem c3., seguramente se resuelven en otras instancias, lo cual parece bastante lógico.

Función d: sobre convivencia y posibles conflictos disciplinares

La valoración de esta competencia puede considerarse buena, en conjunto, como puede verse en la Tabla 8.18. y en la Gráfica 8.16. siguientes.

TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA Ítems sobre Cumplimiento de tareas							
Ítems	S	F	O	N	S-F	O-N	
d.1	34,07	34,81	15,56	15,56	68,89	31,11	*
d.2	21,99	33,33	20,57	24,11	55,32	44,68	*
d.3	49,63	28,15	5,93	16,30	77,78	22,22	
d.4	57,45	27,66	9,93	4,96	85,11	14,89	
d.5	40,15	24,82	21,17	13,87	64,96	35,04	*
d	40,64	29,75	14,66	14,95	70,39	29,61	

Tabla 8.18. Resultados en la competencia d, desglosados por ítems.



Gráfica 8.16. Subtotal de la función o competencia d.

El grado de cumplimiento de esta función, sobre la resolución de conflictos e imposición de sanciones en materia de disciplina de alumnos, parece suficientemente satisfactorio.

Aunque presenta los niveles más bajos de cumplimiento en lo relativo a su posible prevención, parece lógico que así sea, puesto que en la dinámica de la vida escolar serán los tutores y cargos directivos los que directamente se enfrentarán a esas situaciones problemáticas si las hubiese.

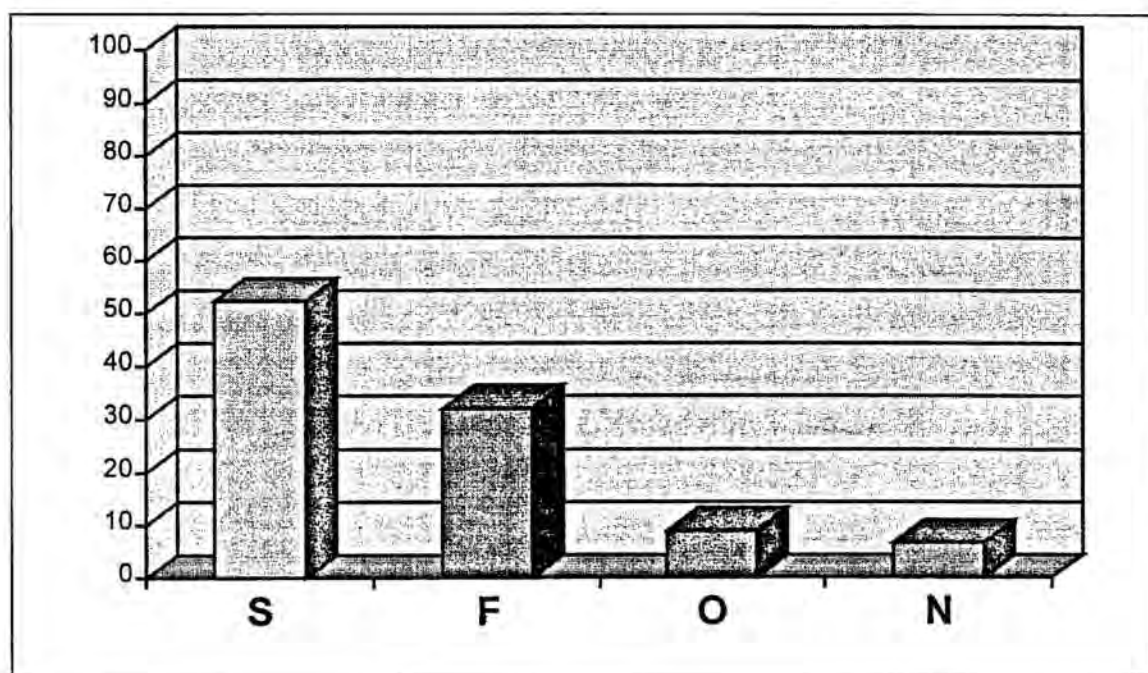
No obstante, parece relevante la baja consideración sobre la incidencia que pueda tener la divulgación del reglamento disciplinario entre los afectados que, lógicamente, debieran conocerlo con detalle.

Función e: sobre el presupuesto y la gestión económica

El grado de cumplimiento de esta función, superior al referente establecido en todos los ítems y en su conjunto, parece indicar su correcta implementación, como puede verse en la Tabla 8.19. y en la Gráfica 8.17. siguientes.

TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA Ítems sobre Cumplimiento de tareas						
Ítems	S	F	O	N	S-F	O-N
e.1	53,57	33,57	8,57	4,29	87,14	12,86
e.2	52,78	34,03	9,03	4,17	86,81	13,19
e.3	62,16	28,38	5,41	4,05	90,54	9,46
e.4	31,16	39,86	13,04	15,94	71,01	28,99
e.5	60,54	25,17	8,84	5,44	85,71	14,29
e	52,30	32,08	8,93	6,69	84,38	15,62

Tabla 8.19. Resultados en la competencia e, desglosados por ítems.



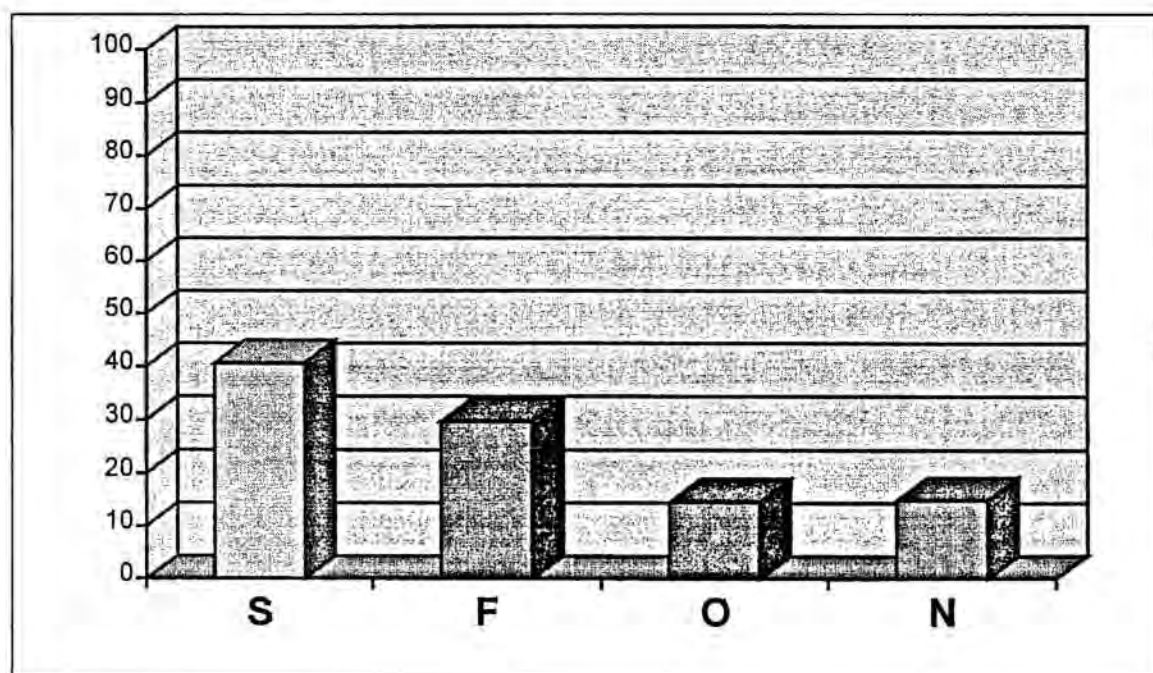
Gráfica 8.17. Subtotal de la función o competencia e.

Funciones fh: sobre Proyecto educativo y Reglamento de Régimen Interior

También en este caso los resultados parecen indicar el correcto cumplimiento genérico de la función y de los ítems en que se desglosa, como puede verse en la Tabla 8.20. y en la Gráfica 8.18. siguientes.

TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA Ítems sobre Cumplimiento de tareas						
Ítems	S	F	O	N	S-F	O-N
fh.1	34,53	53,24	7,91	4,32	87,77	12,23
fh.2	57,97	33,33	7,25	1,45	91,30	8,70
fh.3	62,32	29,71	5,80	2,17	92,03	7,97
fh.4	28,78	43,17	22,30	5,76	71,94	28,06
fh.5	28,36	44,78	21,64	5,22	73,13	26,87
fh	42,44	40,84	12,94	3,78	83,28	16,72

Tabla 8.20. Resultados en las competencias fh, desglosados por ítems.



Gráfica 8.18. Subtotal de las funciones o competencias fh.

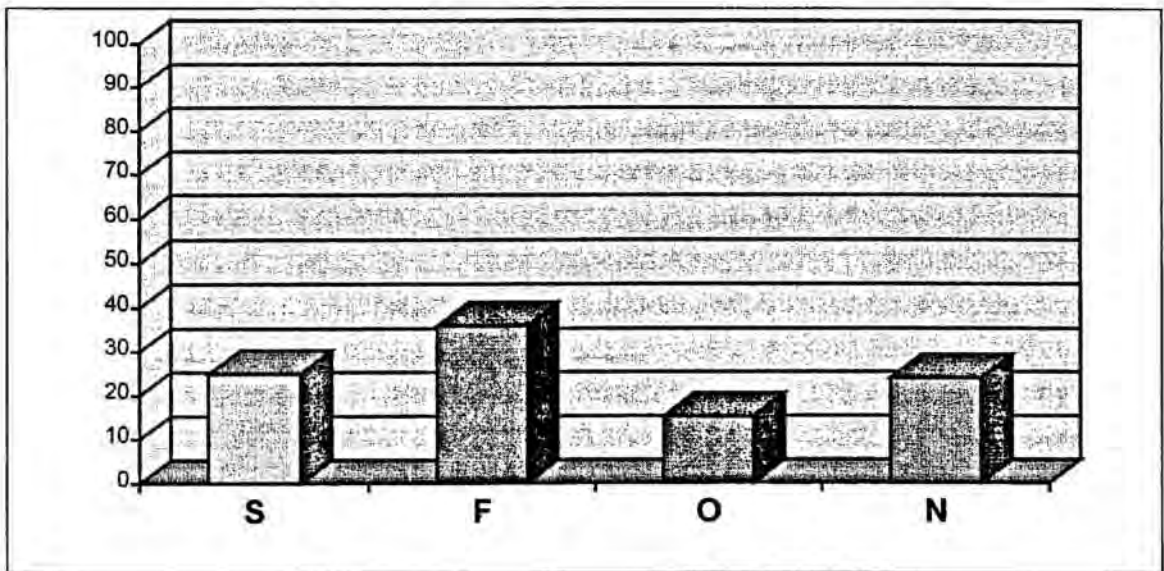
Funciones gjn: sobre el Plan, la Memoria y la supervisión general en aspectos administrativos y docentes.

La valoración sobre el cumplimiento de estas competencias resulta claramente insatisfactoria, tanto en diversos ítems como en conjunto, como puede verse en la Tabla 8.21. y en la Gráfica 8.19. siguientes.

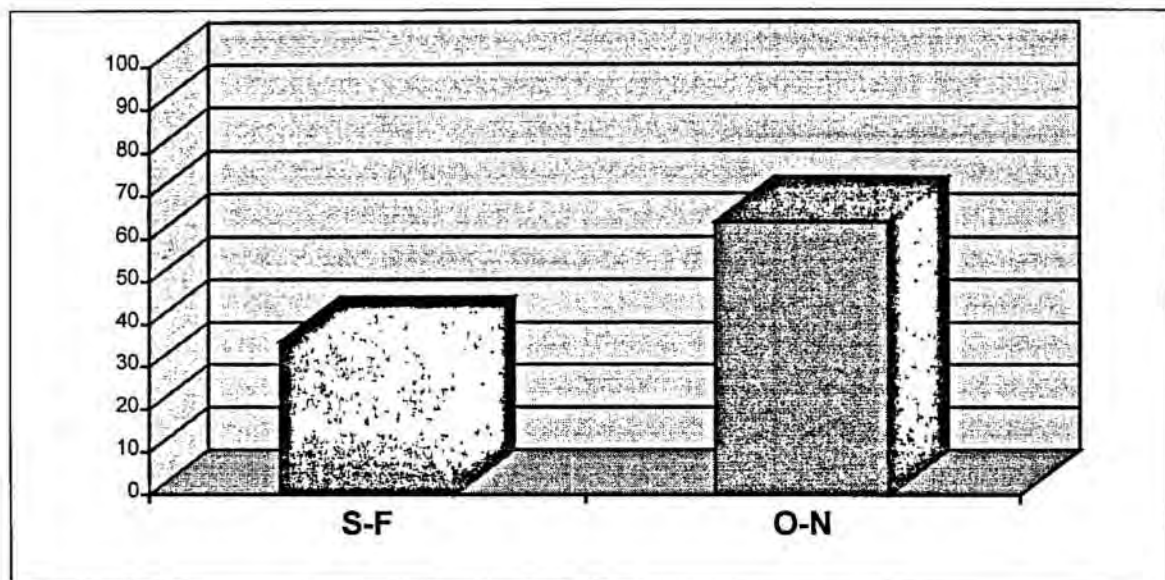
Al agrupar las opciones en S-F y O-N no se llega al 70% considerado deseable, ni en el conjunto de la competencia ni tampoco en los ítems gjn2., gjn3., gjn4., gjn5. y gjn6. El ítem gjn3. se presenta en la Gráfica 8.20. por la relevancia de sus datos.

TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA Ítems sobre Cumplimiento de tareas						
Ítems	S	F	O	N	S-F	O-N
Gjn1	50,68	35,62	4,79	8,90	86,30	13,70
Gjn2	27,82	40,60	11,28	20,30	68,42	31,58 *
Gjn3	7,69	29,23	17,69	45,38	36,92	63,08 *
Gjn4	26,57	40,56	18,18	14,69	67,13	32,87 *
Gjn5	24,31	27,08	20,83	27,78	51,39	48,61 *
Gjn6	10,07	42,45	18,71	28,78	52,52	47,48 *
G j n	24,91	35,93	15,21	23,95	60,84	39,16 *

Tabla 8.21. Resultados en las competencias gjn, desglosados por ítems.



Gráfica 8.19. Subtotal de las funciones o competencias gjn.



Gráfica 8.20. Resultados del ítem gjn3, sobre aspectos de control social.

Estas funciones hacen referencia a la supervisión, seguimiento y control de la actividad del centro que, a juzgar por los resultados, no se efectúa con el nivel adecuado.

Altamente significativos son los resultados de los ítems gjn3., gjn5., y gjn6., todos ellos relativos a la supervisión de la actividad general del centro y claramente insuficientes.

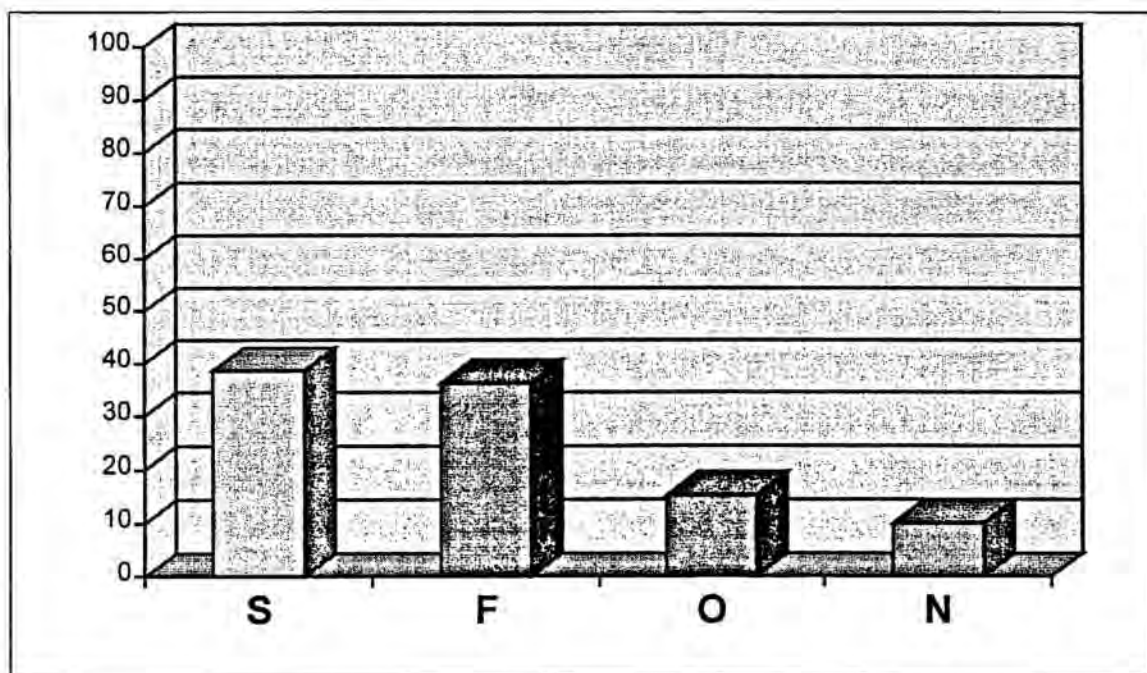
Además, la valoración global sobre el cumplimiento de las funciones de este apartado también resulta baja, lo que parece indicar que el Consejo no asume que deba realizar esa función de control social o que no es posible llevarla a cabo.

Funciones ikl: sobre actividades complementarias y extraescolares.

Los resultados obtenidos parecen indicar el correcto cumplimiento genérico de estas funciones y de la mayoría de ítems en que se desglosa, como puede verse en la Tabla 8.21. y en la Gráfica 8.21. siguientes.

TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA Ítems sobre Cumplimiento de tareas						
Ítems	S	F	O	N	S-F	O-N
Ik11	31,16	46,38	10,14	12,32	77,54	22,46
Ik12	42,66	41,26	6,99	9,09	83,92	16,08
Ik13	52,03	29,73	14,19	4,05	81,76	18,24
Ik14	47,97	30,41	18,24	3,38	78,38	21,62
Ik15	18,49	34,25	26,03	21,23	52,74	47,26 *
ikl	38,59	36,24	15,21	9,96	74,83	25,17

Tabla 8.21. Resultados en funciones o competencias ikl, desglosados por ítems.



Gráfica 8.21. Subtotal de las funciones o competencias ikl.

Estas funciones, en conjunto, resultan de elevado cumplimiento por el Consejo.

El único ítem que no alcanza el valor de referencia es el de las relaciones institucionales a los efectos de colaboración en actividades extraescolares que, seguramente, se realiza desde otras instancias (dirección, APA, etc.)

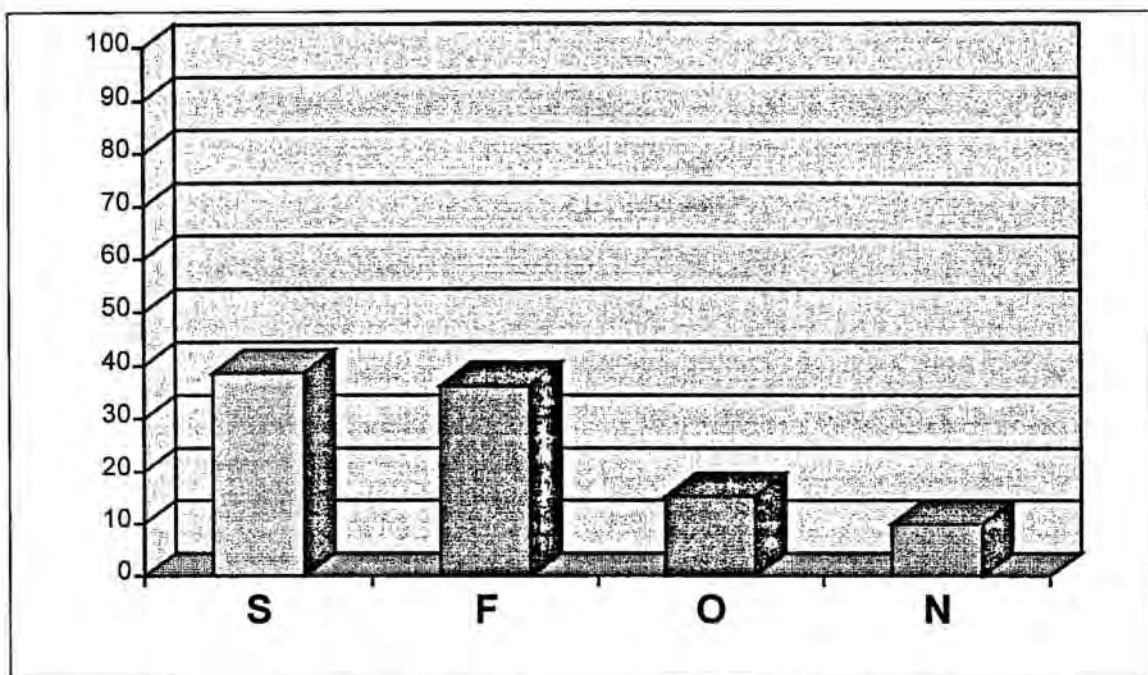
Función m: sobre conservación y renovación del material.

También la valoración sobre el cumplimiento de esta competencia resulta insatisfactoria, tanto en diversos ítems como en conjunto, como puede verse en la Tabla 8.22. y en la Gráfica 8.22. siguientes.

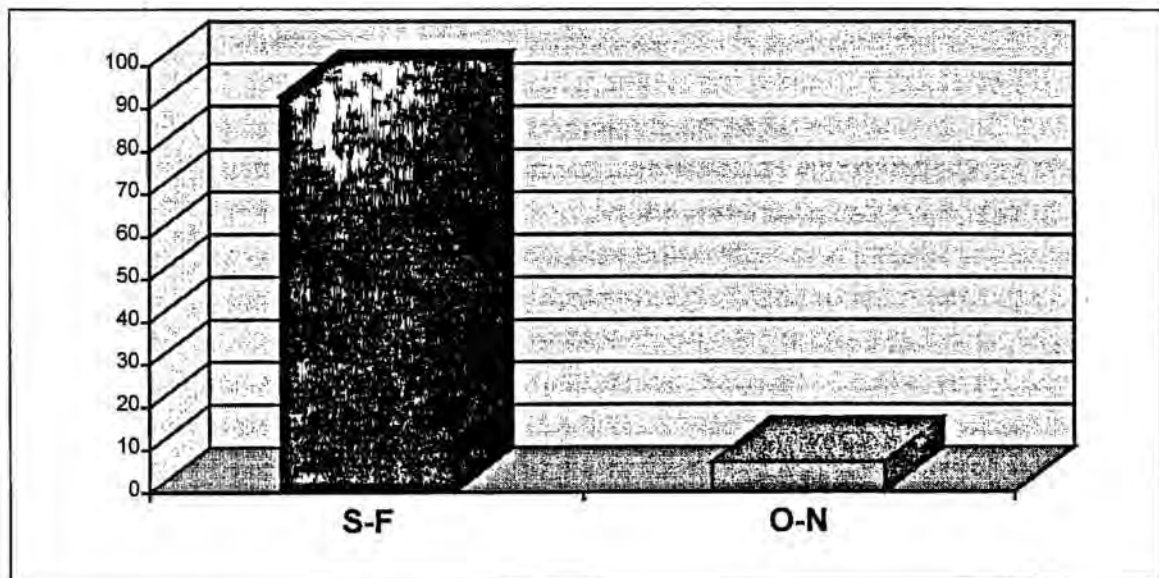
Curiosamente, el único ítem que resulta claramente satisfactorio es el m3., sobre la reclamación de dotaciones e infraestructuras ante las diferentes instancias de las administraciones públicas, que se presenta en la gráfica 8.23. por su relevancia.

TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA Ítems sobre Cumplimiento de tareas						
Ítems	S	F	O	N	S-F	O-N
m.1	27,91	41,86	19,38	10,85	69,77	30,23 *
m.2	17,56	32,06	34,35	16,03	49,62	50,38 *
m.3	53,03	39,39	6,06	1,52	92,42	7,58
m.4	12,50	23,44	35,94	28,13	35,94	64,06 *
m.5	16,91	23,53	37,50	22,06	40,44	59,56 *
m	25,61	32,01	26,68	15,70	57,62	42,38 *

Tabla 8.22. Resultados en función o competencia m, desglosados por ítems.



Gráfica 8.22. Subtotal de la función o competencia m.



Gráfica 8.23. Resultados del ítem m3. sobre reclamaciones ante la Administración.

El análisis del grado de cumplimiento de esta competencia y de los diversos ítems en que se desglosa es marcadamente insatisfactorio.

El único ítem con altos porcentajes de cumplimiento es el relativo a la reclamación ante las Administraciones públicas competentes.

Parece que el Consejo Escolar es altamente exigente ante la Administración y muy poco internamente. La explicación más razonable sobre este diferente comportamiento muy probablemente tenga que ver con el hecho de que reclamar internamente significaría enfrentarse (en alguna medida) a los profesionales del centro.

Hasta aquí la discusión o interpretación de los resultados sobre el grado de Cumplimiento de las funciones o competencias atribuidas al Consejo escolar por la legislación y la normativa.

A continuación realizaremos la discusión de los resultados sobre el Clima organizacional del Consejo, en tanto que grupo organizado e institucional que es.

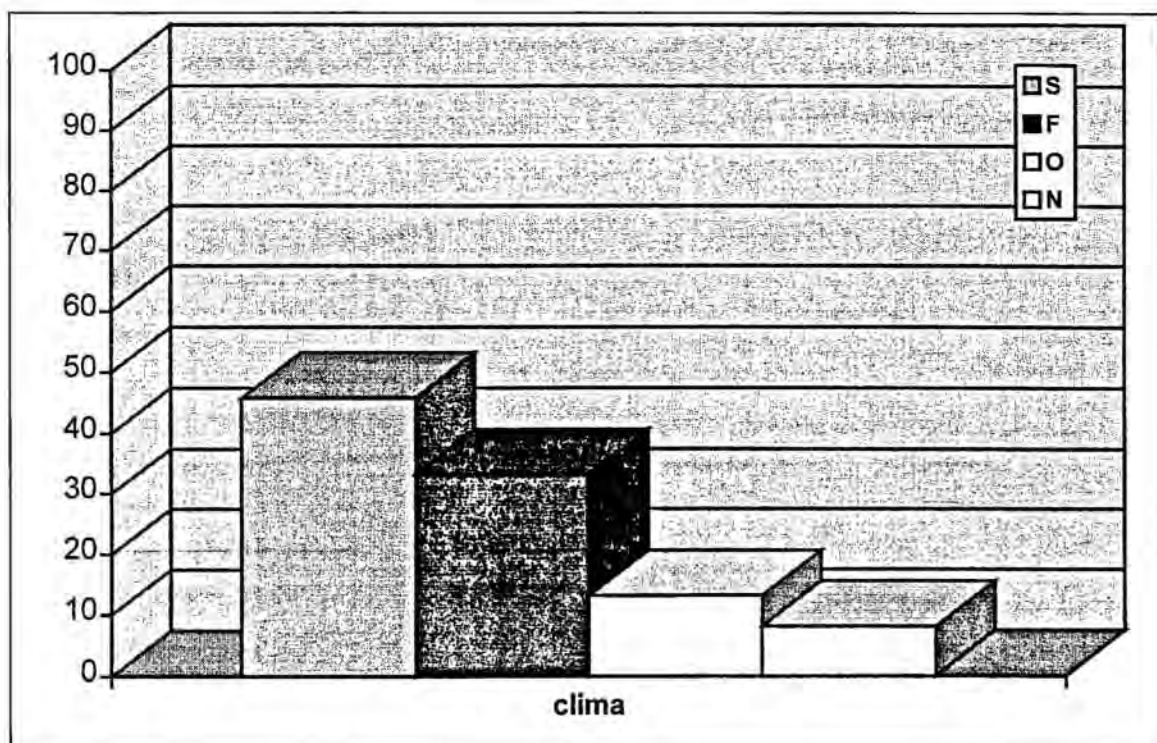
8.2.5.3. Sobre el clima

Dado el carácter globalizador de este apartado se efectuará su análisis considerándolo en conjunto y únicamente se presentarán separadamente aquellos ítems que por sus resultados aparezcan más significativos.

La valoración del Clima del Consejo Escolar puede calificarse de altamente satisfactoria en conjunto, como puede verse en la Tabla 8.23. y en la Gráfica 8.24. siguientes.

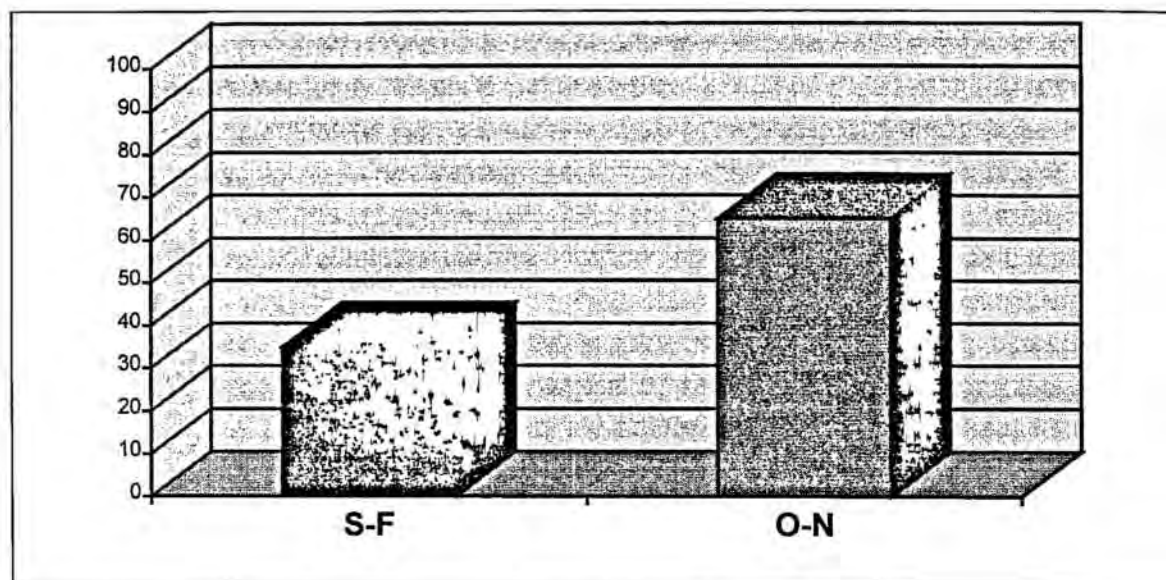
TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA Clima organizacional						
	S	F	O	N	S-F	O-N
Clima organizacional.	45,82	33,18	13,10	7,91	78,99	21,01

Tabla 8.23. Resultados en Clima considerado en conjunto



Gráfica 8.24. Subtotal de clima.

El ítem que alcanza una menor valoración es el c5.3. que se representa en la Gráfica 8.25. por su significatividad.



Gráfica 8.25. Resultados del ítem c5.3. sobre la revocación del equipo directivo.

La alta valoración que los diferentes consejeros realizan sobre compartir intereses, la disposición para colaborar, la delimitación del papel de cada sector y el respeto mutuo, son los aspectos más significativos de los resultados sobre el clima.

No obstante, y curiosamente, todos dicen mostrarse dispuestos a encargarse de las labores y tareas que deban realizarse pero manifiestan que los demás no lo hacen así, lo que avalaría la conclusión de una cierta desconfianza hacia la disponibilidad entre los diferentes sectores

Esa misma desconfianza puede estar latente en la menor valoración sobre la delimitación entre las cuestiones que son sometidas a información o a consulta respecto a aquellas otras en las cuales el Consejo puede y debe decidir.

Si no conocen en qué temas pueden decidir y en cuáles sólo pueden opinar es lógico que aparezcan reticencias entre los diferentes sectores, especialmente desde el bloque No profesional.

En la misma línea de interpretación cabe considerar la ya expuesta valoración de que no sería posible la revocación del equipo directivo sin que ello ocasionara un grave conflicto, pese a que esa es una de sus más claras competencias.

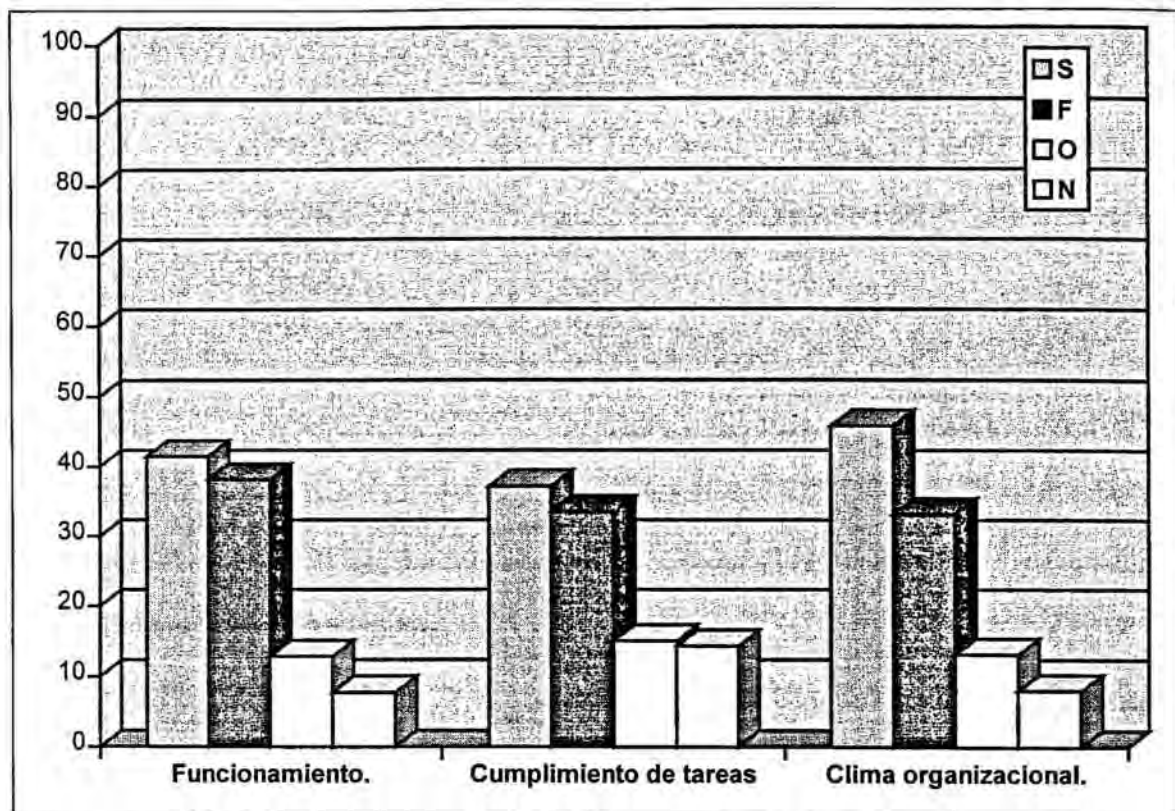
8.2.5.4. Sobre la totalidad de los aspectos valorados por el ACE

En este apartado se realiza una valoración global y comparativa sobre los resultados obtenidos en cada ámbito del cuestionario y en el total.

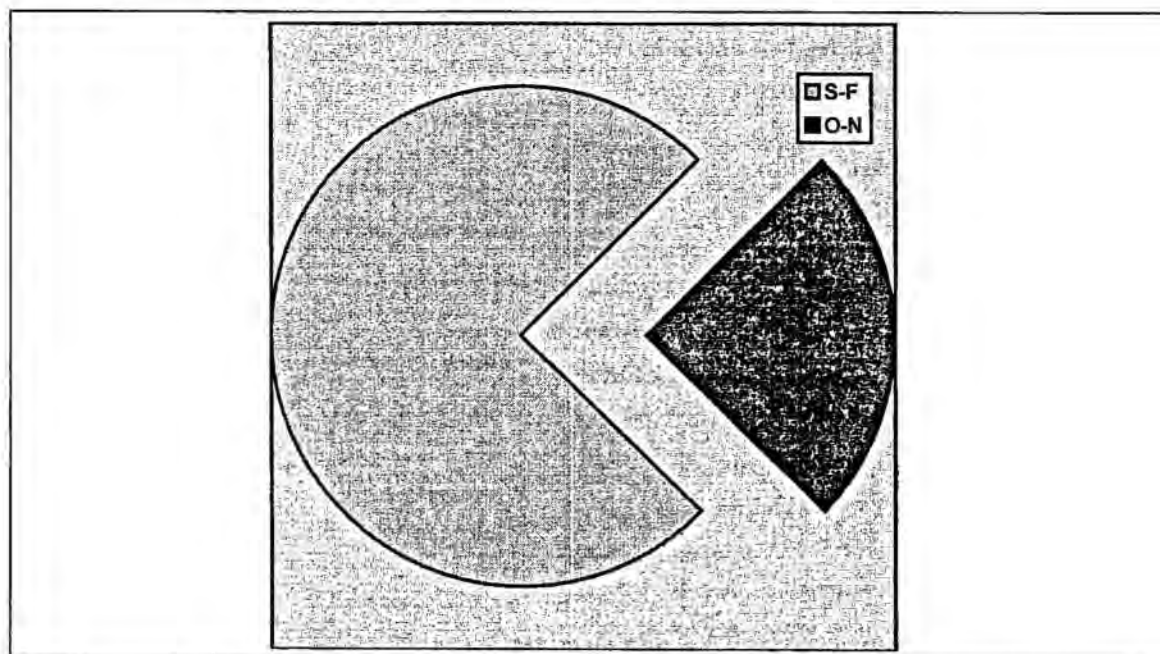
En la Tabla 8.24. constan los datos que se acompaña de las correspondientes Gráficas 8.26. por ámbitos y 8.27. sobre la totalidad.

TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA						
En los tres ámbitos						
	S	F	O	N	S-F	O-N
Funcionamiento.	41,42	38,08	12,81	7,70	79,50	20,50
Cumplimiento de tareas	37,15	33,57	14,99	14,29	70,72	29,28
Clima organizacional.	45,82	33,18	13,10	7,91	78,99	21,01
Total	41,31	33,95	13,93	10,81	75,26	24,74

Tabla 8.24. Resultados en el cuestionario ACE y subtotales de cada ámbito



Gráfica 8.24. Subtotales por ámbitos.



Gráfica 8.25. Totales ACE 1988.

Los resultados sobre el Clima institucional en los Consejos evaluados permite afirmar su valor como *espacio organizativo de participación interna de la comunidad escolar*. Los Consejos contribuyen eficazmente a *articular la participación* de la comunidad educativa en condiciones de *colaboración entre los diversos sectores* implicados.

Dado que el ámbito más valorado por los diferentes consejeros es el Clima y el menos valorado es el Cumplimiento de las competencias o funciones atribuidas, puede afirmarse que los Consejos de la muestra han sido *más válidos como órganos de participación que de gobierno*.

En cualquier caso, las puntuaciones sobre el total se sitúan en *las tres cuartas partes de lo que sería deseable*, por lo que es de esperar el progreso y mejora en todos los ámbitos.

Los Consejos Escolares de la muestra son órganos que han dedicado su actividad a los aspectos más *“formalistas”* de la participación, entre los cuales destacan: el Cumplimiento de las competencias “burocrático-administrativas” que vienen determinadas por la normativa (como la aprobación de la gestión económica o la admisión de alumnos) junto a la elaboración y aprobación del Proyecto educativo y el Reglamento de Régimen Interior.

Los Consejos Escolares de la muestra *no han sido válidos para ejercer el control social interno* en los términos esperados, aunque sí para trasladar reivindicaciones ante la Administración.

Los Consejos Escolares de la muestra son órganos *desligados* de los demás miembros de la comunidad escolar: los representantes no disponen de estructuras que les conecten con los representados y *tampoco divulgan* sus actuaciones y decisiones, son *opacos* a la comunidad que representan.

Finalmente decir que la actuación de estos Consejos *no ha potenciado el reconocimiento del carácter institucional* de los mismos.

Estudio 2.

8.3. Resultados del Estudio 2.

El período de observación presencial como miembro del Consejo Escolar de este centro abarca desde el inicio del curso escolar 1993-94 hasta el final del curso 1996-97.

Tal y como ya se explicó en la correspondiente guía de análisis, las informaciones del análisis documental y de la observación serán tratadas de acuerdo con los siguientes criterios y fases:

1. Sumario de las actuaciones realizadas por el Consejo en las diferentes sesiones y categorización de conformidad con los referentes indicados en la guía.
2. Análisis de la información proporcionada, mediante las tablas preparadas al efecto.
3. Discusión sobre los resultados obtenidos.

8.3.1. Sumario y categorización de las actuaciones del Consejo

En las tabla 8.25., 8.26., 8.27. y 8.28. se presenta la información sobre el desarrollo de las sesiones en el curso escolar 93-94, 94-95, 95-96 y 96-97 respectivamente.

Sesiones celebradas en el curso escolar 1993-94	Temas tratados en la sesión	Competencia a la cual hace referencia	Tipo o carácter con que se presenta la cuestión: a) Información b) Consulta c) Decisión	Nivel de gobierno que implica: 1. 2. 3. 4.	Anotaciones explicativas tomadas en el desarrollo de la sesión
10.11.93	1. Lectura y aprovació de l'acta anterior	Funcionament col·legiat	Informació.		
	2. Calendari escolar curs 93-94	g)	Decisió	3	Escollir els dies de lliure designació
	3. Constitució Comissió seguiment de pràctiques	l)	Decisió	3	
	4. Informació esdeveniments aula de Música	m)	Informació		Manca d'espais per a tots els grups

	5. Informació proveïment vacants Consell Escolar	Funcionament col·legiat	Informació.		Ampliar el termini
	6. Ratificació versió definitiva Reglament Règim Interior	h)	Decisió	2	
	7. Seguiment faltes d'assistència i expulsions	d)	Informació		
	8. Activitats extraescolars	i)	Consulta	4	
	9. Torn obert de paraules				
15.12.93	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior	Funcionament col·legiat	Informació.		
	2. Proposta de difusió del R.R.I.	h)	Decisió	2	S'ajorna
	3. Seguiment d'expulsions i faltes d'assistència	d)	Informació		
	4. Activitats extraescolars	i)	Consulta	4	
	5. Torn obert de paraules				El representant Municipal demana explicacions sobre l'absentisme laboral
02.02.94	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior	Funcionament col·legiat	Informació.		
	2. Aprovació de les modificacions del R.R.I.	h)	Decisió	2	S'adjunta nou redactat del RRI
	3. Seguiment d'expulsions i faltes d'assistència	d)	Informació		Es proposa la creació de una Comissió delegada del CE per aquests temes
	4. Activitats extraescolars	i)	Consulta	4	
	5. Torn obert de paraules				Es donen xifres sobre les faltes d'assistència del professorat i del PAS
28.02.94	1. Expedients de dos alumnes	d)	Decisió	4	
13.04.94	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior	Funcionament col·legiat	Informació.		
	2. Resolució de reclamacions contra la baremació d'alumnes pre-inscrits	c)	Decisió	4	

	3. Procediments per seleccionar alumnes admesos, donat el cas d'empat en la puntuació baremada	c)	Decisió	4	
	4. Torn obert de paraules				
04.05.94	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior	Funcionament col·legiat	Informació.		
	2. Comunicació de la renúncia del Director	b)	Informació		
	3. Torn obert de paraules				
26.06.94	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior	Funcionament col·legiat	Informació.		
	2. Confirmació càrrecs directius	a)	Informació		
	3. Plantilla de professorat	g)	Informació		
	4. Pressupost econòmic	e)	Consulta	3	
	5. Torn obert de paraules				Tot s'aprova sense cap discussió

Tabla 8. 25. Sumario y categorización de las sesiones del curso escolar 1993-94

Sesiones celebradas en el curso escolar 1994-95	Temas Orden del día y Acta	Competencia a la cual hace referencia	Tipo o carácter con que se presenta la cuestión: a) Información b) Consulta c) Decisión	Nivel de gobierno que implica: 1. 2. 3. 4.	Anotaciones tomadas en el desarrollo de la sesión
07.09.94	1. Lectura y aprovació de l'acta anterior	Funcionament col·legiat	Informació.		
	2. Proposta de calendari, tria de festes de lliure elecció i dades generals	g)	Informació		
	3. Torn obert de paraules				Es presenta la Memòria del Pla d'Acció Tutorial
14.12.94	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior		Informació.		
	2. Constitució del nou Consell Escolar	Funcionament col·legiat	Informació.		
	3. Torn obert de paraules				La Cap d'estudis informa de les queixes

					d'alumnes sobre algun professor
05.04.95	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior	Funcionament col·legiat	Informació.		
	2. Informació econòmica	e)	Informació		
	3. Baremació dels nous alumnes pre-inscrits	c)	Decisió	4	
	4. Formació de comissions de membres del Consell Escolar	Funcionament col·legiat	Informació.		
	5. Torn obert de paraules				

Tabla 8. 26. *Sumario y categorización de las sesiones del curso escolar 1994-95*

Sesiones celebradas en el curso escolar 1995-96	Temas Orden del día y Acta	Competencia a la cual hace referencia	Tipo o carácter con que se presenta la cuestión: a) Información b) Consulta c) Decisión	Nivel de gobierno que implica: 1. 2. 3. 4.	Anotaciones tomadas en el desarrollo de la sesión
22.09.95	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior		Informació. Funcionament col·legiat		
	2. Informacions generals: remodelació de la secretaria	n)	Informació		
	3. Iníci de curs: pla de centre, dies festius, reunions i horaris	g)	Informació		
	4. Torn obert de paraules				
20.03.96	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior		Informació. Funcionament col·legiat		
	2. Activitats extraescolars	i)	Consulta	4	
	3. Baremació de la ESO	c)	Decisió	4	Es detecta gran confusió en la normativa del Departament
	4. Torn obert de paraules				

Tabla 8. 27. *Sumario y categorización de las sesiones del curso escolar 1995-96*

Sesiones celebradas en el curso escolar 1996-97	Temas Orden del día y Acta	Competencia a la cual hace referencia	Tipo o carácter con que se presenta la cuestión: a) Información b) Consulta c) Decisión	Nivel de gobierno que implica: 1. 2. 3. 4.	Anotaciones tomadas en el desarrollo de la sesión
25.09.96	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior		Informació. Funcionament col·legiat		
	2. Organització i espais	m)	Informació		S'adjunten documents sobre modificació dels espais i les funcions del professorat pel nou curs
	3. Normes provisionals de funcionament	g)	Informació		S'adjunta un document provisional mentre s'elabora el RRI
	4. Torn obert de paraules				
13.11.96	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior		Informació. Funcionament col·legiat		
	2. Informació de direcció: nombre d'alumnes, reclamacions a l'administració, consultes a la inspecció i circular sobre la convocatòria de vaga d'alumnes	g)	Informació		
	3. Activitats extraescolars	i)	Consulta	4	
	4. Temes de convivència i disciplina: convalidació faltes greus	d)	Decisió	4	
	5. Convocatòria d'eleccions a Consell Escolar		Informació. Funcionament col·legiat		
	6. Torn obert de preguntes				
18.12.96	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior		Informació. Funcionament col·legiat		
	2. Constitució del nou Consell Escolar		Informació. Funcionament col·legiat		

	3. Aprovació de les modificacions a les normes provisionals de funcionament del centre	g)	Decisió	2	
	4. Torn obert de paraules				
05.02.97	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior		Informació. Funcionament col·legiat		
	2. Informació de direcció		Informació		
	3. Sol·licitud d'avançament dels cicles formatius	o)	Decisió	3	
	4. Aprovació de sancions per diverses faltes greus	d)	Decisió	4	
	5. Calendari de la segona avaluació	g)	Informació		
	6. Celebració de carnaval	i)	Informació		
	7. Torn obert de paraules				
12.03.97	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior		Informació. Funcionament col·legiat		
	2. Mapa escolar: informació de la nova situació creada	o)	Informació		El Mapa Escolar ha estat modificat. L'equip directiu defensa l'antic mapa i es reunirà amb la Delegació territorial
	3. Calendari final de trimestre	g)	Informació		
	4. Viatges dels alumnes de F.P. i B.U.P.	i)	Informació		
	5. Propostes de sancions de les faltes greus	d)	Consulta	4	
	6. Eleccions al Consell Escolar Municipal		Informació. Funcionament col·legiat		
	7. Torn obert de paraules				
17.03.97	1. Votació al Consell Escolar Municipal		Informació. Funcionament col·legiat		Consell Extraordinari
01.04.97	1. Aprovació dels criteris de baremació dels alumnes per la pre-inscripció	c)	Decisió	4	Consell Extraordinari

Tabla 8. 28. *Sumario y categorización de las sesiones del curso escolar 1996-97*

8.3.2. Análisis de la información

En la Tabla 8.29. se sintetizan las competencias o funciones realizadas por el Consejo en esos cuatro años, indicando los totales por cursos escolares y también por funciones realmente ejercidas, como sigue:

Competencia	Frecuencia				
	CURSO 93-94	CURSO 94-95	CURSO 95-96	CURSO 96-97	TOTAL
a)	1				1
b)	1				1
c)	2	1	1	1	5
d)	4			3	7
e)	1	1			2
f)					
g)	2	1	1	5	9
h)	3				3
i)	3		1	3	7
j)					
k)					
l)	1				1
m)				1	1
n)			1		1
o)				2	2
TOTAL	19	3	4	15	

Tabla 8.29. Síntesis de las competencias ejercidas en el período 1993-97

El análisis de las anteriores tablas nos permite constatar que:

- Las funciones que el Consejo ha ejercido en más ocasiones a través de los diversos temas tratados en las sesiones, ordenados de mayor a menor, son:

g) *Aprobar y evaluar la programación general del centro que, con carácter anual, elabore el equipo directivo.* Se han incluido en esta competencia los temas referentes a la aprobación del calendario escolar, las cuestiones relativas a la plantilla del profesorado, la organización de las actividades y programación del inicio de curso, las normas anuales para el funcionamiento del centro y otras incluidas de una manera amplia en lo que se considera "Programación General o Plan Anual".

Esta función fue ejercida en nueve ocasiones durante el período analizado.

d) *Resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos, de acuerdo con las normas que regulen sus derechos y deberes, oídos los profesores y tutores y con la audiencia de los afectados y, en su caso, de sus representantes legales.* La calificación habitual para referirse a esta competencia del Consejo ha sido la de “seguimiento de las expulsiones y faltas graves y problemas de asistencia y disciplina”.

Fue ejercida en siete ocasiones a lo largo del período analizado.

i) *Elaborar las directrices para la programación y el desarrollo de las actividades complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias escolares, si se cree conveniente, con la colaboración de las asociaciones de padres.* El equipo directivo presentó al Consejo, generalmente cada trimestre, una relación de las actividades complementarias o extraescolares programadas para los alumnos. Aunque el Consejo debiera aprobarlas, en realidad se procedía a consultar y refrendar lo presentado.

Esta competencia aparece formalmente en siete ocasiones y algunas más se incorporan en el apartado de ruegos y preguntas y se anexa la relación como documento al acta.

c) *Decidir sobre la admisión de alumnos en el marco de la normativa vigente.* La regulación de este tema por parte de la Administración es considerada por el Consejo, en diversas ocasiones, de muy rigurosa y con poco margen de maniobra ya que los criterios de baremación de los alumnos preinscritos vienen regulados por la normativa y el Consejo sólo puede otorgar dos puntos sobre el total, lo que se considera claramente insuficiente

Esta competencia se trató en cinco ocasiones durante el período estudiado.

- Las competencias que el Consejo no ejerció en ninguna ocasión son:
 - f) *Elaborar el Proyecto Educativo del centro, según las disposiciones educativas vigentes*

 - j) *Informar sobre la Memoria Anual de actividades del centro*

 - k) *Establecer criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que pudiera prestar su colaboración el centro, oídas las asociaciones de padres*

- Algunos temas de importancia, relacionados con las competencias del Consejo Escolar en tanto que órgano de gobierno y control, como puedan ser cuestiones de personal, no se encuentran incorporadas explícitamente en el correspondiente Orden del día, aunque sí son recogidas superficialmente en las Actas, al ser tratadas en los turnos de preguntas al final de las sesiones, frecuentemente a demanda de algún padre o del representante municipal. Cabe citar como ejemplos, recogidos en las tablas anteriores, cuestiones sobre el absentismo laboral de los profesores y del personal de administración y servicios, quejas sobre el comportamiento o rendimiento de algún profesor, etc.

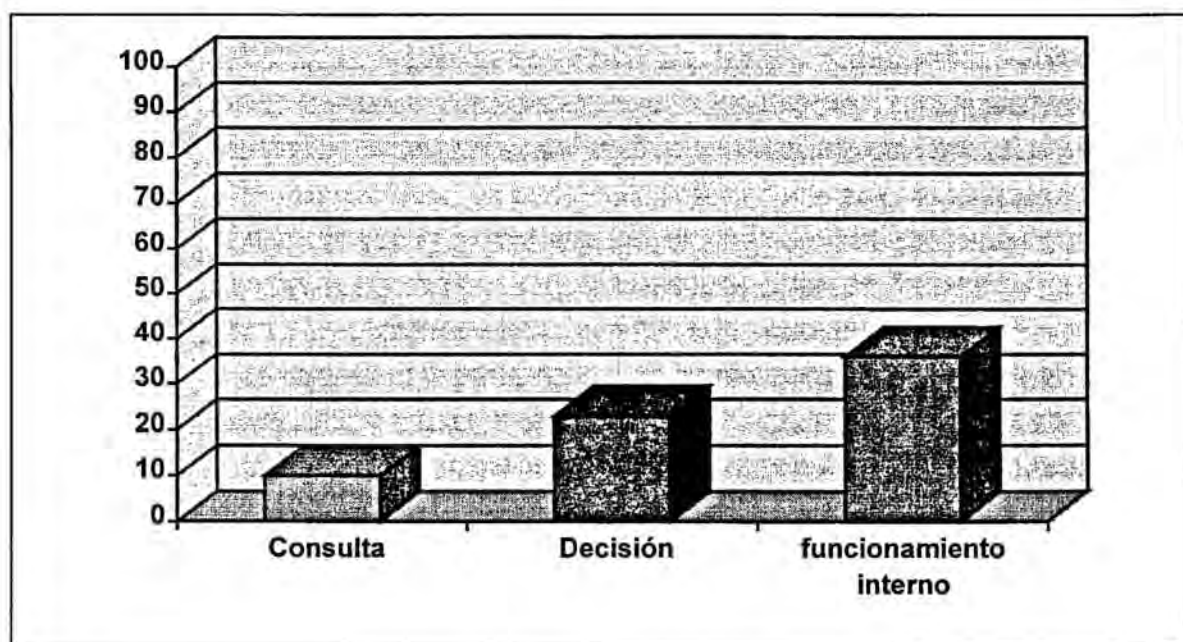
8.3.3. Discusión de los resultados del estudio

8.3.3.1. Sobre la naturaleza de la participación y el tipo de implicación requerida a los consejeros

En la Tabla 8.30 se presenta la síntesis del tipo de participación ejercida en las sesiones durante el período estudiado que se acompaña de la Gráfica 8.26.

Tipo de participación ejercido en las sesiones del Consejo					
	CURSO 93-94	CURSO 94-95	CURSO 95-96	CURSO 96-97	TOTAL
Información	7	2	2	9	20
Consulta	4		1	2	7
Decisión	8	1	1	5	15
Cuestiones de funcionamiento interno del órgano colegiado	7	5	2	9	23
Total	26	8	6	25	

Tabla 8.30. Naturaleza de la participación en el período 1993-97.



Gráfica 8. 26. Tipos de participación del Consejo estudiado

Como puede observarse, y de conformidad con las categorías establecidas y explicitadas en la guía, la participación de los miembros del Consejo ha sido:

- en 20 ocasiones de “*información*”, que suponen el 30,7% del total
- en 15 ocasiones de “*toma de decisiones*”, que suponen el 23% del total
- en 7 ocasiones de “*consulta*”, que suponen el 10,7%
- en 23 cuestiones relativas al funcionamiento interno, que suponen el 35,4%.

Según estos datos podemos concluir que el funcionamiento del Consejo se ha dedicado fundamentalmente a cuestiones relacionadas con su propio funcionamiento como órgano colegiado y a vehicular diferentes informaciones de interés sobre las actividades del centro.

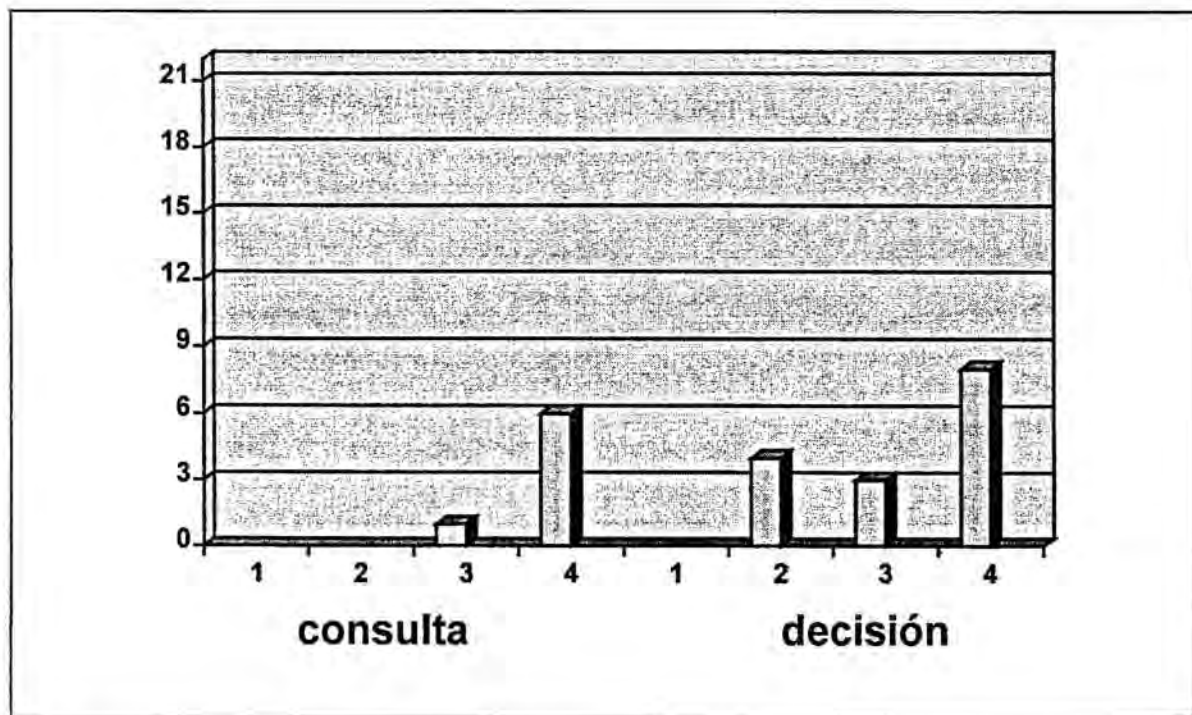
Si agrupamos estas dos categorías (funcionamiento interno e información), tendremos que el 66,1 % de las actuaciones han sido de bajo nivel de implicación de los consejeros.

8.3.3.2. Sobre la naturaleza de la participación y el nivel de gobierno

En la Tabla 8. 31 se presenta la síntesis del nivel de gobierno en torno a la consulta o a la decisión de conformidad con los criterios señalados en la guía de análisis y en la Gráfica 8.27. se representa para su más rápida visualización.

Participación y nivel de gobierno					
	CURSO 93-94	CURSO 94-95	CURSO 95-96	CURSO 96-97	TOTAL
Consulta					
1					
2					
3	1				1
4	3		1	2	6
Decisión					
1					
2	3			1	4
3	2			1	3
4	3	1	1	3	8

Tabla 8.31. Nivel de gobierno en el periodo 1993-97



Gráfica 8.27. Tipos de gobierno en el Consejo estudiado

Para los niveles de participación como “*consulta*” no se contabiliza ninguna cuestión que se corresponda con los niveles más altos (1 y 2), sino que se distribuyen en los niveles más bajos de la escala considerada con una consulta de nivel 3 y seis de nivel 4.

Para los niveles de participación en la toma de decisiones se contabilizan cuatro ocasiones de nivel 2 (todas ellas referidas al Reglamento de Régimen Interior), tres de nivel 3 y ocho veces de nivel 4.

Todo ello permite afirmar:

Sobre la participación en este Consejo Escolar:

El tipo de participación desarrollado en este Consejo en el período analizado se sitúa en los niveles meramente informativos y rutinarios que, en todo caso, dan cobertura a la exigencia social y normativa de la participación, pero no profundizan en ella.

Las competencias desarrolladas en mayor número de ocasiones (respecto al calendario escolar, las fiestas de libre elección por el centro, las actividades extraescolares, los problemas de disciplina, o algún criterio sobre la admisión de alumnos) indican un nivel de implicación y de modalidad participativa muy bajo (de información o de funcionamiento del órgano colegiado), pero no de gobierno en sentido estricto.

Sobre la participación en el gobierno de este centro:

La participación de la comunidad educativa en el gobierno y control es meramente formal, pero no de auténtico contenido en los aspectos más trascendentes.

Las competencias de gobierno que comportan toma de decisiones versan sobre temas de gobierno de nivel bajo, por lo que la incidencia del Consejo en el gobierno y control del centro debe considerarse escasa.

Estudio 3.

8.4. Resultados del Estudio 3.

De forma semejante a lo realizado en el Estudio 1., los resultados de este estudio se exponen en cuatro apartados:

- En primer lugar se describe la muestra.
- A continuación se presentan los resultados obtenidos de la totalidad de la muestra.
- En tercer lugar se realiza el análisis comparativo de los resultados del bloque profesional versus los del no profesional que trataremos como dos submuestras desde el punto de vista estadístico inferencial.
- Finalmente, se realiza la discusión sobre los resultados.

8.4.1. La muestra productora de datos

Del total de 88 cuestionarios recogidos, en el momento del procesamiento de datos se constató que los distintos sectores están suficientemente equilibrados a excepción de los representantes de Ayuntamientos (que están infrarrepresentados) y del sector Directores (que está ligeramente sobrerrepresentado). Respecto a los representantes de los Ayuntamientos cabe añadir que en todas las informaciones de que disponemos se constata su baja participación.. Respecto al sector Directores decidimos mantener los cuestionarios que sobran (en realidad solo se excede en dos cuestionarios para que resulte representativa) bajo la presunción de que sus opiniones, dado el papel institucional que representan, serían equilibradas respecto a los demás sectores.

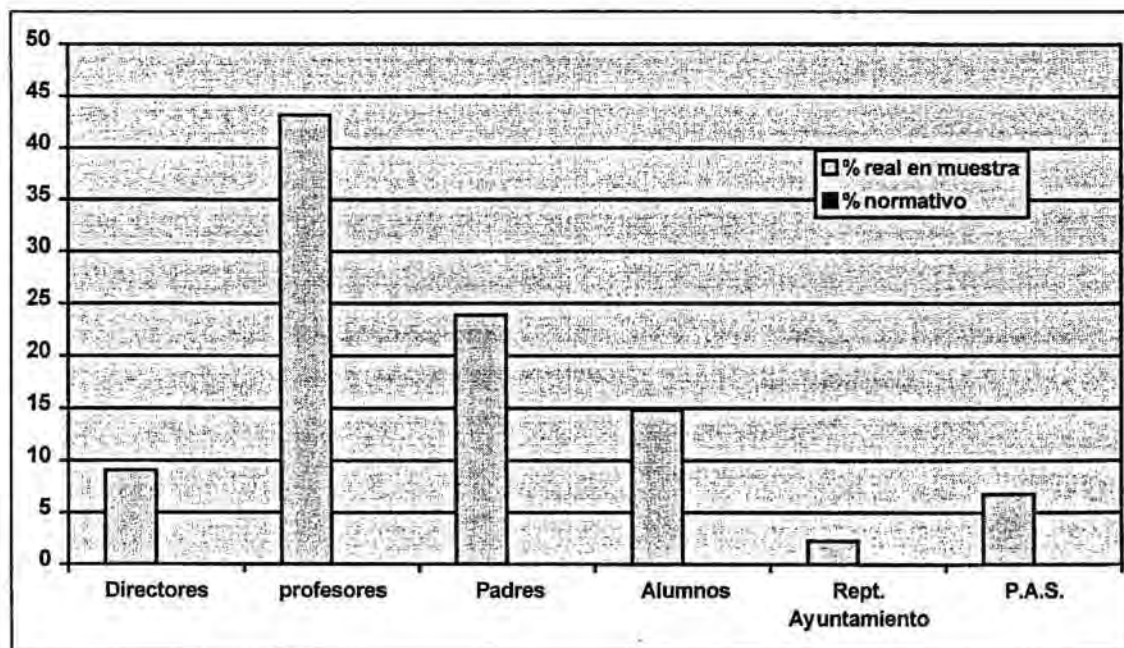
De un total de 200 cuestionarios repartidos se recogieron 88 quedando la muestra productora de datos formada por la totalidad de los 88, al resultar todos ellos completos y adecuados.

Los 88 cuestionarios analizados corresponden a nueve Consejos Escolares de centros públicos, dos de primaria y siete de secundaria (Ver Anexo 3) .

En la Tabla 8.32. se presenta la caracterización de la muestra productora de datos con indicación del número de miembros de cada sector, el porcentaje que representan respecto al total, así como el porcentaje que debería darse respecto a lo normado, teniendo en cuenta la tipología de los centros. En la Gráfica 8.28. se representan los diferentes sectores, de acuerdo a los criterios señalados.

Sector	Nº de consejeros	% real en muestra	% normativo
Directores	8	9,1	5,9
Profesores	38	43,2	44,08
Padres	21	23,9	24,3
Alumnos	13	14,8	13,9
Rept. Ayuntamiento	2	2,3	5,9
P.A.S.	6	6,8	5,9
Total	88	100	100

Tabla 8.32. Caracterización de la muestra productora de los datos



Gráfica 8.28. Comparación de la muestra real vs. la muestra normativa

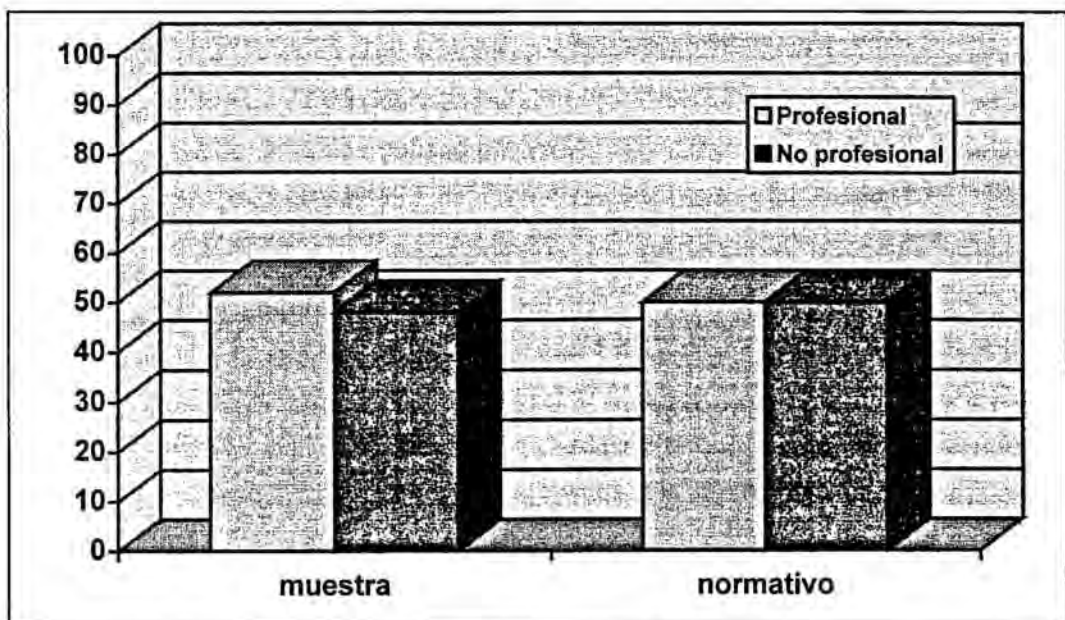
Como puede observarse, la proporcionalidad de la muestra no difiere significativamente respecto a los estándares normativos y representantes de la localidad.

En la Tabla 8.33. se presentan los porcentajes (los reales de la muestra y los estipulados en la normativa) al considerarla integrada por los dos bloques: profesional (directores, jefes de estudio, secretarios y profesores o maestros) y no profesional (padres, alumnos, representantes de Ayuntamientos y PAS).

Bloque	Nº de consejeros	% real en muestra	% normativo
Profesional	46	52,2	50
No profesional	42	47,8	50

Tabla 8.33. Caracterización de la muestra por bloques profesional-no profesional.

En cuanto a los dos bloques, profesional y no profesional, se aprecia una ligera sobrerrepresentación de la muestra real en el sector profesional, aunque las diferencias tampoco son excesivas a efectos de análisis. En la Gráfica 8.29. se representan ambos bloques.

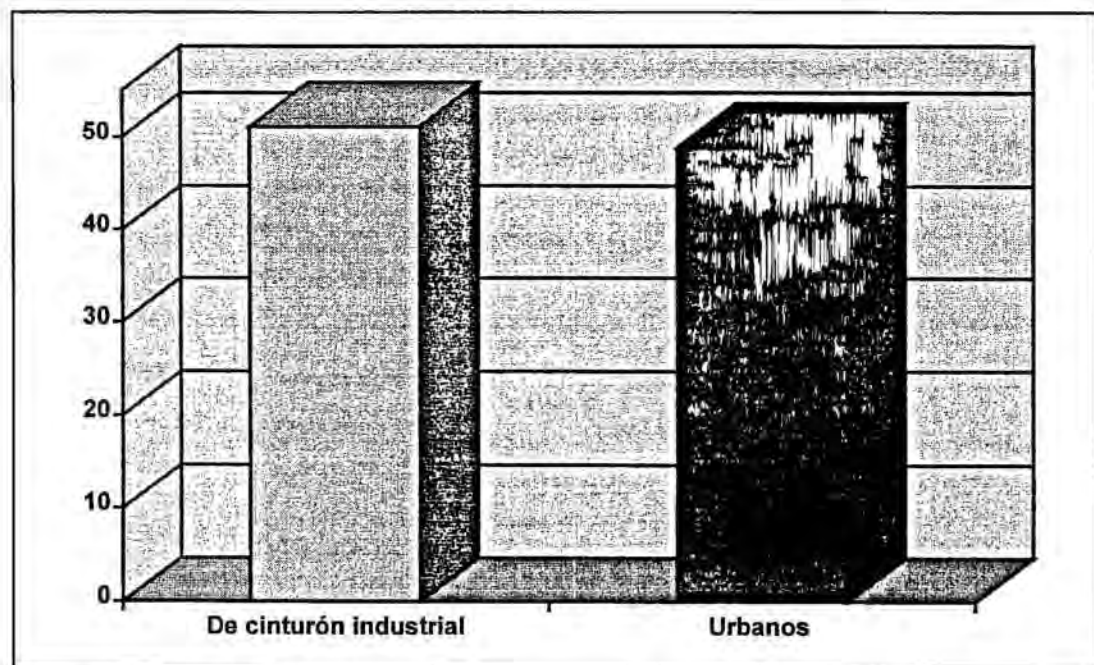


Gráfica 8.29. Comparación de la muestra según bloques profesional-no profesional

Por otro lado, en la Tabla 8.34. se presentan los datos de la muestra respecto a la ubicación de los diversos centros, según sean urbanos o del cinturón industrial. En la Gráfica 8.30. se representan los mismos datos.

Ubicación	Frecuencia	Porcentaje
De cinturón industrial	45	51,1
Urbanos	43	48,9
Total	88	100,0

Tabla 8.34. Distribución de consejeros según la ubicación del centro



Gráfica 8.30. Ubicación según tipo de localidad

La distribución de los Consejos de la muestra clasificados según el tipo de población, presenta un poco más de la mitad de los centros pertenecientes al cinturón industrial y el resto en grandes núcleos urbanos, por lo que pensamos se adecúa al diseño efectuado (ver Capítulo 6.) Hasta aquí la descripción de la muestra que produce los datos a analizar en este tercer estudio.

8.4.2. Análisis descriptivo de los resultados de toda la muestra

En este apartado se presentan diferentes tablas que resumen y agrupan los resultados obtenidos después del tratamiento de datos efectuado (Anexo 8). En cada una de ellas se incluyen:

- Las frecuencias obtenidas en los cuatro intervalos (sí o siempre, S; frecuentemente, F; ocasionalmente, O; no o nunca, N), expresadas en porcentajes para cada ítem.
- Las frecuencias en los dos intervalos resultantes de la agrupación (sí o siempre con frecuentemente, S-F; ocasionalmente con no o nunca, O-N), expresadas en porcentajes para cada ítem.

Tal como se razonó en la Guía, el referente para valorar la frecuencia con que se realizan en el Consejo las distintas cuestiones planteadas en los ítems de funcionamiento parte de la consideración de que deberían realizarse siempre o casi siempre y, por ello, resulta conveniente este agrupamiento.

- En la última columna, un asterisco (*) indica los ítems en que no se llega al 70 % considerado como valor de referencia.

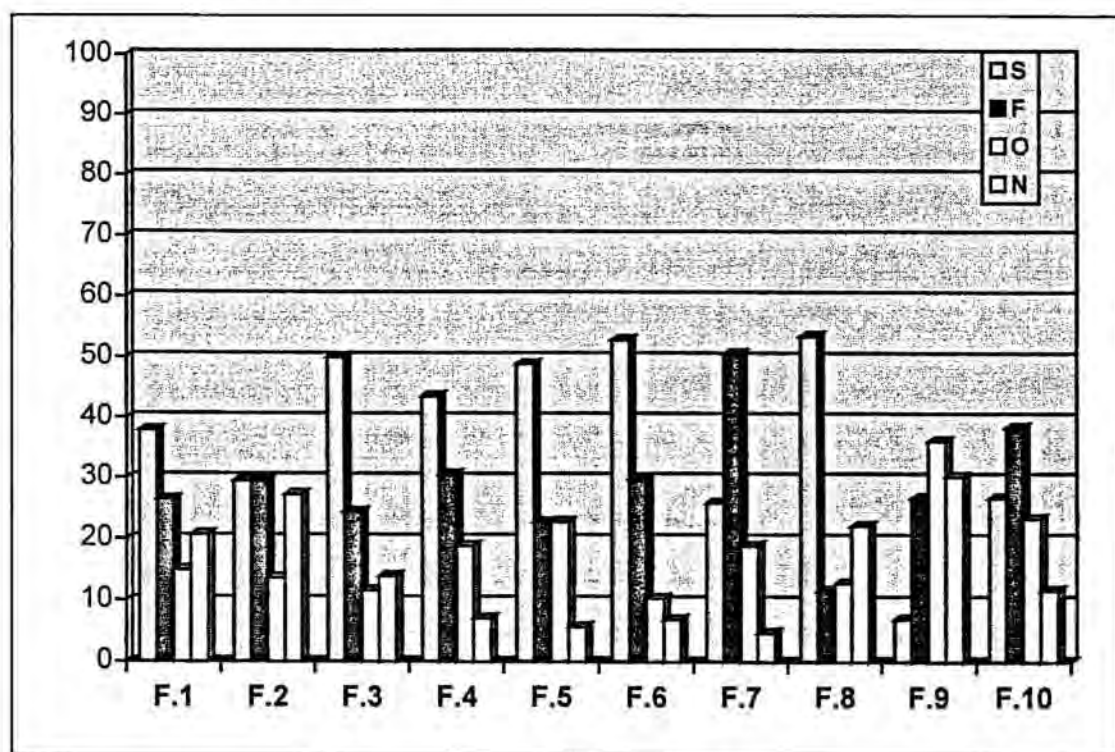
8.4.2.1. El funcionamiento

En la Tabla 8.35. se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los ítems que nos permiten valorar el funcionamiento y el subtotal resultante de todos ellos en este ámbito. Se acompaña, para una visualización más rápida, de una gráfica y de un cuadro con los ítems menos valorados, además de los oportunos comentarios al respecto.

TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA Ítems sobre funcionamiento						
Ítems	S	F	O	N	S-F	O-N
F.1	37.93	26.44	14.94	20.69	64.37	35.63 *
F.2	29.55	29.55	13.64	27.27	59.09	40.91 *
F.3	50.00	24.42	11.63	13.95	74.42	25.58
F.4	43.53	30.59	18.82	7.06	74.12	25.88
F.5	48.86	22.73	22.73	5.68	71.59	28.41
F.6	52.87	29.89	10.34	6.90	82.76	17.24
F.7	25.88	50.59	18.82	4.71	76.47	23.53
F.8	53.49	11.63	12.79	22.09	65.12	34.88 *
F.9	6.98	26.74	36.05	30.23	33.72	66.28 *
F.10	26.74	38.37	23.26	11.63	65.12	34.88 *
Funciona miento.	37.62	29.05	18.29	15.05	66.67	33.33 *

Tabla 8.35. Resultados en funcionamiento, por ítems.

En la Gráfica 8.31. se representan los resultados globales de funcionamiento según las cuatro diferentes opciones.



Gráfica 8.31. Ítems de funcionamiento

Ítems de mayor valoración

Considerando los resultados en el conjunto de todos los ítems destacan los altos porcentajes obtenidos en:

- el carácter participativo de los debates para facilitar el consenso
- la antelación con que se convocan las sesiones y remisión de la documentación pertinente
- la configuración correcta del orden del día en diversos apartados que recogen los intereses e inquietudes de todos los miembros

Ítems de menor valoración

Los ítems que alcanzan mayor porcentaje en la opción Nunca, y por tanto los de menor cumplimiento son:

- la no garantía en la utilización del voto secreto en las decisiones importantes
- la falta de un plan de trabajo para todo el curso
- la no existencia de regulación interna del funcionamiento del propio Consejo

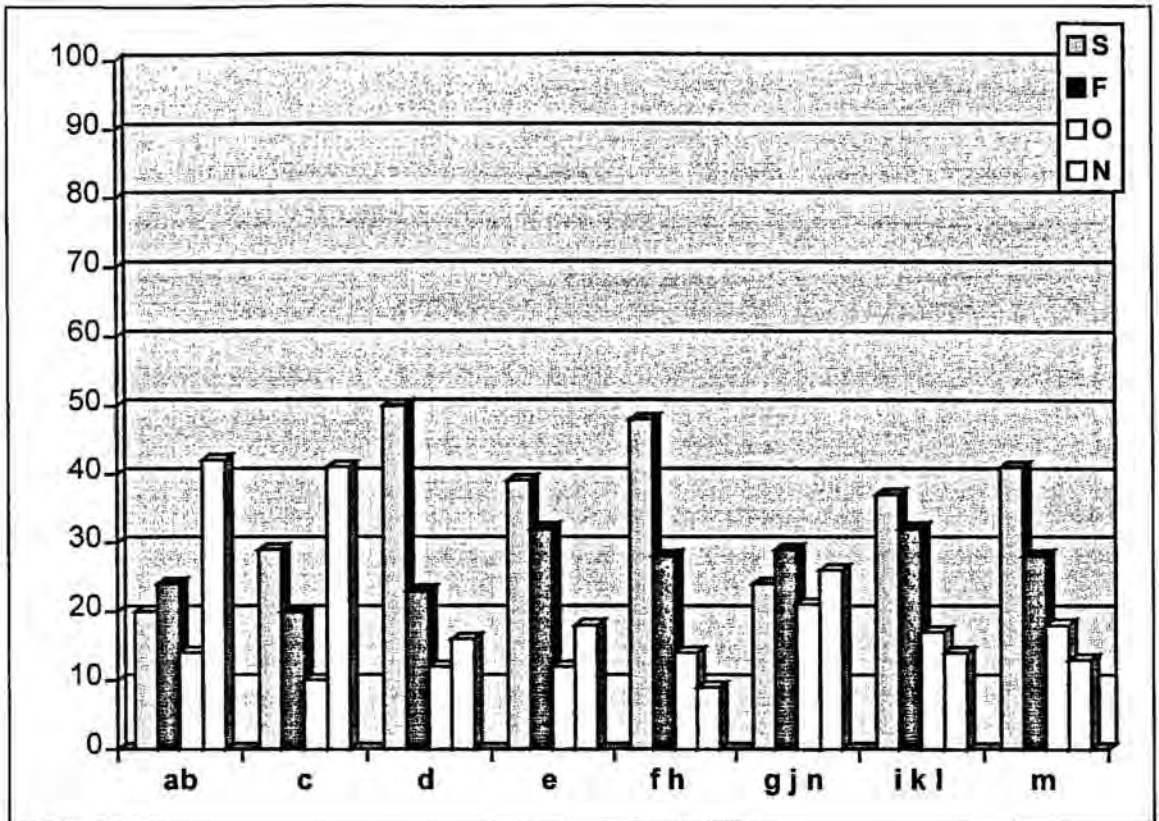
8.4.2.2. El Cumplimiento de tareas

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en los diversos ítems mediante los cuales valorar el cumplimiento de tareas en las diferentes funciones o competencias. Se acompaña, para una visualización más rápida, de una gráfica de los subtotales de las diferentes funciones y un cuadro con los ítems menos valorados, además de los oportunos comentarios al respecto.

TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA Ítems sobre cumplimiento de tareas						
Ítems	S	F	O	N	S-F	O-N
ab.1	13.64	27.27	11.36	47.73	40.91	59.09 *
ab.2	26.44	24.14	16.09	33.33	50.57	49.43 *
ab.3	26.83	26.83	9.76	36.59	53.66	46.34 *
ab.4	14.77	20.45	18.18	46.59	35.23	64.77 *
ab.5	18.57	22.86	14.29	44.29	41.43	58.57 *
ab	20.00	24.34	13.98	41.69	44.34	55.66 *

c.1	37.04	20.99	1.23	40.74	58.02	41.98	*
c.2	35.37	21.95	6.10	36.59	57.32	42.68	*
c.3	13.92	18.99	25.32	41.77	32.91	67.09	*
c.4	30.12	20.48	7.23	42.17	50.60	49.40	*
c	29.23	20.62	9.85	40.31	49.85	50.15	*
d.1	29.85	25.37	14.93	29.85	55.22	44.78	*
d.2	45.35	15.12	13.95	25.58	60.47	39.53	*
d.3	67.05	29.55	2.27	1.14	96.59	3.41	
d.4	66.67	24.14	5.75	3.45	90.80	9.20	
d.5	38.10	21.43	20.24	20.24	59.52	40.48	*
d	50.49	23.06	11.17	15.29	73.54	26.46	
e.1	38.10	26.19	4.76	30.95	64.29	35.71	*
e.2	48.10	21.52	8.86	21.52	69.62	30.38	*
e.3	48.86	45.45	5.68	0.00	94.32	5.68	
e.4	14.46	37.35	19.28	28.92	51.81	48.19	*
e.5	40.91	32.95	18.18	7.95	73.86	26.14	
e	38.15	32.94	11.37	17.54	71.09	28.91	
fh.1	48.86	35.23	10.23	5.68	84.09	15.91	
fh.2	47.62	27.38	13.10	11.90	75.00	25.00	
fh.3	65.91	21.59	5.68	6.82	87.50	12.50	
fh.4	34.09	28.41	31.82	5.68	62.50	37.50	*
fh.5	47.73	30.68	9.09	12.50	78.41	21.59	
fh	48.85	28.67	13.99	8.49	77.52	22.48	
gjn1	49.43	26.44	10.34	13.79	75.86	24.14	
gjn2	16.67	28.57	21.43	33.33	45.24	54.76	*
gjn3	30.68	31.82	13.64	23.86	62.50	37.50	*
gjn4	14.94	32.18	22.99	29.89	47.13	52.87	*
gjn5	15.12	26.74	30.23	27.91	41.86	58.14	*
gjn6	18.82	32.94	24.71	23.53	51.76	48.24	*
gjn	24.37	29.79	20.50	25.34	54.16	45.84	*
ikl1	36.36	38.64	9.09	15.91	75.00	25.00	
ikl2	39.08	32.18	10.34	18.39	71.26	28.74	
ikl3	59.77	28.74	6.90	4.60	88.51	11.49	
ikl4	39.08	31.03	20.69	9.20	70.11	29.89	
ikl5	12.64	33.33	35.63	18.39	45.98	54.02	*
ikl	37.39	32.80	16.51	13.30	70.18	29.82	
m.1	31.40	32.56	18.60	17.44	63.95	36.05	*
m.2	51.81	20.48	19.28	8.43	72.29	27.71	
m.3	60.23	31.82	3.41	4.55	92.05	7.95	
m.4	34.52	27.38	22.62	15.48	61.90	38.10	*
m.5	27.06	29.41	24.71	18.82	56.47	43.53	*
m	41.08	28.40	17.61	12.91	69.48	30.52	*

Tabla 8.36. Resultados en Cumplimiento de tareas, por ítems y funciones.



Gráfica 8.32. Subtotales de Cumplimiento de tareas, agrupadas por funciones.

Competencias o funciones de mayor cumplimiento

Las funciones con más alta valoración en la opción Siempre, y por tanto en su cumplimiento, ordenadas de mayor a menor, son :

- las que se refieren a la resolución de conflictos disciplinarios
- las de elaboración y aprobación del Proyecto Educativo y el Reglamento de Régimen interior
- la relativa a promover la conservación y renovación de las instalaciones

Competencias o funciones de menor cumplimiento

Por el contrario, las que obtienen más alto porcentaje en la opción Nunca, y por tanto de menor cumplimiento, ordenadas también de mayor a menor, son:

- las de elección y revocación del Director y seguimiento del plan directivo.
- las relativas a la admisión de alumnos

Ítems de mayor cumplimiento

Considerando los resultados en el conjunto de todos los ítems, sin tener en cuenta su agrupamiento por funciones, destacan los altos porcentajes obtenidos en:

- el relativo a garantizar un trato justo a los alumnos en caso de conflicto y con todo tipo de garantías.
- el relativo a que la aprobación del Proyecto Educativo y el Reglamento de Régimen Interior se realice con el consenso de todos los sectores.

Ítems de menor cumplimiento

Los ítems que alcanzan mayor porcentaje en la opción Nunca, y por tanto los de menor cumplimiento son:

- los referentes al nombramiento del Director, la posible revocación y el seguimiento del plan directivo.
- el relativo a que la posible revocación del equipo directivo pudiera hacerse en un clima de objetividad.

Existe pues una alta coincidencia entre el cumplimiento de los diversos ítems y las funciones en que se articulan.

8.4.2.3. El clima

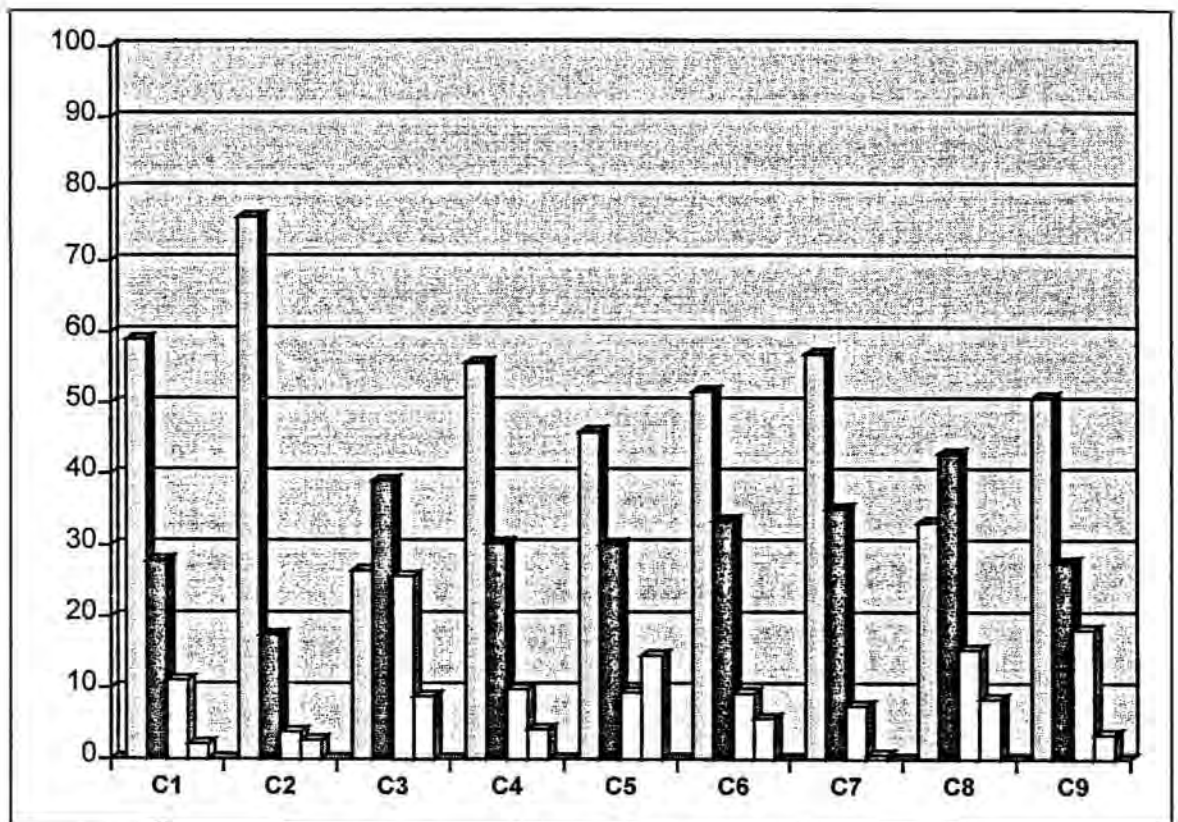
En este apartado se presentan los resultados obtenidos en los diversos ítems mediante los cuales se valora el clima en el cuestionario ACE.

Se acompaña, para una visualización más rápida, una gráfica de los subtotales de los diferentes principios y un cuadro con los ítems menos valorados, además de los oportunos comentarios al respecto.

TABLA DE FRECUENCIAS EN % EN EL TOTAL DE LA MUESTRA Ítems sobre clima organizacional						
Items	S	F	O	N	S-F	O-N
c1.1	75,00	20,45	4,55	0,00	95,45	4,55
c1.2	59,09	34,09	6,82	0,00	93,18	6,82
c1.3	33,72	44,19	20,93	1,16	77,91	22,09
c1.4	65,91	28,41	4,55	1,14	94,32	5,68
c1.5	64,77	29,55	5,68	0,00	94,32	5,68
c1.6	54,65	10,47	24,42	10,47	65,12	34,88 *
C1	58,97	27,86	11,07	2,10	86,83	13,17
c2.1	80,68	13,64	3,41	2,27	94,32	5,68
c2.2	70,45	22,73	4,55	2,27	93,18	6,82
c2.3	77,01	16,09	3,45	3,45	93,10	6,90
C2	76,05	17,49	3,80	2,66	93,54	6,46
c3.1	32,95	37,50	27,27	2,27	70,45	29,55
c3.2	20,45	52,27	20,45	6,82	72,73	27,27
c3.3	19,32	27,27	31,82	21,59	46,59	53,41 *
c3.4	33,33	39,08	22,99	4,60	72,41	27,59
C3	26,50	39,03	25,64	8,83	65,53	34,47
c4.1	61,36	35,23	3,41	0,00	96,59	3,41
c4.2	63,64	25,00	7,95	3,41	88,64	11,36
c4.3	42,05	30,68	18,18	9,09	72,73	27,27
C4	55,68	30,30	9,85	4,17	85,98	14,02
c5.1	43,18	50,00	3,41	3,41	93,18	6,82
c5.2	59,77	27,59	9,20	3,45	87,36	12,64
c5.3	20,00	17,50	15,00	47,50	37,50	62,50 *
c5.4	58,62	24,14	10,34	6,90	82,76	17,24
C5	45,91	30,12	9,36	14,62	76,02	23,98
c6.1	37,21	52,33	5,81	4,65	89,53	10,47
c6.2	53,25	29,87	6,49	10,39	83,12	16,88
c6.3	51,76	31,76	14,12	2,35	83,53	16,47
c6.4	64,37	19,54	10,34	5,75	83,91	16,09
C6	51,64	33,43	9,25	5,67	85,07	14,93
c7.1	62,07	32,18	4,60	1,15	94,25	5,75
c7.2	51,72	37,93	10,34	0,00	89,66	10,34
C7	56,90	35,06	7,47	0,57	91,95	8,05
c8.1	35,80	43,21	17,28	3,70	79,01	20,99
c8.2	38,75	35,00	16,25	10,00	73,75	26,25
c8.3	25,58	50,00	12,79	11,63	75,58	24,42
C8	33,20	42,91	15,38	8,50	76,11	23,89
C9.1	70,93	18,60	9,30	1,16	89,53	10,47
C9.2	53,41	22,73	19,32	4,55	76,14	23,86

C9.3	78,41	17,05	4,55	0,00	95,45	4,55	
C9.4	28,24	27,06	35,29	9,41	55,29	44,71	*
c9.5	50,57	43,68	4,60	1,15	94,25	5,75	
c9.6	22,73	36,36	36,36	4,55	59,09	40,91	*
C9	50,77	27,59	18,20	3,45	78,35	21,65	

Tabla 8. 37. Resultados en Clima, desglosados por ítems y principios.



Gráfica 8.33. Subtotales de clima por principios.

El análisis comparativo de los ítems nos proporciona las siguientes informaciones:

Principios de mayor valoración

Los principios con una valoración más alta en la opción Siempre, ordenados de mayor a menor, son los relativos a:

- el reconocimiento de la autoridad y la coordinación
- la identificación con los intereses comunes
- la actitud colaborativa y de participación de todos los miembros del Consejo
- la actitud abierta a la responsabilización común, de todos

Principios de menor valoración

Los que obtienen un porcentaje más alto en la opción Nunca, y por tanto de valoración más negativa, son:

- la falta de seguimiento de los acuerdos y la escasa delegación de funciones

Ítems de mayor cumplimiento

Considerando los resultados en el conjunto de todos los ítems, sin tener en cuenta su agrupamiento en principios, los diferentes consejeros manifiestan que:

- el reconocimiento de la autoridad moral del Director
- la existencia de oportunidades de intervención en los debates

Ítems de menor cumplimiento

Los ítems que alcanzan mayor porcentaje en la opción No, y por tanto los menos asumidos son:

- no creen que fuera posible la revocación del equipo directivo sin grandes conflictos internos
- no creen que se aproveche el tiempo en las sesiones del Consejo

8.4.3. Análisis comparativo e inferencial bloques Profesional vs. No profesional

El análisis comparativo e inferencial se efectuará de acuerdo con lo indicado en el Capítulo 7., (apartado 7.3.3. y Tabla 7.13.), en los tres apartados de funcionamiento, cumplimiento de tareas y clima.

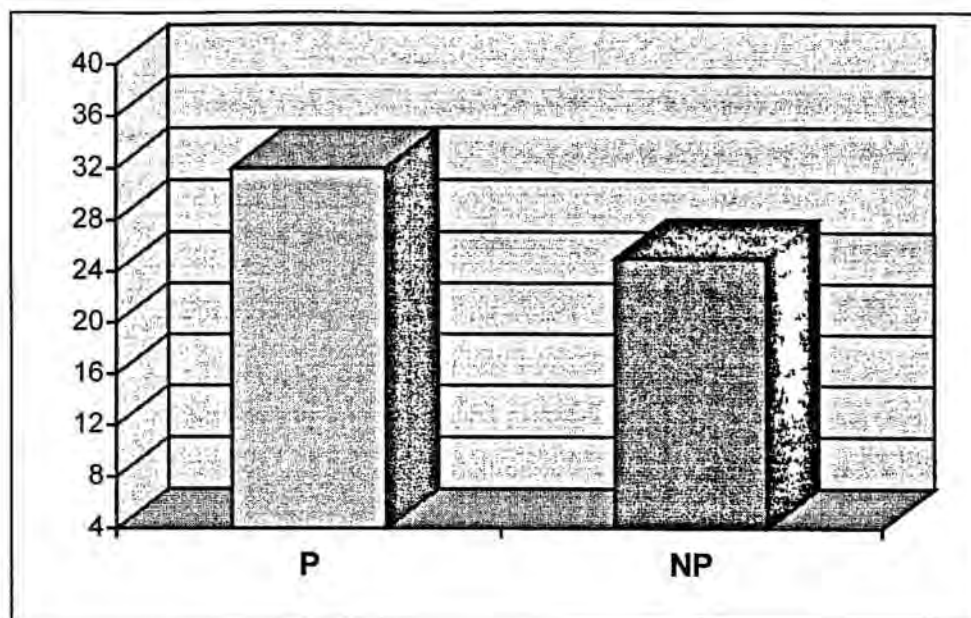
- Primero se presentan los resultados obtenidos al procesar separadamente los datos de los consejeros del bloque profesional (director y profesores) y del bloque no profesional (alumnos, padres, representantes del Ayuntamiento y PAS). Para efectuar el análisis se utilizan las medias en lugar de los porcentajes, al considerarlo más significativo a efectos de comparación.
- Después se realiza el análisis inferencial, para comprobar si las posibles diferencias halladas entre ambos bloques son significativas o no lo son desde el punto de vista estadístico, mediante la prueba paramétrica de Student o, en su caso, la no paramétrica de Mann-Whitney.

8.4.3.1. Funcionamiento

Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 8.38. y en la gráfica correspondiente, en las que puede observarse una cierta disparidad en las respuestas entre ambos bloques:

Comparación de puntuaciones medias bloque profesional vs. no profesional			
Ámbito	Profesional	No profesional	Rango posible
Funcionamiento	31,98	25,80	4-40

Tabla 8. 38. Resultados en Funcionamiento por bloques.



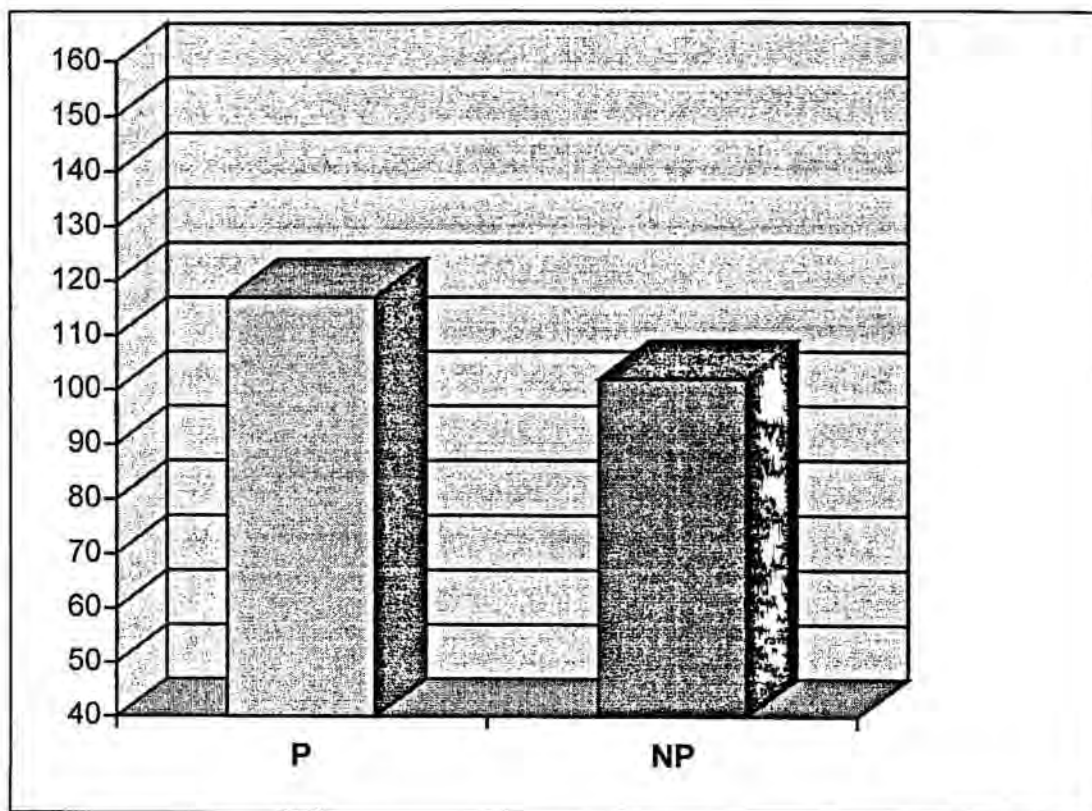
Gráfica 8.34. Funcionamiento por bloques.

8.4.3.2. Cumplimiento de tareas

Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 8.39. y se representan en la Gráfica 8.35. siguientes, con una gran igualdad entre ambas submuestras puntuando ligeramente más alto el bloque no profesional:

Comparación de puntuaciones medias				
bloque profesional vs. no profesional				
Ambito Cumplimiento de Tareas	Funciones	profesional	no profesional	Rango posible
	ab	11,97	10,15	5-20
	c	9,50	9,53	4-16
	d	15,74	14,14	5-20
	e	15,45	13,57	5-20
	fh	16,87	14,79	5-20
	gjn	15,14	14,71	6-24
	ikl	15,37	13,72	5-20
	m	15,56	14,00	5-20
	Subtotal	116,97	102,08	40-160

Tabla 8. 39. Resultados en Cumplimiento de tareas, por bloques.



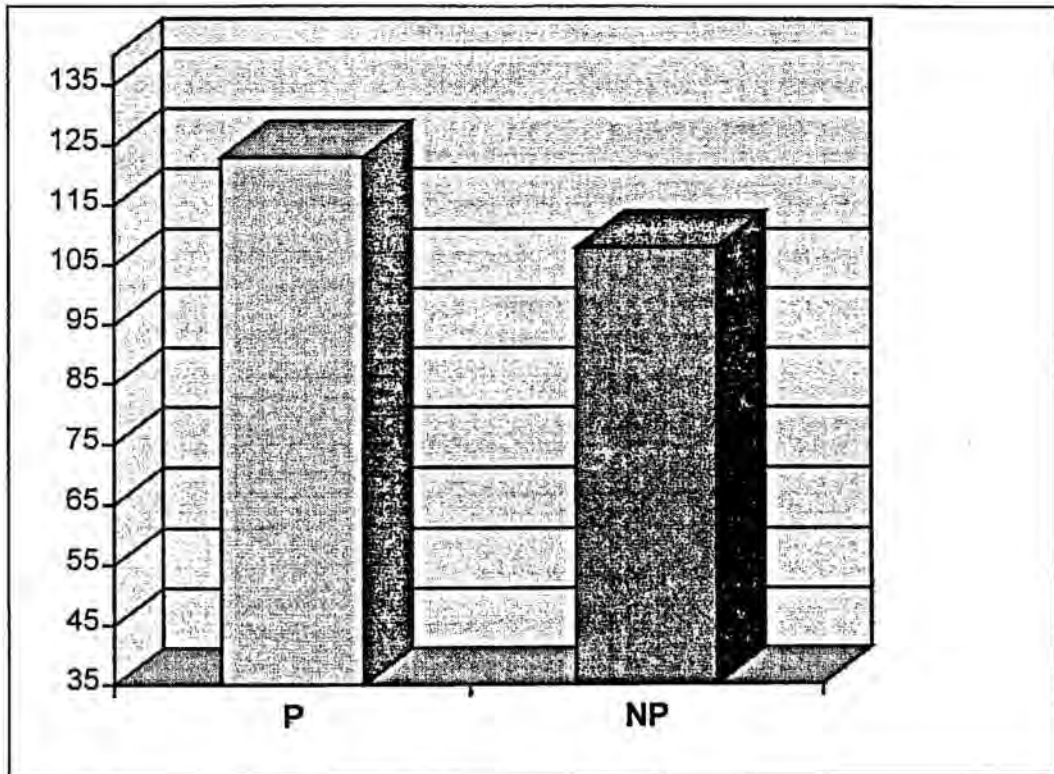
Gráfica 8.35. Cumplimiento de tareas por bloques.

8.4.3.3. Clima

Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 8. 40. y en la Gráfica 8.36. siguientes. También en este caso, aunque no se observan grandes diferencias, el bloque no profesional continúa puntuando ligeramente más alto:

Comparación de puntuaciones medias				
bloque profesional vs. no profesional				
Ambito Clima	Funciones	profesional	no profesional	Rango posible
	C1	21,28	19,98	6-24
	C2	11,22	10,76	3-12
	C3	12,84	9,64	4-16
	C4	10,87	9,31	3-12
	C5	12,56	11,68	4-16
	C6	13,80	12,83	4-16
	C7	7,09	6,83	2-8
	C8	9,66	8,56	3-12
	C9	20,74	18,54	6-24
	Subtotal	122,41	108,56	35-140

Tabla 8. 40. Resultados en clima, por bloques.



Gráfica 8.36. Clima por bloques.

8.4.3.4. Análisis inferencial

Para conocer la validez estadística de las diferencias halladas entre ambos bloques se ha procedido al cálculo de la *t* de Student y, alternativamente, de la *U* de Mann-Whitney, (Ver Anexo 8). Los resultados para toda la prueba, según los agrupamientos por ámbitos, se presentan en la Tabla 8. 41.:

Resultados “t” y “U”.								
	Necesidad de condición aplicación			t de Student			U de Mann-Whitney	
		F de Snedecor	Nivel de significación >0,05	t	Grados de libertad	Nivel de sig. <0,05	z	Nivel de sig. <0,05
Funcionamiento	No			6,073	75	0.000		
Tareas	Si	12,77	0.001				-2.070	0.038
Clima	No			4,292	64	0,000		

Tabla 8. 41. Resultados pruebas Student y Mann-Whitney

Como puede observarse, para los resultados globales de Funcionamiento, Cumplimiento de tareas y Clima resultan significativas las diferencias entre los dos bloques analizados en todos los casos.

Se analizaron, a continuación, los diferentes agrupamientos de ítems para comprobar si también en ese nivel existían diferencias significativas, obteniéndose los resultados que se presentan en la Tabla 8. 42.

		Media profesionales	Media no profesionales	Rango posible	t	sig. <0,05
Función	e	15.45	13.57	5-20	2.55	0.014
Función	fh	16.87	14.79	5-20	3.10	0.003
Función	ikl	15.37	13.72	5-20	2.21	0.03
Principio	c1	21.28	19.98	6-24	2.27	0.026
Principio	C3	12.84	9.64	4-16	6.95	0.000
Principio	C4	10.87	9.31	3-12	4.75	0.000
Principio	C8	9.66	8.56	3-12	2.12	0.039
Principio	C9	20.74	18.54	6-24	3.97	0.000

Tabla 8. 42. Resultados estadísticos con significatividad entre los dos bloques

Las funciones o principios en los que han resultado significativas las diferencias se transcriben en el cuadro 8.5, siguiente :

Funciones o Principios en que las diferencias son significativas		
Función	E	La aprobación del presupuesto, su seguimiento y su evaluación
Función	Fh	La elaboración y aprobación del proyecto educativo y del reglamento de régimen interior
Función	Ikl	La elaboración de directrices sobre actividades complementarias y extraescolares y la colaboración con otras instituciones
Principio	C1	Identificación y comunidad de intereses
Principio	C3	La delimitación clara de objetivos
Principio	C4	La adhesión en torno a los objetivos comunes
Principio	C8	División de tareas consultivas y ejecutivas
Principio	C9	La claridad en los roles participativos

Cuadro 8.5. Funciones o principios con diferencias significativas entre bloques

8.4.4. *Discusión y conclusiones específicas del Estudio 3*

Como ya se avanzó en la introducción del capítulo, la “*discusión*” o *conclusiones específicas* de cada uno de los diversos estudios empíricos realizados es una interpretación a la luz de los criterios referenciales ya indicados para cada caso, según la guía de análisis.

Estas conclusiones específicas mantendrán la misma estructura que el cuestionario, es decir, por ámbitos y por apartados, sobre el total de la muestra y también sobre las dos submuestras consideradas.

Consecuentemente, para su elaboración se considerarán conjuntamente tanto los resultados descriptivos como los inferenciales ya presentados.

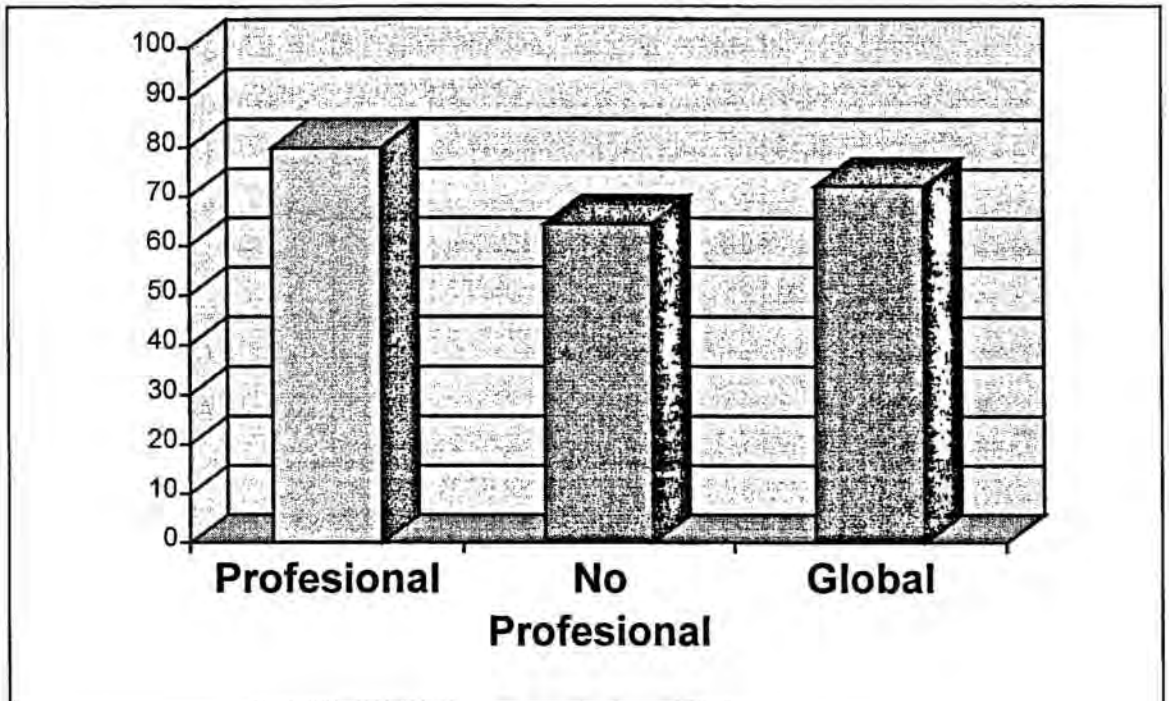
No obstante, habida cuenta de las notables diferencias halladas en este estudio entre el bloque profesional y el no profesional, el criterio que seguiremos es el de analizar esas mismas diferencias en aquellos apartados que resulten más significativos.

8.4.4.1. *Sobre el Funcionamiento*

La valoración del Funcionamiento del Consejo Escolar, global y por bloques, se presenta en la Tabla 8. 43. y en la Gráfica 8.37. siguientes.

TABLA DE FRECUENCIAS EN %			
POR BLOQUES Y GLOBAL			
	% Bloque Profesional	% Bloque No Profesional	% Global
Funcionamiento	79,95	64,50	72,23

Tabla 8. 43. *Resultados por bloques y global en Funcionamiento.*



Gráfica 8.37. Subtotal de Funcionamiento por bloques

La valoración sobre el Funcionamiento del Consejo Escolar, en conjunto, puede considerarse buena, al obtenerse un porcentaje superior al 70% considerado como referencia.

No obstante, la valoración que realiza el bloque no profesional es claramente inferior al del profesional y, como puede verse, no llega a las dos terceras partes de lo que sería deseable

8.4.4.2. Sobre el Cumplimiento de tareas

En este apartado se irán presentando los resultados obtenidos en las diversas funciones atribuidas al Consejo, cuando las diferencias entre bloques resulten significativas.

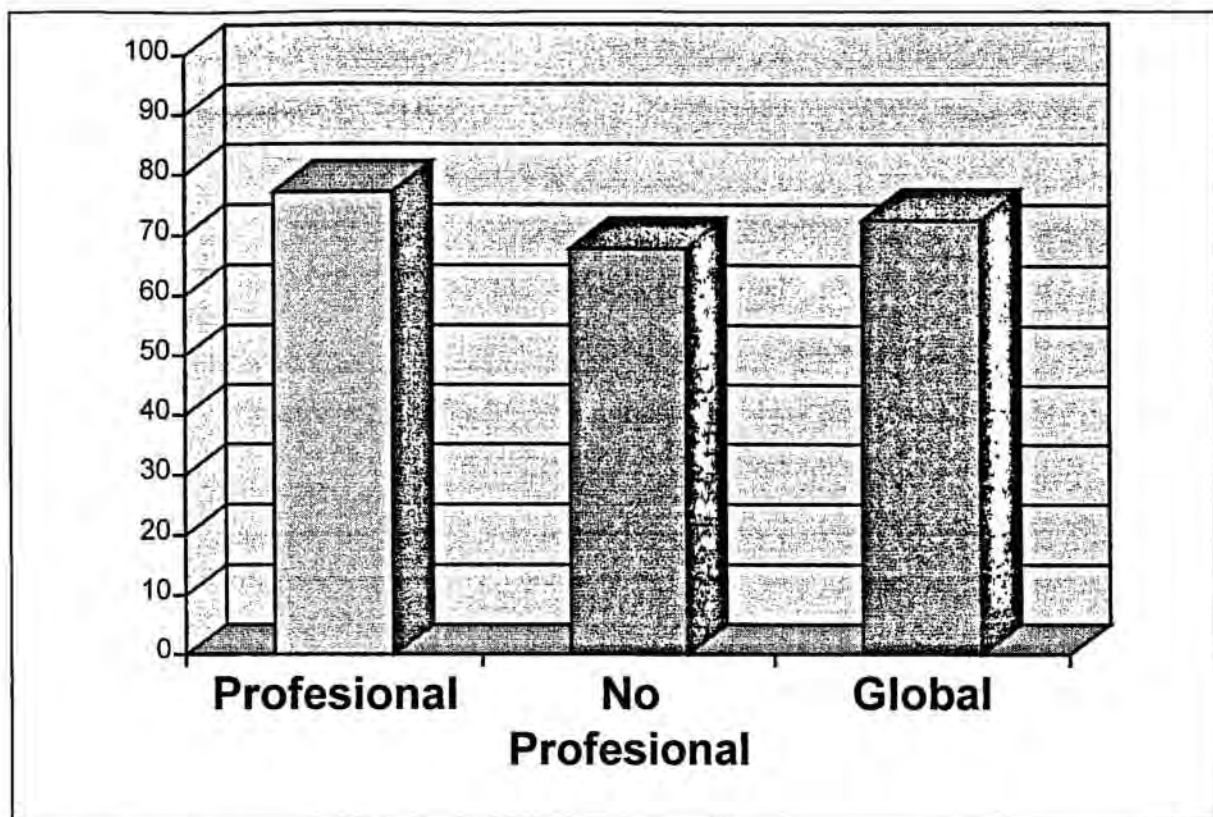
En cada caso se presentarán una tabla con los datos y una gráfica ilustrativa de la correspondiente valoración.

Función e, sobre presupuesto y gestión económica

La valoración por bloques y global sobre esta competencia del Consejo se presenta en la Tabla 8. 44. y en la Gráfica 8.38. siguientes.

TABLA DE FRECUENCIAS EN %			
POR BLOQUES Y GLOBAL			
	% Bloque Profesional	% Bloque No Profesional	% Global
Función e	77,25	67,85	72,55

Tabla 8. 44. Resultados por bloques y global en la función e .



Gráfica 8.3.8. Subtotal de función e, por bloques y global

La valoración global sobre esta competencia es satisfactoria, al obtenerse un porcentaje superior al 70% considerado como referencia.

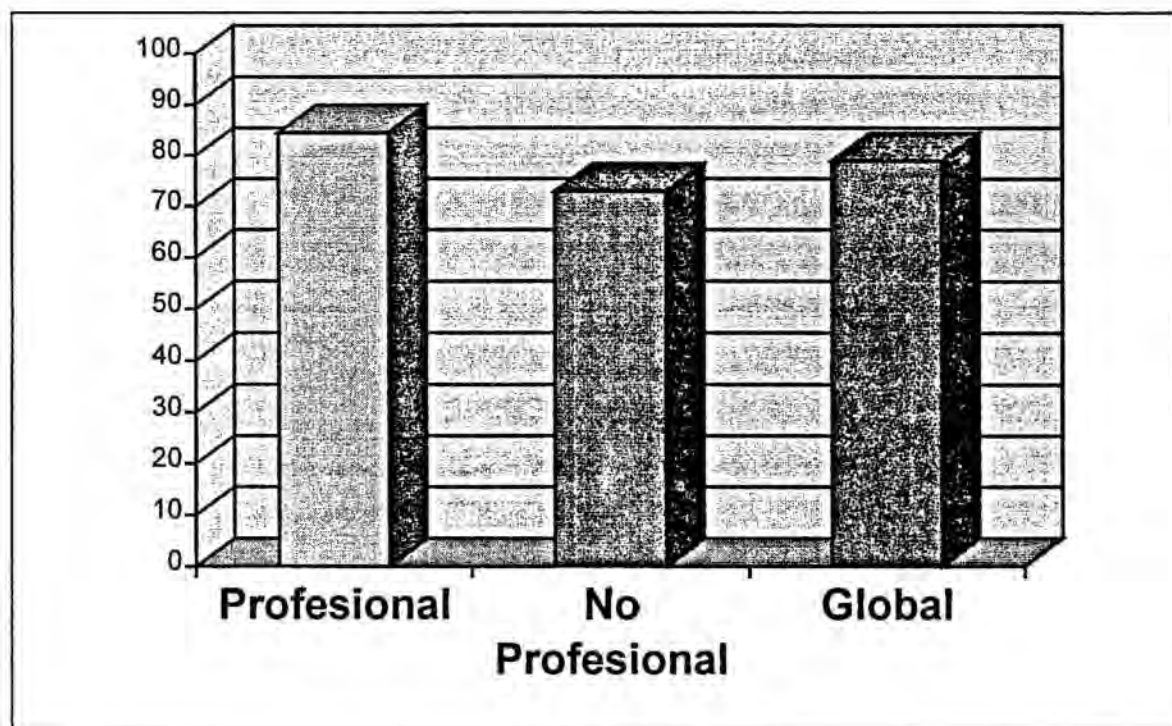
No obstante, la valoración que realiza el sector no profesional es claramente inferior al del profesional y, como puede observarse, supera sólo ligeramente las dos terceras partes de lo que sería deseable

Funciones fh, sobre Proyecto Educativo y Reglamento de Régimen Interior

La valoración por sectores y global sobre esta competencia del Consejo se presenta en la Tabla 8. 45. y en la Gráfica 8.39. siguientes

TABLA DE FRECUENCIAS EN %			
POR BLOQUES Y GLOBAL			
	% Bloque Profesional	% Bloque No Profesional	% Global
Funciones fh	84,35	73,9	79,15

Tabla 8. 45. Resultados por bloques y global en funciones fh.



Gráfica 8.39. Subtotal en funciones fh por bloques y global

La valoración global sobre esta competencia es claramente satisfactoria al obtenerse un porcentaje próximo al 80.

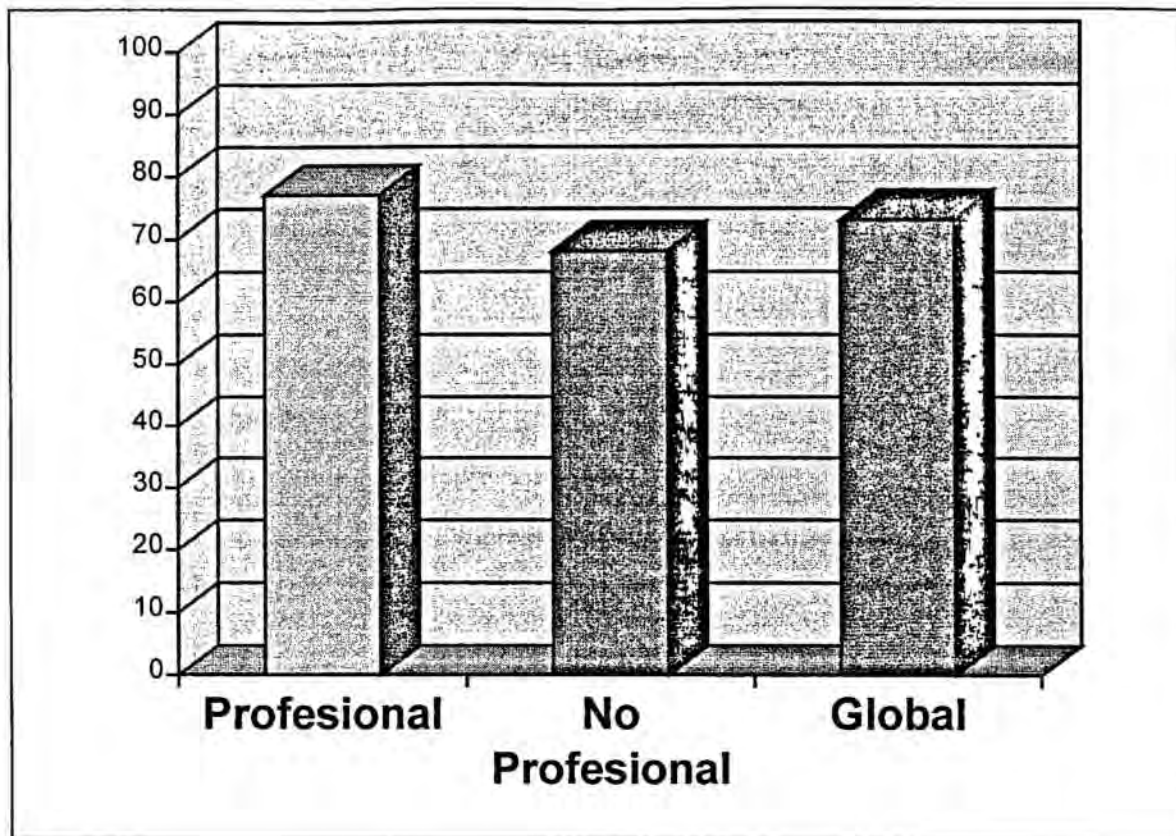
Aunque la valoración que realiza el sector no profesional es también inferior al del profesional, supera el 70 % de referencia.

Funciones ikl, sobre actividades complementarias y extraescolares

La valoración de esta competencia del Consejo Escolar, global y por sectores, se presenta en la Tabla 8. 46. y en la Gráfica 8.40. siguientes.

TABLA DE FRECUENCIAS EN %			
POR BLOQUES Y GLOBAL			
	% Bloque Profesional	% Bloque No Profesional	% Global
Funciones ikl	76,85	68,6	72,73

Tabla 8. 46. Resultados por bloques y global en funciones ikl.



Gráfica 8.40. Subtotal en funciones ikl por bloques y global

La valoración global sobre esta competencia, puede considerarse suficiente, al obtenerse un porcentaje ligeramente superior al 70% considerado como referencia.

No obstante, la valoración que realiza el bloque no profesional es claramente inferior al del profesional y, como puede verse, sólo supera levemente las dos terceras partes de lo que sería deseable.

8.4.4.3. Sobre el Clima

En este apartado se presentarán, en conjunto, los resultados obtenidos en los distintos principios que conforman el Clima cuando las diferencias entre bloques resultan significativas. Los principios afectados son:

C1, sobre identificación y comunidad de intereses

C3, sobre la delimitación de los objetivos

C4, sobre la adhesión en torno a los objetivos comunes

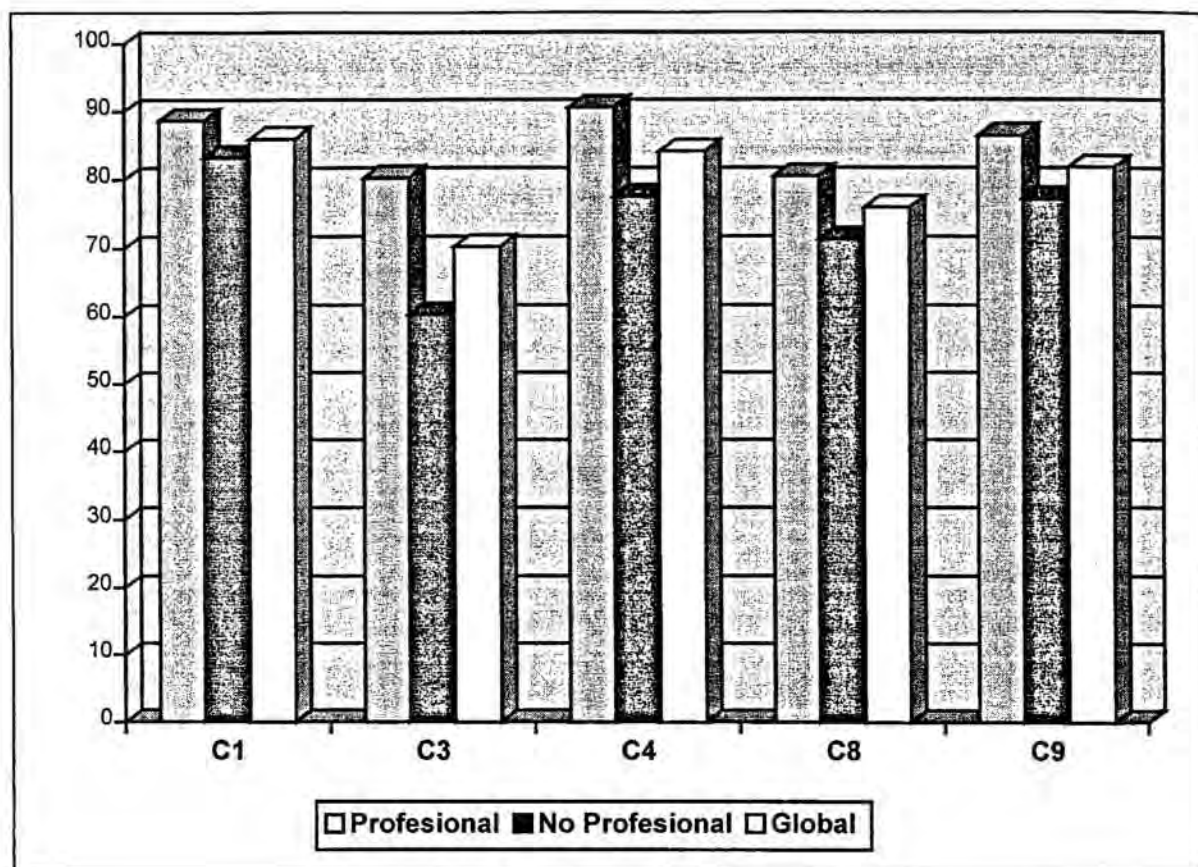
C8, sobre la división de tareas consultivas y ejecutivas

C9, sobre la claridad en los roles participativos

La valoración obtenida en estos principios, global y por sectores, se presenta en la Tabla 8. 47. y se acompaña con la Gráfica 8.41. siguientes.

TABLA DE FRECUENCIAS EN %			
POR BLOQUES Y GLOBAL			
	% Bloque Profesional	% Bloque No Profesional	% Global
C1	88,67	83,25	85,96
C3	80,25	60,25	70,25
C4	90,58	77,58	84,08
C8	80,50	71,33	75,92
C9	86,42	77,25	81,83

Tabla 8. 47. Resultados por bloques y global en principios del Clima.



Gráfica 8.41. Subtotales en principios del clima que han resultado significativos,

En los cinco principios que han resultado significativas las diferencias entre bloques, la valoración es siempre claramente inferior por parte de los no profesionales, es decir, tienen una opinión no tan favorable como la manifestada por los profesionales.

La valoración global supera en todos los principios la referencia de análisis, por lo que cabe concluir que el clima es bueno.

No obstante, es especialmente baja la valoración que el bloque no profesional realiza del principio sobre delimitación de objetivos. Este principio incluye cuatro preguntas sobre si los objetivos de las sesiones del Consejo están suficientemente claros, sobre si creen que todos aceptan responsabilidades y colaboran en las tareas que se deriven, sobre si se aprovecha el tiempo y sobre si la información recibida es suficiente.

Sobre todas y cada una de esas cuestiones los consejeros de bloque no profesional tienen la opinión de que son claramente insuficientes.

Puede concluirse que el funcionamiento del Consejo sigue una lógica rutinaria de reunirse y tratar los temas administrativos coyunturales pero sin un rumbo claro, sin objetivos. Seguramente ésta es la razón que da base a la opinión de que en las reuniones se pierde el tiempo, ante la ausencia de temas de alguna trascendencia. También es clara la sensación manifestada por el bloque no profesional sobre la escasa disposición para responsabilizarse de las tareas y de su ejecución, lo que vendría a abundar en el perfil de Consejo “de trámite”, vacío de contenido.

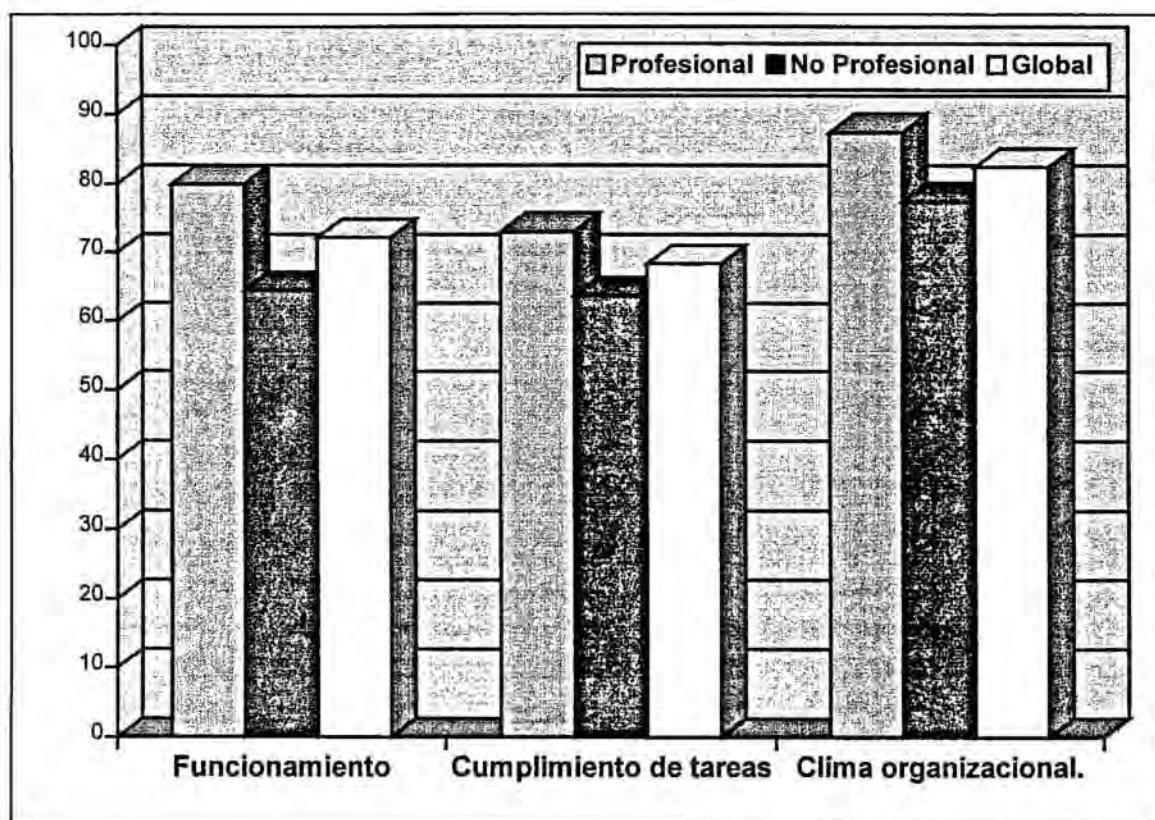
8.4.4.4. Sobre la totalidad de los aspectos valorados por el ACE

En este apartado se realiza una valoración global y comparativa sobre los resultados obtenidos en cada ámbito del cuestionario ACE y en el total.

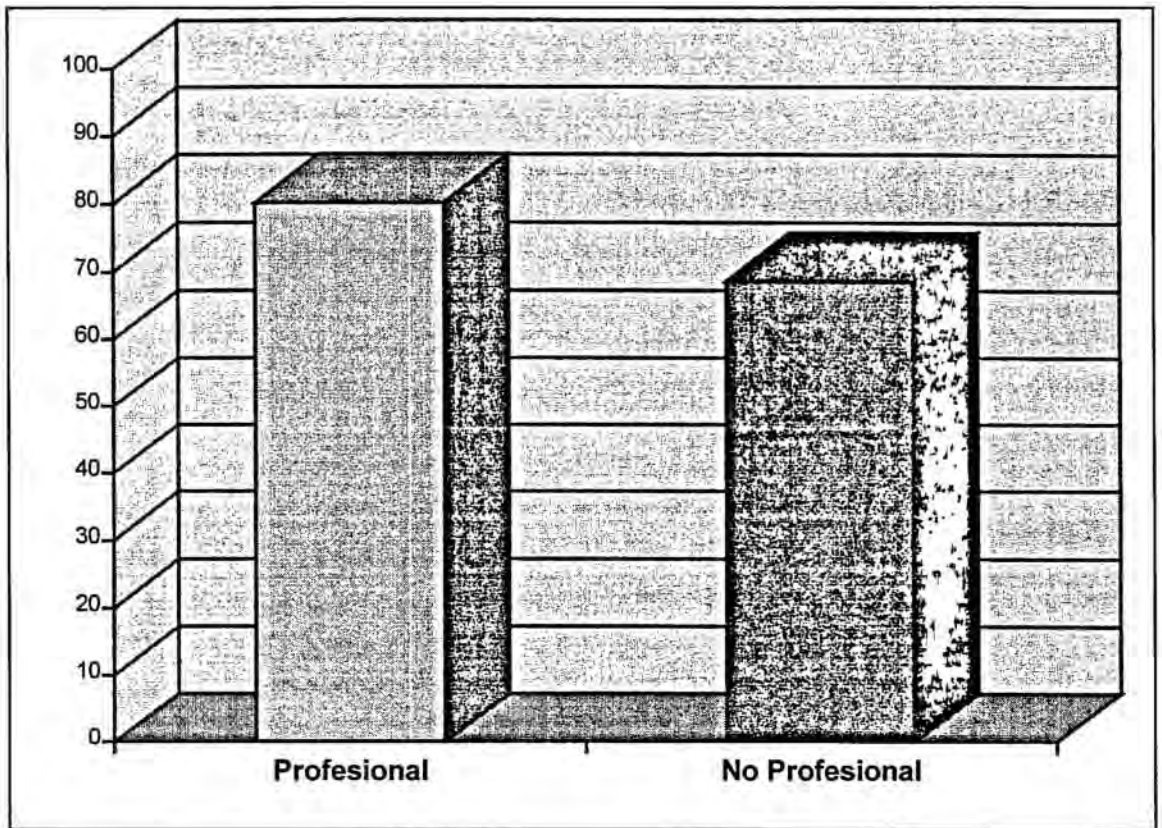
En la Tabla 8. 48. constan los datos que se acompaña de las correspondientes Gráficas 8.42. por ámbitos y 8.43. sobre la totalidad.

TABLA DE FRECUENCIAS EN %			
POR BLOQUES Y GLOBAL			
	% Bloque Profesional	% Bloque No Profesional	% Global
Funcionamiento	79,95	64,50	72,23
Cumplimiento de tareas	73,11	63,80	68,45
Clima organizacional.	87,44	77,54	82,49
Total	80,16	68,61	74,39

Tabla 8. 48. Resultados en el cuestionario ACE y subtotales de cada ámbito



Gráfica 8.42. Subtotales por ámbitos y bloques



Gráfica 8.43. Total del cuestionario ACE, por bloques

El retrato que ofrece este estudio muestra, especialmente, la diferencia de valoraciones entre el bloque profesional y el no profesional, en todos y cada uno de los diferentes ámbitos analizados.

En conjunto, los no profesionales se muestran insatisfechos con el tipo de funcionamiento del Consejo y con el grado de cumplimiento de las competencias.

Las diversas valoraciones parciales ya vertidas permiten concluir que el Consejo es un órgano formalista a través del cual se vehicula la participación de los diferentes sectores de la comunidad escolar, pero vacío de contenido más allá de algunas cuestiones concretas de tipo administrativo.

Es un órgano para “*cubrir el expediente*”, para legitimar la exigencia normativa de participación, pero con escasa incidencia en el gobierno del centro. Por ello, la insatisfacción del sector no profesional es más evidente, ante la sensación de pérdida de tiempo.

No obstante el clima general y las relaciones son buenas, lo que reafirma el valor de esta fórmula para la participación.

La figura del Director, Presidente del Consejo, es respetada aunque se duda de que plantee auténticas finalidades al Consejo y de su voluntad para delegar tareas entre los diferentes consejeros. Igualmente parece impensable ejercer una de las competencias del Consejo, como es la propuesta de revocación si hubiera lugar. Esta cuestión muestra el carácter subsidiario y dependiente del Consejo respecto a la Dirección del centro.

Parece que también en este caso (1996), como en el Estudio 1 (1988) existe cierta desconfianza sobre la voluntad de colaborar de los diferentes miembros y sectores.

Todo ello, en suma, *avala la validez del Consejo como espacio de participación y la poca eficacia como órgano de gobierno.*

Estudio 4.

8.5. Resultados del Estudio 4.

La observación presencial como miembro del Consejo Escolar de este IES, se realizó durante los cursos 1998-1999 y 1999/2000. Para el análisis se han utilizado los datos incluidos en las órdenes del día y las actas de las sesiones que se desarrollaron en el intervalo de los dos cursos, en concreto tres sesiones en el primer curso y cuatro en el segundo.

El análisis se ha realizado siguiendo las mismas pautas utilizadas en el Estudio 2. pero en este caso se ha utilizado la normativa que estaba, y está vigente en la actualidad en Cataluña, el *Reglament Orgànic d'ensenyament secundari i formació professional de grau superior*, publicado en el Decreto 199/1996 que, en el artículo 34.2, detalla las competencias de los Consejos Escolares de los centros de enseñanza secundaria.

Tal y como ya se explicó en la correspondiente guía de análisis, las informaciones del análisis documental y de la observación serán tratadas de acuerdo con los siguientes criterios y fases:

1. Sumario de las actuaciones realizadas por el Consejo en las diferentes sesiones y categorización de conformidad con los referentes indicados en la guía.
2. Análisis de la información proporcionada, mediante las tablas preparadas al efecto.
3. Discusión sobre los resultados obtenidos.

8.5.1. Sumario y categorización de las actuaciones del Consejo

En las tablas 8.49. y 8.50. se presenta la información sobre el desarrollo de las sesiones en el curso escolar 1998-1999 y 1999-2000 respectivamente.

Sesiones celebradas en el curso escolar 1998-99	Temas tratados en la sesión	Competencia a la cual hace referencia	Tipo o carácter con que se presenta la cuestión: a) Información b) Consulta c) Decisión	Nivel de gobierno que implica: 1. 2. 3. 4.	Anotaciones explicativas tomadas en el desarrollo de la sesión
12.11.98	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior	Funcionament col·legiat	Informació.		
	2. Servei de cantina. Nous preus i valoració del servei	i)	Consulta	4	
	3. Procés electoral de renovació del Consell Escolar	Funcionament col·legiat	Informació.		
	4. Torn obert de paraules				
17.12.98	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior	Funcionament col·legiat	Informació.		
	2. Constitució del nou Consell Escolar	Funcionament col·legiat	Informació.		
	3. Torn obert de paraules				S'acorda el calendari de reunions del CE i de la Comissió Econòmica. Els representants dels pares presenten les seves inquietuds sobre el nivell de rendiment acadèmic de l'ESO
04.03.99	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior	Funcionament col·legiat	Informació.		
	2. Valoració del nivell acadèmic de la ESO	o)	Decisió	2	Aquest punt de l'ordre del dia ha estat incorporat per acord del CE anterior
	3. Constitució de la comissió de matriculació	c)	Decisió	3	
	4. Projecte lingüístic	j)	Decisió	2	
	5. Pla d'absentisme escolar	e)	Decisió	4	
	6. Aprovació de la liquidació econòmica de l'any 98	g)	Decisió	3	
	7. Aprovació del pressupost econòmic de l'any 99	g)	Decisió	3	

Tabla 8. 49. Sumario y categorización de las sesiones del curso escolar 1998-1999

Sesiones celebradas en el curso escolar 1999-2000	Temas Orden del día y Acta	Competencia a la cual hace referencia	Tipo o carácter con que se presenta la cuestión: a) Información b) Consulta c) Decisión	Nivel de gobierno que implica: 1. 2. 3. 4.	Anotaciones tomadas en el desarrollo de la sesión
14.10.99	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior	Funcionament col·legiat	Informació.		
	2. Informacions de l'inici de curs	j)	Informació		Explicació dels grups d'alumnes, ensenyaments i nivells
	3. Distribució horària del professorat	j)	Informació		Problemes amb la plantilla de professors i amb els espais disponibles. Problemes amb la distribució de les guàrdies
	4. Aprovació de les sortides extraescolars programades	i)	Consulta	4	Es presenta el calendari de sortides proposades per l'APA
	5. Aprovació de les sortides extraescolars de l'AMPA	i)	Consulta	4	
	6. Alumnes de FP amb assignatures pendents	e)	Informació		Ratificar una decisió presa per un altre òrgan
	7. Petició de nous cicles formatius	p)	Decisió	3	
	8. Serveis Educatius a l'IES, petició d'obres i reformes	m)	Decisió	2	Petició d'un RAM per construir nous serveis
	9. Projecte Comenius	m)	Informació		
	10. Curs d'Habilitació semi-presencial. Conveni amb el Casal Cultural	m)	Informació		
	11. Calendari de reunions del Consell Escolar	Funcionament col·legiat	Informació.		
	12. Ratificació i/o constitució de les Comissions del Consell	c)	Decisió	3	
	13. Torn obert de paraules				
16.12.99	1. Lectura i aprovació	Funcionament	Informació.		

	de l'acta anterior	col·legiat			
	2. Pròrroga contracte cantina	i)	Decisió	4	
	3. Modificació/Elaboració R.R.I.	h)	Decisió	2	
	4. Manteniment i neteja	n)	Informació		Prorroga del contracte
	5. Informació del Consell Escolar Municipal	Funcionament col·legiat	Informació.		
	6. Torn obert de paraules				S'aprova un nou programa de sortides extraescolars lliurat en un annex
21.03.2000	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior	Funcionament col·legiat	Informació.		
	2. Constitució de la Comissió de matriculació	c)	Decisió	3	No participen els representants de l'AMPA, per rebuig a la política de la Conselleria d'Ensenyament en el tema
	3. Sortides extraescolars del trimestre	i)	Informació		
	4. Aprovació de la liquidació econòmica de l'any 1999	g)	Decisió	3	
	5. Aprovació del pressupost de l'any 2000	g)	Decisió	3	
	6. Anàlisi de la informació publicada a la premsa	o)	Informació		Incidències del Director i del seu equip publicades en una revista local. Es presenta un comunicat redactat per acord del Claustre
	7. Torn obert de paraules				Es demana incorporar mes alumnes al CE i en concret, representants dels Cicles formatius de Grau Superior
15.06.2000	1. Lectura i aprovació de l'acta anterior	Funcionament col·legiat	Informació.		

	2. Informació de la preinscripció 2000-2001	d)	Informació		
	3. Calendari escolar 2000-2001	j)	Informació		
	4. Cantina: obertura d'ofertes i adjudicació	i)	Decisió	4	
	5. Informació del CRP al IES. Obres previstes	m)	Informació		
	6. Torn obert de paraules				

Tabla 8. 50. Sumario y categorización de las sesiones del curso escolar 1999-2000

8.5.2. Análisis de la información

En la Tabla 8.51. se sintetizan las competencias o funciones realizadas por el Consejo en esos cuatro años, indicando los totales por cursos escolares y también por funciones realmente ejercidas, como sigue:

Competencia	Frecuencia		
	CURSO 1998-1999	CURSO 1999-2000	TOTAL
a)			
b)			
c)	1	2	3
d)		1	1
e)	1	1	2
f)			
g)	2	2	4
h)		1	1
i)	1	5	6
j)	1	3	4
k)			
l)			
m)		4	4
n)		1	1
o)	1	1	2
p)		1	
TOTAL	7	22	

Tabla 8.51. Síntesis de las competencias ejercidas en el período 1998-2000

El análisis de las anteriores tablas nos permite constatar que:

- Las funciones que el Consejo ha ejercido en más ocasiones a través de los diversos temas tratados en las sesiones, ordenados de mayor a menor, son:

i) Elaborar las directrices para la programación y el desarrollo de las actividades escolares complementarias, de las actividades extraescolares y de los servicios, con la colaboración de las asociaciones de padres de alumnos, en su caso. Aprobar la programación y evaluar su ejecución. Es la función más realizada. Incluye asuntos sobre el servicio de cantina del centro, la renovación de su contrato y la programación sobre las actividades extraescolares del centro que fueron presentados en las sesiones del consejo generalmente cada trimestre.

Esta función fue ejercida en seis ocasiones durante el período analizado.

m) Establecer relaciones de colaboración con otros centros con finalidades culturales y educativas. Esta competencia del Consejo Escolar se concretó en la aprobación o consentimiento para la instalación de servicios educativos (Centro de Recursos) de la administración educativa en el centro y en la colaboración con otras entidades para la impartición de algunos cursos formativos que se desarrollan en el centro.

Fue ejercida en cuatro ocasiones a lo largo del período analizado.

j) Evaluar y aprobar la Programación General del centro que, con carácter anual, elabore el equipo directivo. Incluye cuestiones relacionadas con la Programación General, como el Proyecto Lingüístico, el inicio del curso, la plantilla horaria del profesorado o el calendario escolar.

Esta competencia aparece en cuatro ocasiones a lo largo del período analizado.

g) Aprobar el Presupuesto del centro, hacer el seguimiento y aprobar la liquidación. Esta competencia se limitó a la aprobación del presupuesto y de la correspondiente liquidación

También fue ejercida en cuatro ocasiones.

c) Aprobar la creación de otros órganos de coordinación del instituto y asignarles competencias, sin perjuicio de las funciones de los órganos de coordinación existentes. Se ha limitado esta función a la constitución de la Comisión de matriculación.

Esta función fue ejercida en tres ocasiones durante el período analizado.

- Las competencias que el Consejo no ejerció en ninguna ocasión son:

a) Elegir el Director y conocer su propuesta de nombramiento de equipo directivo.

b) Proponer a la Delegación territorial del Departament d'Ensenyament la revocación del Director.

f) Establecer las directrices para la elaboración del Proyecto Educativo del centro, aprobarlo y evaluar su cumplimiento.

k) Evaluar y aprobar la Memoria anual de actividades del centro.

l) Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como en aquellas acciones asistenciales a las que pueda prestar su colaboración el centro, oída la asociación de padres.

- De forma semejante a lo reseñado en el Estudio 2., algunos temas de importancia, relacionados con las competencias del Consejo Escolar en tanto que órgano de gobierno y control, no se encuentran incorporadas explícitamente en el correspondiente Orden del día, aunque sí son recogidas en las Actas, al ser tratadas

en los turnos de preguntas al final de las sesiones, frecuentemente a demanda de algún padre o del representante municipal. Cabe citar como ejemplos, recogidos en las tablas anteriores, cuestiones como las inquietudes de los padres sobre el nivel de los alumnos de la ESO del centro, problemas en la plantilla del profesorado o la incorporación de nuevos miembros al Consejo Escolar.

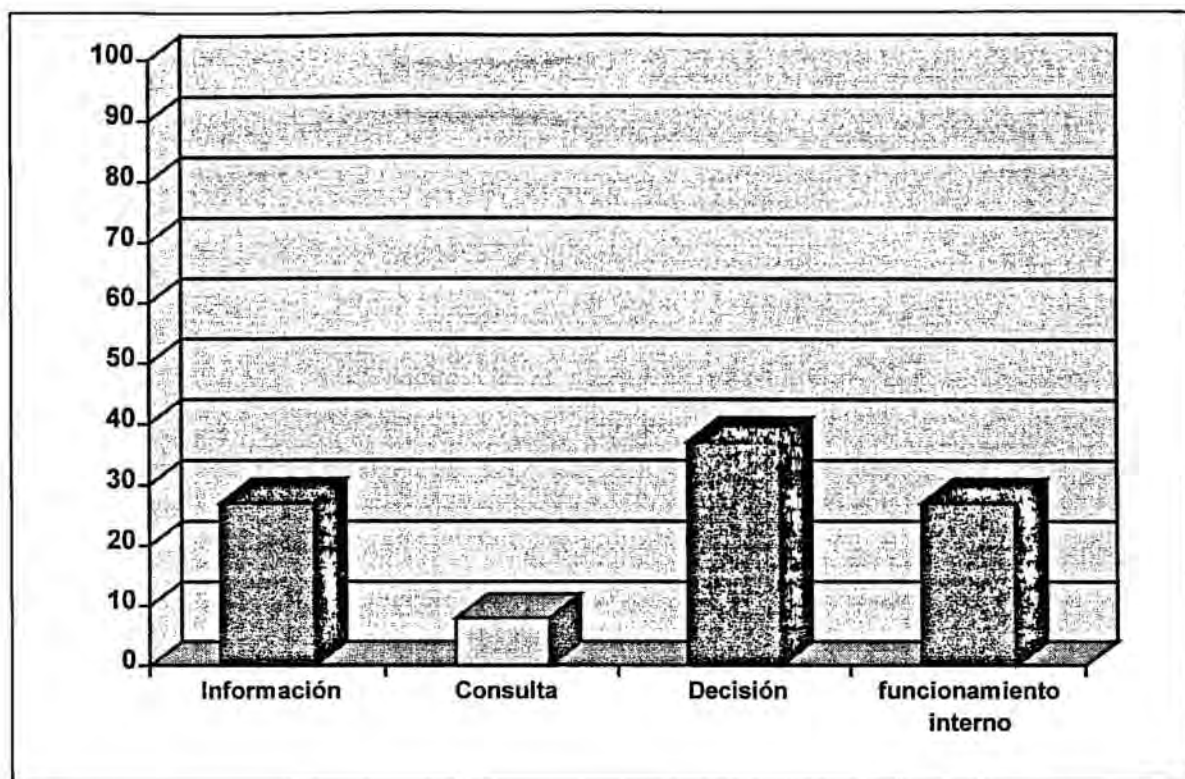
8.5.3. Discusión de los resultados del estudio

8.5.3.1. Sobre la naturaleza de la participación y el tipo de implicación requerida a los consejeros

En la Tabla 8.52. se presenta la síntesis del tipo de participación ejercida en las sesiones durante el período estudiado que se acompaña de la Gráfica 8.28.

Tipo de participación ejercido en las sesiones del Consejo			
	CURSO 1998-1999	CURSO 1999-2000	TOTAL
Información		11	11
Consulta	1	2	3
Decisión	6	9	15
Cuestiones de funcionamiento interno del órgano colegiado	5	6	11
Total	12	28	

Tabla 8.52. Naturaleza de la participación en el período 1998-2000.



Gráfica 8. 44. Tipos de participación del Consejo estudiado

Como puede observarse, y de conformidad con las categorías establecidas y explicitadas en la guía, la participación de los miembros del Consejo ha sido:

- en 15 ocasiones de “toma de decisiones”, que suponen el 37,5% del total
- en 11 ocasiones de “información”, que suponen el 27,5% del total
- en 11 cuestiones relativas al funcionamiento interno, que suponen el 27,5%.
- en 3 ocasiones de “consulta”, que suponen el 7,5%

Conviene explicar aquí que el nuevo Reglamento orgánico de los centros de secundaria, tomado como referencia de análisis en este caso, incorpora al redactado anterior de las competencias una orientación de mayor implicación del Consejo. Se añaden matizaciones a la explicación de algunas funciones que sugieren más incidencia en el control, en el seguimiento y en la evaluación. En el caso de las

actividades complementarias y extraescolares, por ejemplo, después de la descripción de la función se añade “*aprobar la programación y evaluar su ejecución*” cuando en el anterior redactado sólo se hacía referencia a la elaboración de las directrices de la programación de las citadas actividades, sin considerar la toma de decisiones o el control de la actividad. En consecuencia, en el análisis de este caso, la función referida a las actividades complementarias y extraescolares se ha caracterizado como de *consulta* o como de *decisión*, según fuera procedente.

Si agrupamos las dos categorías de menor nivel participativo (funcionamiento interno e información), tendremos que el 55 % de las actuaciones han sido de bajo nivel de implicación de los consejeros, mientras que las de mayor nivel (consulta o decisión) representan el 45%.

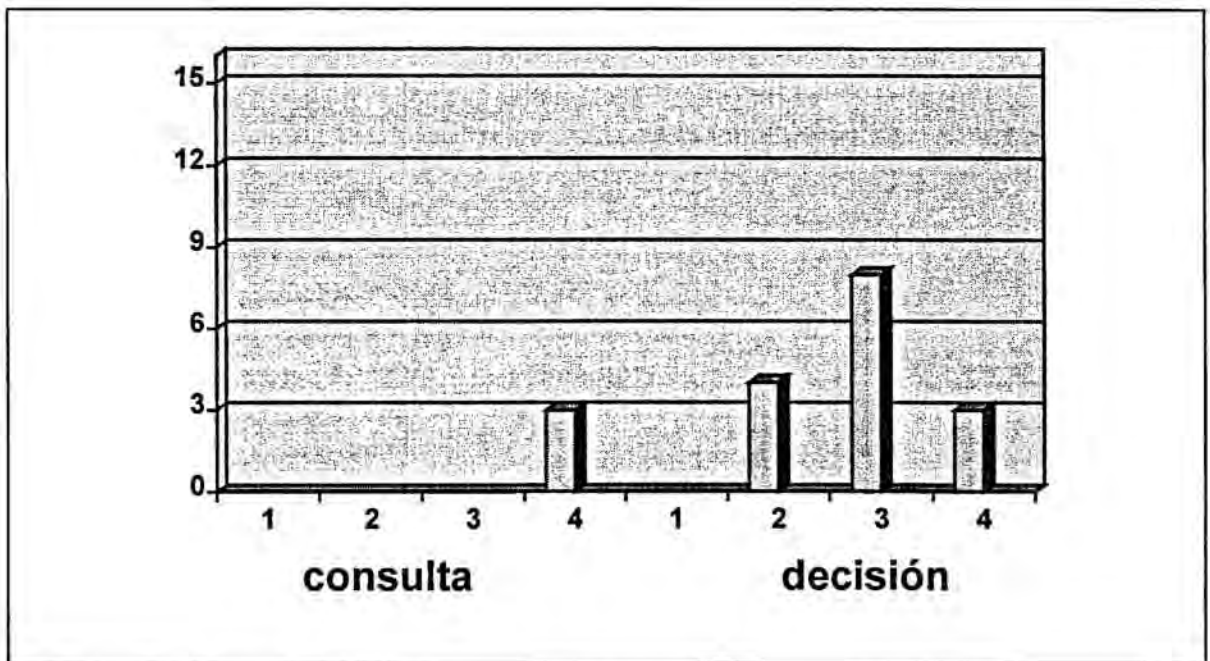
Según estos datos podemos concluir que el funcionamiento del Consejo se ha dedicado un poco más a su propio funcionamiento interno como órgano colegiado y a vehicular información que a las tareas participativas de mayor implicación.

8.5.3.2. Sobre la naturaleza de la participación y el nivel de gobierno

En la Tabla 8.53. se presenta la síntesis del nivel de gobierno en torno a la consulta o a la decisión de conformidad con los criterios señalados en la guía de análisis y en la gráfica 8.45. se representa para una visualización más rápida.

Participación y nivel de gobierno			
	CURSO 1998-1999	CURSO 1999-2000	TOTAL
Consulta			
1			
2			
3			
4	1	2	3
Decisión			
1			
2	2	2	4
3	3	5	8
4	1	2	3

Tabla 8.53. Nivel de gobierno en el período 1998-2000



Gráfica 8. 45. Tipos de gobierno en el Consejo estudiado

Para los niveles de participación como “*consulta*” no se contabiliza ninguna cuestión que se corresponda con los niveles más altos (1 y 2), sino que se distribuyen en los niveles más bajos de la escala considerada con tres consultas de nivel 4.

Para los niveles de participación en la “*toma de decisiones*” se contabilizan cuatro ocasiones de nivel 2, ocho de nivel 3 y tres veces de nivel 4.

Todo ello permite afirmar:

Sobre la participación en este Consejo escolar:

El tipo de participación desarrollado en este Consejo en el período analizado se reparte casi por mitades entre los niveles meramente informativos y rutinarios, junto a los de toma de decisión y consulta.

- Las competencias desarrolladas en mayor número de ocasiones son las relacionadas con las actividades extraescolares, complementarias y los servicios del centro. Si añadimos aquellas relacionadas con el establecimiento de convenios con otros centros para temas educativos o culturales obtendremos más del 35% de la actividad realizada por el consejo.
- Otras funciones que se han llevado a cabo, son de carácter prescriptivo o normativo, y el consejo en general tiene poca capacidad de decisión sobre ellas, como puede ser, la aprobación del presupuesto o de su liquidación o la aprobación del calendario escolar.

Sobre la participación en el gobierno de este centro:

La participación de la comunidad educativa en el gobierno y control de este centro se centra en las cuestiones formales y procedimentales, pero no en los aspectos más trascendentes.

- Las funciones relacionadas con la aprobación del RRI del instituto o con las normas de funcionamiento del centro, o la aprobación del proyecto lingüístico, son las de mayor nivel de gobierno que se han producido en este periodo.
- Para el tipo de funciones con mayor nivel de incidencia, el de la toma de decisiones, el nivel de gobierno y control del Consejo Escolar debe calificarse de bajo

Estudio 5.

8.6. Resultados del Estudio 5.

8.6.1. La muestra productora de datos

De los 48 cuestionarios enviados inicialmente, 7 fueron retornados con mensaje de error por el sistema de correo electrónico, por lo que la muestra solicitada queda reducida a 41. Hemos recibido un total de 18 cuestionarios que forman la muestra productora de datos.

La tipología de los que han contestado a la encuesta es:

15 Profesores de Universidad

2 Inspectores de enseñanza

1 Técnico Superior de la Administración educativa de una Comunidad Autónoma

8.6.2. Resultados

En este apartado se irán presentando las respuestas de los encuestados a cada una de las preguntas formuladas en el cuestionario.

El carácter abierto de las preguntas y la diversidad de enfoques de los “expertos encuestados” (esa diversidad fue intencionalmente buscada) ha producido, lógicamente, una cierta dispersión en las respuestas, de tal modo que se aportan valoraciones y recomendaciones, algunas veces, contradictorias entre sí. Por ello, al tratar la información buscamos sintetizar las opiniones mayoritarias y, paralelamente, reflejar también las opiniones individuales, en un intento de ser fieles a todas las ideas formuladas por los expertos que han contestado.

Dado el carácter confirmatorio y sumativo de este estudio, en el que las preguntas versan directamente sobre hallazgos parciales de los estudios anteriores, no se realiza una discusión específica sobre los resultados, que serán vertidos o incorporados directamente en las conclusiones generales, cuando así proceda.

8.6.2.1. Sobre si el Consejo Escolar gobierna y controla realmente el centro, en qué medida y en qué ámbitos:

Existe una notable coincidencia de opiniones en torno a las siguientes cuestiones:

- Las competencias otorgadas por la legislación y la normativa incluyen funciones que, efectivamente, son de gobierno.
- El Consejo Escolar gobierna sólo formalmente porque realmente casi todo está decidido de antemano.
- El Consejo Escolar (en expresión tomada de uno de los encuestados) es un “*órgano de consentimiento*”, una estructura burocrática que sustenta lo que ya se ha decidido en otras instancias (director, claustro, etc.).
- El Consejo tiene muy poca autonomía para su actuación al estar sujeto a una legislación excesivamente minuciosa, que debería ser menor.

Más allá de estas coincidencias mayoritarias recogemos a continuación algunas opiniones individuales. Así, diferentes encuestados opinan que la viabilidad del Consejo como órgano de gobierno *dependerá* de las siguientes variables

- De la cultura organizativa del centro y de su propia historia como institución.
- De los profesionales y de sus experiencias anteriores.
- De la dinámica interna que se establezca en el seno del propio Consejo.
- Del estilo del equipo directivo.
- De la vertebración real del centro como organización.

Respecto a los ámbitos en los cuales el Consejo Escolar ejerce funciones de gobierno, se señalan los siguientes:

- En los conflictos disciplinarios graves.
- En la determinación de la “jornada escolar” (continuada, partida).
- En la elección del Director, aunque sólo en algunos casos, ya que en otros es un mero refrendo.
- En la orientación general de la institución.
- En la determinación de los días festivos de libre elección.

8.6.2.2. Sobre quién gobierna realmente el centro y en qué aspectos:

También en esta pregunta existe gran unanimidad respecto a las siguientes cuestiones:

- Si el equipo directivo o el Director gozan de un cierto liderazgo serán ellos quienes gobiernen el centro
- Si el Director tiene un perfil de gestor pero no de líder, será el *claustro* quien gobierne en muchos aspectos, más allá de los temas curriculares. En este sentido es requisito que el claustro esté cohesionado.
- La Administración tiene influencia a través de la Inspección, sobre todo en Primaria. Los recursos de materiales y de personal están en manos de la administración, y esto condiciona decisivamente el margen de maniobra de las funciones de gobierno del centro.

Otros encuestados mantienen que depende de la tipología del centro: público, privado, rural, urbano, grande, pequeño, primaria, etc.

También se opina que, en algunas ocasiones, ante la inseguridad derivada de la falta de formación de los directivos, son los inspectores quienes toman las decisiones relevantes sobre el centro.

8.6.2.3. Sobre lo que hacen realmente los Consejos Escolares de centro:

Las respuestas a esta pregunta, más diversificadas, se centran en torno a las siguientes aportaciones:

- Los Consejos Escolares son órganos de *“participación formal”*, pero de escaso contenido. Este es uno de los motivos de la crisis de la participación. Su función real es, en expresión tomada de uno de los encuestados, *“formalizar procesos normativizados”*.
- Los Consejos Escolares tienen que moverse entre dos frentes que restringen su capacidad de maniobra: internamente, los sectores profesionales y externamente la Administración.
- La participación está también condicionada por la escasa respuesta de las familias.
- El Consejo Escolar es una ceremonia o representación de la participación, dado que las decisiones se toman de acuerdo al siguiente orden de instancias:

Claustro \Rightarrow Equipo Directivo \Rightarrow Consejo Escolar

- Para que el Consejo gobierne realmente sería necesaria la presencia de la titularidad del centro. En los centros públicos está formalmente representada por el Director, pero en realidad éste, o bien desempeña un papel de representante del personal o de representante sindical, según su posición.
- El Consejo Escolar es una instancia de validación de decisiones que ya han sido tomadas y que necesitan formalmente su refrendo.

8.6.2.4. Sobre la importancia de cada una de las competencias atribuidas al Consejo en tanto que función de gobierno

Esta pregunta podía responderse señalando una de las tres alternativas presentadas (mucha, poca, ninguna) o bien de forma abierta, incluyendo comentarios. La inmensa mayoría de los encuestados han respondido con la segunda opción.

Coinciden mayoritariamente en matizar que, teóricamente, las funciones previstas en la normativa son de gobierno, pero la forma real de ejercerlas hace que pierdan la importancia.

Se sintetizan a continuación las respuestas mayoritarias para las diferentes competencias y, en algún caso se agrupan sobre la base de los comentarios recogidos.

Elegir al Director y designar al equipo directivo por él propuesto	<p>Se conceden a estas funciones mucha importancia y se incluyen comentarios favorables a la mayor profesionalización del Director.</p> <p>No obstante se manifiesta que, en la mayoría de los casos, hay un único candidato ya propuesto cuando no “elegido” por el Claustro de profesores, por lo que la importancia de la función se reduce a un puro formalismo.</p> <p>Otros encuestados argumentan que, ante la gran ausencia de candidatos y el consecuente nombramiento de Director por la Administración, en muchos casos la función queda devaluada ya que no interviene el Consejo.</p>
Proponer la revocación del nombramiento del Director, previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios.	
Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.	<p>En general se le concede poca o ninguna importancia, excepto dos encuestados que le conceden mucha.</p> <p>Los encuestados que son inspectores de educación manifiestan que no tiene ninguna importancia basándose en que la normativa no deja margen de maniobra.</p>

<p>Resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes de los mismos.</p>	<p>Mayoritariamente se le concede poca importancia.</p> <p>Algunos encuestados opinan que el Consejo debería intervenir sólo en última instancia, siendo los profesores y los directivos quienes deberían resolver los conflictos.</p>
<p>Aprobar el proyecto de presupuesto del centro.</p>	<p>Se le concede mucha importancia a esta función, pero se añaden múltiples comentarios sobre la poca capacidad del Consejo para poder incidir realmente en la gestión económica.</p>
<p>Aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elabore el equipo directivo.</p>	<p>Lo mismo que en la competencia anterior, se reconoce su importancia teórica pero su escasa incidencia práctica, dado el carácter normativista de la programación</p>
<p>Elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano.</p>	<p>Tanto en el tema de las actividades complementarias como la participación del centro en actividades culturales o las relaciones con otros centros, la consideración mayoritaria es que tienen poca importancia o ninguna.</p>
<p>Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.</p>	
<p>Establecer las relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos.</p>	
<p>Aprobar el reglamento de régimen interior del centro.</p>	<p>Esta es la competencia más valorada por los encuestados, existiendo unanimidad sobre que es muy importante.</p>

Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, así como vigilar su conservación.	Mayoritariamente se le otorga poca o ninguna importancia, sin que se añadan más comentarios al respecto.
Supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes.	También en este caso la importancia otorgada mayoritariamente es poca o ninguna
Cualquier otra competencia que le sea atribuida en los correspondientes reglamentos orgánicos.	El comentario mayoritario es que nunca se realiza otra actividad que no esté regulada normativamente

8.6.2.5. Sobre el carácter participativo del funcionamiento interno del Consejo

Al tratarse de una pregunta abierta, en este caso las aportaciones han sido muy diversas. Los diferentes comentarios se centran en las siguientes cuestiones:

- La participación en el Consejo se limita a lo meramente formal y estrictamente reglado.
- Los representantes de los diversos sectores no son suficientemente representativos.
- Dependerá del equipo directivo del centro, del sistema de comunicación y del clima establecido en el Consejo.
- Falta formación sobre participación entre los miembros de los sectores de padres y de alumnos.
- Los representantes municipales participan poco ya que, generalmente, se envían técnicos que “no se mojan”.
- No hay participación interna porque el profesorado tiene todo el poder en el centro y nadie quiere enfrentarse a ellos.

8.6.2.6. Sobre los requisitos que deberían darse para mejorar la participación democrática

Las aportaciones de los expertos en esta pregunta están formuladas a modo de sugerencias de mejora en torno a las siguientes cuestiones:

- Establecer una reglamentación más detallada sobre el funcionamiento interno del Consejo que operativice sus competencias
- Promover que la participación sea considerada un sello de identidad del centro en todos los ámbitos (“*incluyendo la enseñanza, no sólo los órganos de gestión*”). Para desarrollar esta cultura de la participación será relevante la actitud del equipo directivo.
- Las estructuras para que el Consejo Escolar funcione bien ya existen. Hace falta que se conviertan en reales, no solo formales.
- Deberían equilibrarse los sectores y su peso en la composición del Consejo y abrirlos a otras personas o instituciones. Se insiste en la presencia de la titularidad del centro en la escuela pública.
- Dotar a los centros de verdadera autonomía y posterior rendición de cuentas, mediante la evaluación externa.
- Sería muy necesario realizar acciones formativas para la representación y la participación
- También sería deseable clarificar las diversas funciones y, especialmente, separar el control de la gestión económica y la gestión pedagógica.

8.6.2.7. Sobre la importancia del Presidente del Consejo Escolar en su funcionamiento

- El Consejo Escolar responde a un modelo “cuasi-presidencialista”. El liderazgo, la personalidad, la capacidad o el historial del Director, condicionan el funcionamiento del Consejo.
- El papel del Director es muy importante como dinamizador para activar la participación.
- Un Consejo Escolar democrático y participativo no diluye el papel del presidente del órgano sino que lo redefine.
- El Director tiene el papel de hacer confluir las diversas fuerzas del centro y liderar la cultura profesional
- El Director tiene un gran poder en el Consejo. Siempre puede conseguir que el Consejo haga o cumpla los objetivos que él se ha marcado.
- El presidente del Consejo no tendría que ser necesariamente el Director del centro. La presidencia de un órgano de control social no tiene que coincidir con la dirección profesional. Los miembros del Consejo deberían elegir un Presidente de entre todos ellos.

8.6.2.8. Observaciones y comentarios

En este apartado recogemos no sólo los comentarios incluidos en la correspondiente pregunta del cuestionario sino aquellas otras observaciones generales que no encajaban en las anteriores preguntas. Son, como puede verse, un sumario de opiniones individuales difíciles de sintetizar.

- La Administración Educativa llena los centros de “ordenes y papeles”. Es importante que “renazca” un tema como el de los Consejos Escolares.

- Debería diferenciarse entre órganos *participativos* y órganos *representativos*.
- En este momento sería importante retomar el papel de los Consejos Escolares Municipales y potenciar su relación con los centros.
- En las instituciones y servicios públicos, en general, el cliente o usuario participa, se le consulta, pero no está en el Consejo Directivo: podría ser la opción para los Consejos Escolares.
- Deberían diferenciarse y quedar más claras las funciones y ámbitos de la participación: temas de consulta, de decisión o de control y aquellos en los que solo es necesaria la información.
- La participación real de las familias a través de los Consejos es muy baja.

Por otro lado, también incorporamos las opiniones referentes al propio cuestionario que, en aras a la honestidad investigadora, transcribimos íntegramente.

- La encuesta está mal planteada. El cuestionario debería haber sido cerrado, planteado como un instrumento de "*reconocimiento*" o confirmación sobre las cuestiones tratadas.
- Las preguntas 1, 2 y 4, son excesivamente cerradas y no permiten formular aportaciones más amplias.
- Incluir "*control*" en "*gobierno*" confiere un sentido muy amplio al primer concepto.
- ¿A qué modelo de centro hace referencia el cuestionario?. Todo dependerá del modelo de que se trate. Éste sería a su vez un tema a investigar.
- Todos los aspectos que incluye la legislación (en referencia a la pregunta 4) son de gobierno. En la pregunta 4 debe ponerse en todas las casillas *mucha*. Aunque dependerá de que las funciones se ejerzan realmente.

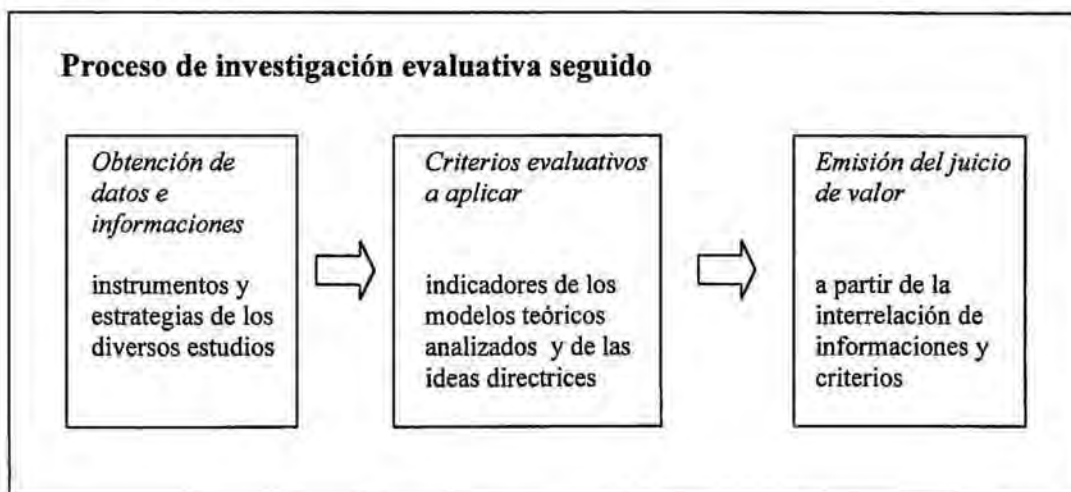
8.7. Conclusiones generales de la investigación y recomendaciones o propuestas

Mientras que las conclusiones específicas de los diversos estudios se han relacionado directamente con los resultados obtenidos en cada uno de ellos, las conclusiones generales, como ya avanzamos, deben serlo con relación al objetivo general de la tesis (conviene reiterarlo aquí: *evaluar la funcionalidad de los Consejos Escolares como órganos de gobierno, control y participación*) y, por tanto, deben interrelacionar las aportaciones de la revisión teórica con los resultados de los diversos estudios de campo realizados.

Por tanto, en estas conclusiones generales se procede también a *triangular* los resultados de los diversos estudios, combinando y contrastando algunas de sus conclusiones específicas:

- los estudios 1 y 3, de orientación más cuantitativa, nos *describen* la situación.
- los estudios 2 y 4, de naturaleza cualitativa, nos proporcionan *explicaciones* más profundas.
- el estudio 5 sirve para *contrastar* y confirmar, en algunos casos, las conclusiones parciales.

Por otro lado, de conformidad con lo ya avanzado en la guía de análisis (Capítulo 7), esta *investigación evaluativa* se ha realizado siguiendo el proceso representado en el esquema siguiente:



Se trata pues, ahora, de emitir el juicio de valor respecto a los criterios definidos y justificados anteriormente.

Por todo ello, estas conclusiones generales se presentan ordenadas en tres apartados en los cuales se viertes las valoraciones y se argumentan en referencia a los criterios de valor, como sigue:

8.7.1. Sobre la participación de la comunidad educativa a través de los Consejos Escolares de centro

La primera conclusión sobre los Consejos Escolares es que han aportado a nuestro sistema educativo y a los centros un importantísimo patrimonio: ***instaurar y profundizar en la democratización de la enseñanza.***

Los resultados de nuestra investigación, en las diferentes partes y en los diversos estudios empíricos, así lo indican.

En los estudios de otros investigadores, sean cuales sean las perspectivas de análisis, también se manifiesta, en primer lugar, esta valiosa contribución.

Más allá de esta primera cuestión, que en nuestro caso asumimos también a modo de declaración de principios, veamos más detalladamente las conclusiones en algunas cuestiones concretas que se han evidenciado a partir de los resultados de los diferentes estudios:

- Los logros en cuanto a la participación de la comunidad escolar a través del Consejo dependen de cada centro, no del sistema genérico establecido para la participación.
- Dado que el Consejo se dedica, básicamente, a formalizar y legitimar decisiones o acciones basadas en la normativa, que sea o no participativo internamente dependerá del equipo directivo y de las dinámicas que imponga.
- En los casos analizados en nuestra investigación, en esos Consejos se participa sólo formalmente. En este sentido no existe una auténtica democracia participativa.
- Los diversos sectores de la comunidad escolar, y muy especialmente los padres y los alumnos, no están suficientemente formados para la participación.
- Los sectores están mal representados en el Consejo. En los centros públicos nadie representa a la titularidad de tal forma que pudieran defenderse los intereses generales de la ciudadanía, más allá de intereses particulares.
- La gran influencia del profesorado, su poder efectivo sobre la participación en el Consejo, hace que impere la "*cultura profesional*" en las dinámicas participativas del Consejo. En este sentido convendría reequilibrar los sectores representados.

Uno de los interrogantes en torno a los cuales articulamos nuestra investigación era si el Consejo Escolar de centro resultaría funcional, léase “eficaz”, para el cumplimiento de las finalidades que presidieron su creación como órgano de participación. Ese es el criterio de valor con el cual comparar para emitir nuestro juicio: su funcionalidad al servicio de las finalidades.

La conclusión general de esta investigación es:

Los Consejos Escolares por nosotros estudiados y analizados, no resultan funcionales respecto a los objetivos y finalidades marcados por la ley.

Creemos que ***la participación*** de la comunidad educativa a través del Consejo Escolar de los centros está en crisis, interna y externamente:

Crisis externa, porque los ***índices de participación*** del bloque No Profesional (especialmente de los padres y de los alumnos) en las diversas convocatorias electorales para la renovación de los Consejos Escolares siguen una trayectoria que se manifiesta nítidamente como decreciente (Capítulo 5.)

Uno de los efectos de esta baja participación electoral es que ***“deslegitima”*** en buena medida a los elegidos, mina su representatividad y, consecuentemente, su capacidad de maniobra en el propio Consejo, a diferencia de lo que ocurre con el bloque Profesional.

Crisis interna de la participación, porque el predominio del bloque Profesional en las dinámicas del Consejo es abrumador y, ante ello, los consejeros No profesionales **“dimiten o abdican”** del ejercicio de las funciones propias (estudios 1, 2, 3, 4 y 5), en el caso (bastante minoritario) de que conozcan con profundidad cuál es su papel y los cometidos a realizar.

La participación, para que pueda calificarse de democrática, debe producirse **“sin dominación”** de un bloque sobre el otro. Y eso es difícil, por no decir imposible, de conseguir en los actuales Consejos.

No obstante, el **clima** de participación interna en los Consejos estudiados, las interacciones entre sus miembros, **es bueno**. No existen graves conflictos, como evidencian los resultados de los diferentes estudios empíricos.

Pero, ¿acaso hay motivos para que existan conflictos?

La **banalización del cumplimiento de las funciones atribuidas**, su devaluación real y el papel que los diversos sectores desarrollan en el seno del Consejo, obviamente, colaboran a la inexistencia de conflictos. No puede haber conflicto allí donde no hay posibilidades de evidenciar diferentes objetivos o de defender diversos intereses. Podría decirse que **“reina la paz”** (Peter Drucker diría **“la paz de los cementerios”**).

Pero esa paz, fruto de la claudicación, es una expresión del cansancio del bloque No Profesional y también colabora a la merma de la participación real, por desistimiento.

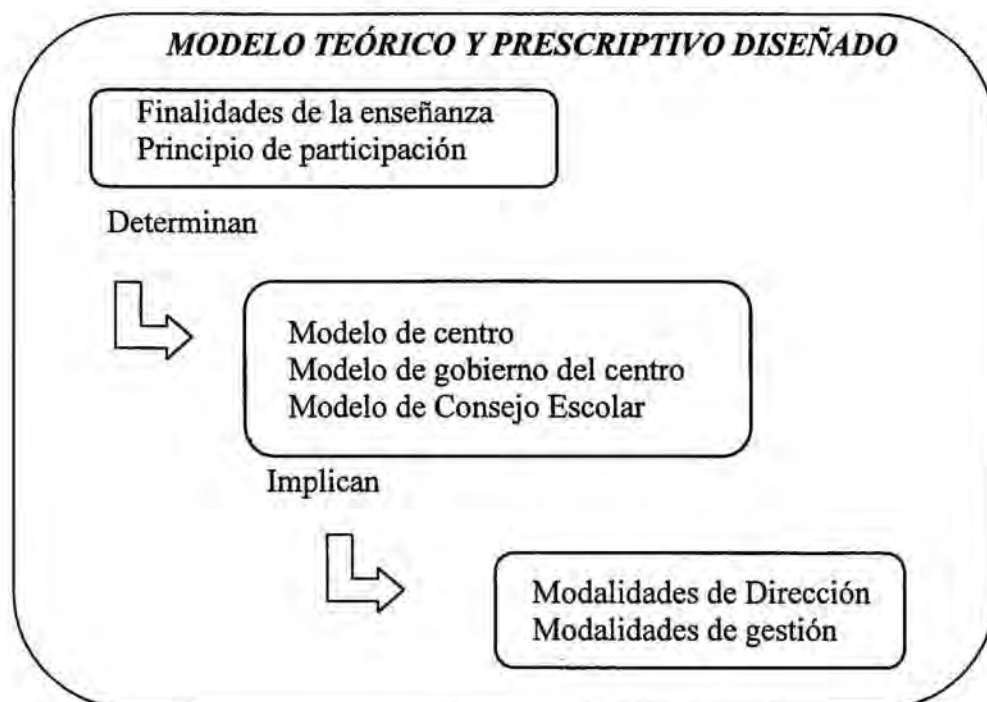
Ante este panorama, la crisis de participación, obviamente, no tiene perspectivas de solución si no se cambian los parámetros que la determinan.

8.7.2. Sobre el papel del Consejo en el gobierno y el control del centro

Los resultados de los diversos estudios respecto al gobierno del centro, nos llevan a concluir:

- El Consejo Escolar es un órgano *“de consentimiento”*, que sólo gobierna y controla en la forma, pero no en el fondo.
- En la práctica, quien con más frecuencia gobierna el centro es *el Director*, según el tipo de liderazgo que desarrolle.
- No obstante, en muchos casos parece que quien realmente gobierna es el *Claustro de profesores por medio del Director*.
- El destacado papel del Director en el Consejo responde a un modelo de órgano *“presidencialista”*.

De conformidad con nuestras conclusiones de la parte teórica, los criterios de valor que utilizaremos para emitir nuestro juicio en este apartado se representan en la figura siguiente:



Estimamos que resulta indiscutible la interpretación del texto constitucional en el sentido de que la participación activa de la comunidad escolar en la gestión de los centros es uno de los principios básicos a aplicar en la educación (Capítulo 3).

Ese principio se concreta en las finalidades expresadas nítidamente por las diferentes leyes y se articula de una determinada manera en la LODE y en la LOPEGCD (Capítulo 4).

Como ya se indicó en su momento, de la revisión bibliográfica y legislativa se deduce nítidamente que el modelo de gobierno del centro responde a un patrón muy próximo a lo que podía calificarse de “autogestión de la comunidad” con los límites marcados por la ley, al menos en los aspectos internos. La LODE y la LOPEGCD avalan un modelo “*profesional-comunitario*”.

Pero ese modelo de autogestión comunitario y profesional, en la práctica se evidencia como *únicamente o, al menos, básicamente profesional*. Son los profesores, o el Director, o todos ellos, los que gobiernan el centro. El Consejo cumple el papel de “*legitimación*” formal de la participación de la comunidad en el gobierno del centro, pero nada más.

La legislación también define al Consejo como órgano de participación en la *gestión*. Es bastante impensable que un órgano de esa naturaleza (17 ó 21 miembros, de muy desigual formación y conocimiento sobre los aspectos técnicos de esa gestión, con muy diferente poder real, que unos son clientes y otros profesionales, que unos son alumnos y otros sus profesores, ...etc.) y con el tipo de funcionamiento prescrito (sólo tres reuniones obligatorias al año), sea un órgano eficaz de gestión.

Las competencias más importantes del Consejo, en tanto que *órgano de gobierno y de gestión* están devaluadas en los siguientes términos:

- Elección y posible revocación del Director. En la inmensa mayoría de los centros existe (cuando existe, que no siempre) un único candidato avalado por la mayoría del Claustro. ¿Qué puede hacer el Consejo, con predominio de votos del bloque profesional?

Lo único que puede hacer es ratificar lo ya auténticamente decidido en otra instancia (el claustro). Además de que no tendrían posibilidades reales de elegir a otro profesor, tampoco tienen candidatos de relevo. Y, si los tuvieran, el centro sería ingobernable. Y, además, se enfrentaría el bloque profesional y con el no profesional. Y,... etc.

En suma: la elección del Director, competencia de la máxima trascendencia para calificar al Consejo como órgano de gobierno, está totalmente devaluada. En sentido estricto, no es posible ejercerla.

- Otra competencia importante en cualquier institución es “elegir” el público o los usuarios o los clientes, según se considere. En los centros docentes públicos, los clientes son “forzados” y no se pueden elegir. No decimos que fuera bueno “seleccionarlos”, sólo mantenemos que esa competencia no tiene contenido. La admisión de alumnos viene determinada por la normativa y se limita a un mero trámite burocrático-administrativo.
- También resulta trascendente para valorar la condición de órgano de gobierno lo referente a determinar las líneas generales de actuación de la institución. En los centros públicos el Proyecto Educativo se ha convertido en “papel mojado”, en un instrumento burocratizado, como consecuencia de la falta de autonomía del centro y del exceso de reglamentarismo. Además, las líneas generales del Proyecto vienen dadas por la legislación. Pero podrían aumentarse las posibilidades de proyectos propios más diferenciados aumentando la autonomía de los centros.
- Otra competencia teóricamente importante desde el punto de vista de gobierno es la de aprobación y control del presupuesto. Decidir, en el caso de que así ocurriera, sobre el destino de 500.000 ó 600.000 pesetas al año en los centros de primaria, limita la importancia de esta función hasta vaciarla de contenido. En los centros de secundaria, el presupuesto es más considerable, pero debe hacerse frente, en primer lugar a los gastos de mantenimiento, reparaciones e inversiones. Descontados los montantes correspondientes a esos conceptos, el presupuesto real sobre el que decidir no difiere mucho del de los centros de primaria. Es cierto que

algunos centros (pocos), en razón a determinadas singularidades disponen de mayor margen de maniobra, pero en conjunto no son significativos. De nuevo se requiere un aumento de la autonomía para que esta función tenga contenido real.

El *análisis comparativo* entre el estudio 1, de 1988 y el estudio 3 de 1996 indica que las valoraciones que realizan los consejeros integrantes del bloque No Profesional sobre el cumplimiento de las funciones son *cada vez más negativas*. Parece lógico, si las competencias no pueden ejercerse real e íntegramente.

El modelo teórico en el momento de implantación de los Consejos se importó del mundo anglosajón, con algunas modificaciones. Los consejos de gobierno en esos modelos tomados como referencia residen y se ejercen desde el ámbito del municipio, al menos para las competencias hasta ahora señaladas. En nuestro modelo se incorporaron algunas funciones similares, pero se ubicaron en el ámbito del centro escolar. Esta diferente ubicación, a nuestro entender, permite explicar algunos de los resultados obtenidos en los estudios empíricos.

Así, la elección del Director por parte de los representantes de la comunidad escolar, en el centro y de entre los profesores del centro, *consigue resultados claramente contrarios a los impulsados por la ley*. La ley, como se ha visto en capítulos anteriores, pretende que la comunidad participe y se implique en grado máximo en el gobierno del centro y, por ello, es lógico atribuir a los consejeros la competencia para elegir al Director del establecimiento escolar. Pero las buenas intenciones de la ley, a juzgar por los resultados de nuestra investigación y en línea con lo ya expuesto, no se transforman en realidad, al estar mal articulados los procedimientos. Quizás esta competencia debiera ubicarse en un ámbito menos próximo (menos condicionado) y menos limitado (ausencia de candidatos o candidaturas únicas), como ocurre en el caso del modelo tomado de referencia.

En todo caso, reiteramos, *el modelo reglado y el resultante en la práctica no coinciden*. El Consejo Escolar, en cuanto al ejercicio de sus competencias, no es un órgano de gobierno.

Respecto al *régimen de funcionamiento* ya se señaló, en las conclusiones parciales de los estudios, su *escasa institucionalización* como tal órgano de gobierno. El bloque No Profesional es crítico con el régimen de funcionamiento que les convierte en muchas ocasiones en auténticos “convidados de piedra”. En este sentido, como ya señalamos, los directivos deberían impulsar un mayor reconocimiento formal, elevar

el estatus real del Consejo al nivel que legalmente se le atribuye de órgano de gobierno.

En suma, los resultados de esta investigación evidencian, por un lado, *el escaso valor del Consejo al servicio de los objetivos previstos y, por otro, el destacado papel del Director y del bloque Profesional.*

El panorama relatado es malo, esperamos que no catastrofista, pero responde fielmente a la realidad investigada: *la banalización de los Consejos Escolares o, en expresión que reiteramos (por considerarla especialmente significativa) de uno de los expertos encuestados “órganos de consentimiento”.*

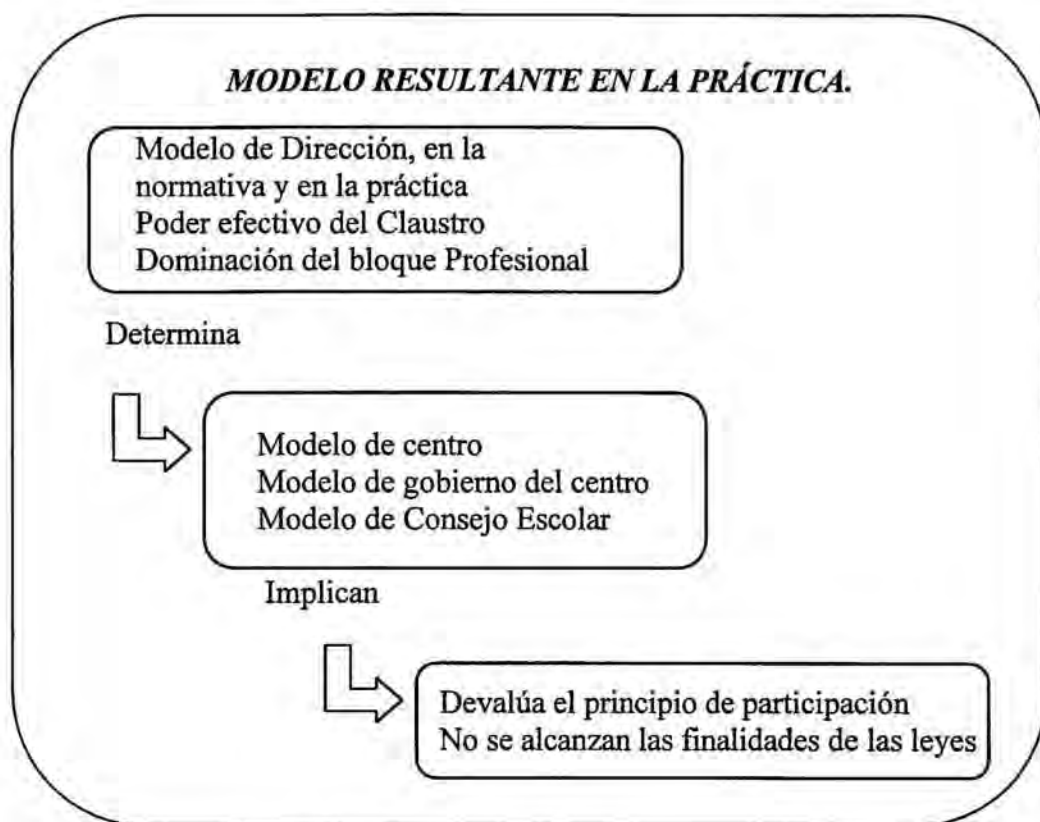
Nuestra pretensión era:

“conocer la *funcionalidad* del Consejo Escolar en tanto que órgano de gobierno, de participación y de control de los centros docentes, en el modelo normativo y en la realidad escolar”

Nuestra conclusión general es:

el Consejo, en la realidad escolar, no responde en modo alguno al modelo normativo ni a las intenciones de la ley.

Las conclusiones de la investigación apuntan que se ha producido, en la práctica, *una perversión* respecto al modelo normativo diseñado, como intentamos sintetizar en la Figura siguiente:



Por todo ello, a nuestro entender deberían acometerse reformas que hicieran avanzar en la participación y democratización de nuestro sistema escolar y de la vida en los centros. A ello dedicaremos el siguiente apartado.

8.7.3. Propuestas y recomendaciones

La intención ya manifestada sobre este estudio no se limita a describir e intentar explicar la situación de los Consejos. Pretendemos aportar, en la medida de lo posible, recomendaciones o sugerencias que ayuden a mejorarlos

En nuestra opinión, por congruencia con las intencionalidades y principios legislativos y, también, para aumentar la eficacia de nuestro sistema educativo, se requiere **reformar en profundidad** el Consejo Escolar.

La esencia de los Consejos Escolares, la justificación de su existencia y su finalidad, es la participación de la comunidad escolar. Si no se cumplen las funciones atribuidas o si se devalúa su contenido, el Consejo no es útil para los fines previstos.

Pueden y deben elaborarse **propuestas o sugerencias** tendentes a mejorar la situación actual, es decir, a corregir los defectos detectados. En este sentido, propondríamos las siguientes:

- Para mejorar los bajos índices de participación actuales sería conveniente diferenciar entre órganos representativos y participativos, fomentando otras instancias de participación en los centros.
- Se requiere un gran esfuerzo en formación para la participación. Habría que formar a los diferentes sectores de la comunidad y, muy especialmente a los Directores sobre su papel en tanto que Presidentes del Consejo.
- Sería conveniente una drástica reducción de la normativa y un aumento de la autonomía de los centros para fomentar la toma de decisiones propias y así elevar su capacidad de autogobierno.
- El Presidente del Consejo podría ser elegido por y de entre sus miembros.
- Para aumentar la capacidad de autogobierno de los centros y la participación a través de su Consejo Escolar también sería útil una dirección más profesionalizada.
- Convendría delimitar más claramente las funciones o competencias de los Consejos.

Más allá de estas recomendaciones, que podrían ayudar a mejorar la situación, ***nosotros entendemos que el problema real es más profundo, que reside en la conceptualización y el diseño del Consejo Escolar como órgano de gobierno y en el modelo teórico y práctico de Dirección de los centros.***

Aunque sobre esta cuestión no se haya tratado directamente en nuestra investigación (sólo colateralmente en la encuesta a expertos y en el análisis del marco sociopolítico europeo), algunos de los problemas detectados mediante los diversos estudios parecen de difícil solución si no se acomete una ***reforma estructural.***

Por ello formulamos la siguiente propuesta genérica de cambio radical de la situación:

Sería conveniente rediseñar los Consejos Escolares de centro como órganos asesores y de participación.

Sería conveniente mantener y profundizar en la participación de la comunidad en el gobierno de los centros pero trasladar su ejercicio a los Consejos Escolares municipales.

Sería conveniente profesionalizar, desde presupuestos democráticos y participativos, la Dirección de los centros educativos.

En nuestra opinión podría hacerse de conformidad con los siguientes criterios:

- Las ***instancias de participación en los centros*** deberían tener un carácter más inmediato y utilitarista, de colaboración entre profesionales y no profesionales, entre padres y profesores en las cuestiones cotidianas de la vida del centro. Es evidente y está suficientemente probado que ese tipo de participación funciona en la práctica de nuestros centros de forma más satisfactoria.

- Las competencias de gestión de los centros deben ser encomendadas directamente a los directivos encargados de ejecutarlas, como de hecho sucede en la realidad. La profesionalización de la función directiva vendría también a mejorar la *eficacia* en la gestión.
- El control democrático y la legítima participación de la comunidad escolar en el gobierno de los centros, en sus funciones más genuinas y que más afectan al funcionamiento de la institución escolar podría resolverse mejor a través de los Consejos escolares municipales. Además, en estos momentos, son muchas las opiniones favorables a traspasar a los Ayuntamientos las competencias básicas sobre la enseñanza primaria.

Pensamos que lo anteriormente expuesto justifica plenamente nuestra propuesta.

Somos conscientes que esta propuesta resultará rechazada de plano desde diversas instancias, será calificada de “politizada” por unos y de “utópica” por otros. Nosotros creemos que es adecuada para avanzar y estamos dispuestos a defenderla allá donde convenga.

Conciliar intereses, como es el caso, siempre resulta difícil. Al respecto Mestres (1990), manifiesta:

El principal problema del govern dels centres escolars està en conciliar els interessos i la força dels diferents estaments de la comunitat intervinents.

(pag. 60)

Las finalidades de nuestra propuesta, reiteramos, son: profundizar en la democratización de la enseñanza y conseguir mayores niveles de eficacia educativa

Se trata de combinar democracia y eficacia.

Por otro lado, entendemos que la propuesta formulada es propia del *ámbito político* y que para su implementación se necesitarían *modificaciones legislativas* profundas.

Pero una propuesta de esta naturaleza también *es propia del debate social* entre los ciudadanos en general y, muy especialmente, entre los sectores educativos directamente afectados.

A este tipo de debates sociales se puede y se debe colaborar también desde el ámbito científico y académico, como es el caso.

Si ello fuera así, si desde el campo académico se colaborara en *abrir un debate social sobre la reforma de los Consejos Escolares de Centro Educativo*, esta Tesis doctoral estaría plenamente justificada y nuestro trabajo resultaría totalmente compensado por *en su posible utilidad social*.

8.8. Limitaciones del estudio y líneas de desarrollo posteriores

En este apartado habitual en todas las tesis, al manifestar las limitaciones del estudio, algunos compañeros doctorandos optan por manifestar las dificultades con que se encontraron en el proceso investigador, y otros explicitan las causas que delimitan el valor del estudio. A ambas nos vamos a referir, conjuntamente.

- Aunque previamente planificamos los diferentes aspectos a estudiar, nuestra investigación se fue acomodando y redefiniendo a lo largo del propio proceso desarrollado en el tiempo y de acuerdo con las limitaciones y problemas que fueron surgiendo en cada caso.
- Una limitación inicial, ya señalada en su momento, fue la referente a la imposibilidad de realizar el plan de trabajo y el calendario previstos inicialmente. No obstante, esa dificultad inicial se superó y ayudó a redimensionar los estudios empíricos dotándolos de mayor profundidad.
- Otra dificultad surgida en el proceso investigador fue la de conseguir una mayor muestra en el estudio de 1996. A pesar de nuestra insistencia y de los frecuentes desplazamientos no pudimos obtener mayor respuesta en la encuesta.
- En idéntico sentido debe señalarse la limitación de respuesta en la encuesta a expertos del Estudio 5.
- En los estudios de caso realizados entre 1993-1997 y 1998-2000, pese a disponer de mucha más información, no la hemos utilizado en el desarrollo de la Tesis. Obviamente, ello ha reducido nuestra capacidad para elaborar conclusiones que habrían aportado, estimamos, un mayor alcance, básicamente en la denominada dimensión micropolítica de esos centros, tema de gran interés científico-investigador.
- Somos también conscientes del limitado alcance territorial de la investigación en su parte empírica en los estudios 1 y 3. En un determinado momento del proceso investigador, nos propusimos

ampliario pero finalmente optamos por los estudios de caso realizados al entender que nos aportarían otra dimensión y que, de la triangulación metodológica y de resultados, se beneficiaría la investigación en su conjunto, adquiriendo mayor alcance explicativo y de más profundidad.

Respecto a sugerencias sobre posteriores investigaciones, creemos que ya están implícitas en las limitaciones expuestas, puesto que su manifestación comporta, al mismo tiempo, indicaciones que pudieran resultar útiles para futuros estudios y evidencian cuestiones a perfeccionar y completar.

No obstante, algunos aspectos que nos parecen podrían ser objeto de investigación son:

- Estudiar con más profundidad el papel de los Directores como Presidentes del Consejo, las dinámicas que propician en su seno, los equilibrios de fuerzas, los consejeros en que se apoyan en las votaciones, etc.
- Estudiar qué temas son previamente tratados y “decididos” por el Claustro, aunque no sean de su competencia.
- Estudiar el papel de los alumnos en el Consejo.
- Estudiar el papel de las APA en los Consejos.
- Estudios de caso de algunos padres sobre las expectativas iniciales cuando se incorporan como nuevos consejeros, durante el período en que ejercen como tales, y una vez que ya no lo son.

Más allá de estas posibles líneas de investigación y habida cuenta de la propuesta por nosotros formulada de cambios estructurales sobre el modelo de Consejo Escolar, pensamos que sobre esa temática podrían abrirse líneas de investigación actualmente no cubiertas desde nuestro ámbito académico y científico. Así, el estudio comparado de órganos similares en otros países de nuestro entorno, el modelo utilizado en algunos servicios sociales que resulten similares, o propiciar algún estudio piloto sobre ese modelo, si fuera posible, podría proporcionar conclusiones de gran valor.