

La dirección de los centros docentes

Índice

Presentación	3
1. Estudio sobre la dirección (cuestionario aplicado a padres, directores e inspectores)	5
Introducción	5
Descripción de la muestra	7
Análisis general	9
Análisis pormenorizado	23
ANEXO estadístico	53
Índice de ítem del cuestionario.....	61
2. Jornada de reflexión y debate (transcripción).....	63
Intervención del Consejero de Educación y Ciencia don José Valverde Serrano	63
Intervención del Vicerrector del Campus de Ciudad Real de la Universidad de Castilla-La Mancha don Francisco Alía Miranda	65
Ponencia de don Manuel Álvarez Fernández “ <i>La dirección escolar a debate</i> ”	67
Debate sobre la ponencia y presentación del Estudio sobre la dirección de centros educativos	79
Mesa Redonda	87
DON FRANCISCO PRADO MORAL, MODERADOR:	92
DON PEDRO CHAPARRO GARCÍA.....	93
DON RAÚL ALMARCHA CAÑAS.....	93
DOÑA MARÍA JOSÉ SALAZAR CANO.....	94
Conclusiones de la jornada	103

Presentación

El Consejo Escolar de Castilla-La Mancha celebró el pasado día 12 de marzo una Jornada de debate sobre la Dirección de Centros Educativos en la Facultad de Letras del Campus de Ciudad Real. En dicha jornada presentamos y debatimos un informe que aportaba información específica sobre la dirección de los centros educativos de Castilla-La Mancha desde la visión de tres sectores: directores, protagonistas de la tarea, inspectores, observadores cualificados, y padres, como representantes de la comunidad receptora del servicio educativo. En estos momentos, donde los cambios legislativos en materia educativa se están preparando, quisimos articular propuestas con el mayor grado de debate posible, que tuvieran el respaldo del mayor número de sectores implicados; para ello partir de un buen análisis de la realidad de la dirección en nuestros centros era fundamental. El informe se estructuró en cinco ámbitos que van desde el análisis de lo individual, el director, pasando por las cuestiones que afectan a lo colectivo, el equipo directivo, hasta el análisis de las relaciones con la Administración y la Comunidad Educativa. Se completa con un estudio de la autonomía y, de forma más tangencial, con los incentivos y expectativas para el ejercicio de la dirección de centros. Para provocar el debate contamos con la ponencia de un experto en la materia, Manuel Álvarez, actualmente responsable de un centro de innovación y formación de la Comunidad de Madrid, que está trabajando precisamente en la formación de equipos directivos y que ha publicado investigaciones sobre la dirección de centros. Posteriormente se trabajó en grupos, que se correspondían con los cinco ámbitos en los que se dividió el informe, se obtuvieron unas conclusiones de los debates en esos grupos que se pusieron en común, y se cerró la jornada con una mesa redonda en la que participaron un inspector de educación, un director de centro y una representante de las AMPA.

Esta publicación que ahora presentamos está estructurada en dos partes bien diferenciadas: una primera, el informe, donde resumimos todos los datos obtenidos de la encuesta que enviamos a todos los directores de centros, las AMPA y los inspectores; y otra segunda, la jornada de debate, donde recogemos la transcripción de la ponencia marco, el debate posterior, la presentación de las conclusiones de los grupos de trabajo y la mesa redonda.

Como Presidente del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, quiero agradecer la participación y colaboración de todos los asistentes, miembros del Consejo Escolar Regional, directores y directoras de centros educativos de las diferentes provincias, especialmente de Ciudad Real, de representantes sindicales, de asociaciones de padres y madres, de alumnos y alumnas y de la inspección educativa. Ayudar a mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros hijos e hijas es el gran objetivo que desde este Consejo Escolar nos hemos marcado, y creo sinceramente que informes y jornadas como ésta, cuyos resultados publicamos hoy, son pieza importante en el gran puzzle de la Educación.

Pedro José Pérez-Valiente Pascua

Presidente del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha

1. Estudio sobre la dirección (cuestionario aplicado a padres, directores e inspectores)

Introducción

En múltiples ocasiones, las deliberaciones de los distintos órganos del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha habían tratado de manera tangencial sobre algunos aspectos relacionados con el ejercicio de la dirección de los centros educativos. En un asunto como éste se tiene habitualmente la sensación de que opinamos intuitivamente, unas veces porque la percepción es diferente según el sitio que se ocupa dentro de la comunidad educativa y otras porque el objeto de nuestra discusión es tan subjetivo como, por ejemplo, el motivo o motivos que pueden llevar a un profesor a presentarse como candidato. En este contexto surgió la idea de convocar unas jornadas de reflexión y debate acerca de este tema. Para provocar el debate contaríamos con la ponencia de un experto en la materia y con un informe que aportara información específica sobre la dirección de los centros educativos de Castilla-La Mancha desde la visión de tres sectores cuya percepción permitiera presentar una perspectiva idónea: directores, protagonistas de la tarea, inspectores, observadores cualificados, y padres, como representantes de la comunidad receptora del servicio educativo.

La herramienta para pulsar el sentir de sendos grupos ha sido un cuestionario anónimo con ciento tres ítem presentados en forma de afirmaciones para su valoración. Se había de cumplimentar valorando del 1 al 5 cada uno de ellos. El 1 uno indicaría el menor grado de acuerdo y el 5 el mayor grado de acuerdo con la afirmación correspondiente. El cuestionario es único para los tres sectores encuestados. La diferencia entre unos y otros consistía en que, a los directores se les pedía consignar la titularidad del centro, el nivel, el número de unidades del centro, el número de habitantes de la localidad, el sexo, la edad, el estado civil y los años de experiencia, además de la provincia. A los inspectores sólo se les pedía la provincia y, a los padres, la provincia, la titularidad y el nivel.

El contenido del cuestionario fue diseñado por los servicios técnicos del Consejo Escolar que, partiendo de la experiencia de estudios previos y las aportaciones, correcciones y sugerencias de varios directores, inspectores y presidentes de AMPA, crearon también una base de datos donde se fueron mecanizando las respuestas de los **548** cuestionarios recibidos. Los promedios de las variables analizadas están recogidos de manera pormenorizada en el anexo, donde también se recoge el porcentaje de individuos de cada sector que no sabe o no contesta cada ítem.

La intención del estudio fue expresada en la carta que servía de introducción al cuestionario:

"...elaborar un informe en el que, partiendo de la realidad en la que nos encontramos, podamos plasmar propuestas, fruto del análisis y el acuerdo de todos los sectores que componen el Consejo, propuestas que sirvan como aportación que hace la comunidad educativa castellano-manchega sobre este aspecto tan importante de la Educación...ser capaces de articular propuestas con el mayor grado de consenso posible, que tengan el respaldo del mayor número de sectores implicados; esto será posible si partimos de un buen análisis de la realidad y todos dejamos un poco de lado nuestras pretensiones más sectoriales o particulares."

Ahora se presenta la parte del informe que recoge, lo más fielmente posible, la realidad que nos encontramos en nuestra Comunidad Autónoma sobre la Dirección de Centros Educativos. Esta parte ha sido estructurada en cinco ámbitos que van desde el análisis de lo individual, el director, pasando por las cuestiones que afectan a lo colectivo, el equipo directivo, hasta el análisis de las relaciones con la Administración y la Comunidad Educativa. Se completa con un estudio de la autonomía y, de forma más tangencial, con los incentivos y expectativas para el ejercicio de la dirección de centros. El informe



final todavía está incompleto, nuestra intención es que las aportaciones que salgan de esta jornada puedan ser incorporadas a dicho informe, una vez aprobadas en los órganos colegiados correspondientes, como propuestas que el Consejo Escolar de Castilla-La Mancha hace a la Consejería de Educación y Ciencia sobre la Dirección de Centros.

Todos tenemos algo importante que aportar. Tu participación, tu colaboración nos servirá para que este informe final sea más plural y certero. El ayudar a mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros hijos e hijas es el gran objetivo que desde este Consejo Escolar nos hemos marcado, y creo sinceramente que informes como el que pretendemos hacer son pieza importante en el gran puzzle de la Educación.



Pedro José Pérez-Valiente Pascua

Presidente Consejo Escolar Castilla-La Mancha

Descripción de la muestra

Descripción global

El cuestionario que ha servido como herramienta para recabar la información con la que se ha elaborado este informe fue remitido a tres grupos relacionados con la actividad de los directores y equipos directivos de centros educativos: directores, inspectores padres.

Grupos	Población Total	Muestra	% de la muestra sobre la población total
Global	1800	548	30%
Directores	865	405	47%
Inspectores	70	37	53%
AMPA	865	106	12%

Se enviaron aproximadamente 1800 cuestionarios, 865 para directores y directoras de centros educativos, 70 para los inspectores e inspectoras de los servicios de inspección de las cinco provincias, 865 con destino a las asociaciones de madres y padres de todos los centros educativos.

El número de cuestionarios procesados para el presente estudio ha alcanzado el 47% de la población total de los directores, el 53% de los inspectores y el 12% de las AMPA.

El grupo de directores

La profusión de cuestionarios cumplimentados y remitidos por directores y directoras de centros lleva aparejado el elevado valor de la muestra. Contamos con las opiniones del 47% de la población de directores de Castilla-La Mancha con una participación que oscila entre el 41% de los que corresponden a la provincia de Guadalajara y el 53% de los que ejercen en la provincia de Albacete. En 14 cuestionarios (el 3,5%) no se consignó la provincia

Provincia	Población Total	Muestra directores	% de la muestra sobre la población total
Albacete	162	86	53%
Ciudad Real	264	113	43%
Cuenca	95	40	42%
Guadalajara	80	33	41%
Toledo	264	119	45%

Las consideraciones nacidas de este estudio proceden de las opiniones del 40% de los directores de colegios que imparten educación infantil y primaria (CIP en las tablas), el 47% de los directores de institutos que imparten educación secundaria (IES en las tablas), el 50% de los directores de escuelas de arte (EA) y el 62% de los de escuelas oficiales de idiomas (EOI).

Hemos recibido cuestionarios de centros cuyos niveles o enseñanzas no han sido recogidos en las tablas por no haber alcanzado un número que hiciera significativa su consideración como variable (se trata de 2 centros de educación especial, 1 centro de educación de personas adultas y 1 conservatorio)

En 34 cuestionarios (el 8,4% de los recibidos) no se consignó el nivel de enseñanzas que se imparten en el centro.

Niveles	Población Total	Muestra directores	% de la muestra sobre la población total
CIP	648	261	40%
IES	198	94	47%
EA	6	3	50%
EOI	13	8	62%

El cuestionario permitía matizar otras variables como el tamaño del centro, el tamaño de la localidad y el sexo, edad o estado civil del director. Sólo algunas han sido relevantes en determinados ítem del estudio.

Otras variables del grupo de directores		Nº de cuestionarios
Tamaño del centro	Menos de 9 unidades	60
	9 o más unidades	280
Tamaño de la localidad	Menos de 2000	71
	Entre 2000 y 5000	84
	Más de 5000	166
Sexo	Hombre	249
	Mujer	102
Edad	Más de 40	259
	Menos de 40	86
Estado Civil	Casado	297
	No casado	41

Otras variables como la titularidad, los años de experiencia no han sido consideradas en el análisis. En el caso de la titularidad porque el número de cuestionarios identificados como procedentes de directores de centros privados era irrelevante para poder advertir diferencias entre directores de centros públicos y privados. La información contenida en ellos no ha podido ser considerada en este estudio. En cuanto a los años de experiencia las respuestas del cuestionario nos llevan a pensar que la formulación defectuosa del cuestionario en este punto, no permitió a los encuestados identificar debidamente si se preguntaba por la experiencia en el cargo o en la experiencia en la docencia.

El grupo de inspectores

La alta colaboración de los inspectores hace especialmente relevante la información que pueda derivarse del análisis de los cuestionarios contestados por este grupo. La muestra supone el 53% de los inspectores e inspectoras de toda la Comunidad. Este porcentaje oscila entre el 17% de participación en la provincia de Toledo y el 76% en la de Albacete.

En 2 cuestionarios (el 5,4%) no se consignó la provincia.

Provincia	Población Total	Muestra de directores	% de la muestra sobre la población total
Albacete	17	13	76%
Ciudad Real	17	9	53%
Cuenca	10	5	50%
Guadalajara	8	5	63%
Toledo	18	3	17%

El grupo de padres

Las AMPA han sido el grupo que ha participado con menor intensidad en la cumplimentación de cuestionarios. La muestra supone el 12% de las asociaciones de madres y padres de Castilla-La Mancha, con porcentajes muy similares en todas las provincias.

En 9 cuestionarios (el 8,5%) no se consignó la provincia.

Provincia	Población Total	Muestra de las AMPA	% de la muestra sobre la población total
Albacete	162	19	12%
Ciudad Real	264	28	11%
Cuenca	95	11	12%
Guadalajara	80	9	11%
Toledo	264	30	11%

La participación ha sido más alta desde colegios de educación infantil y primaria que desde institutos de educación secundaria, si bien en 15 cuestionarios (14,2%) no se consignó el nivel. Entre los cuestionarios hay tres que corresponden a centros donde se imparten varios niveles.

Nivel	Población Total	Muestra de las AMPA	% de la muestra sobre la población total
CIP	648	72	11%
IES	198	16	8%

Al igual que ocurría en el grupo de directores, no ha podido ser considerada la variable relativa a la titularidad del centro donde el AMPA desarrolla su actividad, al haberse recibido un número muy escaso de cuestionarios procedentes de centros privados.

Análisis general

ÁMBITO I. ACCESO, FORMACIÓN Y EVALUACIÓN

Selección del candidato (corresponde a los ítem del 1 al 7. Pág. n.º 25 del Análisis Pormenorizado)

El órgano reconocido como el más idóneo para elegir al director es el consejo escolar. Sólo muestran cierto desacuerdo los directores de EA y EOI y los inspectores, éstos últimos, con una valoración media condicionada por la baja puntuación que otorgan los inspectores de la provincia de Albacete (ítem 3).

Los directores puntúan la opción de ser elegidos por el claustro, incluso por encima de la opción del consejo escolar. La elección por el claustro es rechazada por padres y, sobre todo, por inspectores. Directores y padres muestran su desacuerdo con que sea elegido por la Administración (en el sector inspectores se alcanza el 3 debido a la alta puntuación de los de la provincia de Albacete).

En resumen, entre los directores son aceptables las posibilidades que otorgan esta potestad al consejo y al claustro, inclinándose ligeramente por ésta última. Los inspectores se decantan con mayor nitidez por la opción de la designación desde la Administración, y reconocen más el criterio del consejo escolar que el del claustro. Las AMPA optan claramente por que sea al consejo escolar quien elija al director y reconoce más el criterio del claustro que el de la Administración.

Ninguna opción parece válida a los directores de EOI.

Sobre quién está cualificado para evaluar al candidato a la dirección, sólo el profesorado recibe una valoración suficiente desde los tres sectores.

A juicio de los directores, están suficientemente cualificados el profesorado y la Administración. Para los inspectores también lo están el profesorado y, sobre todo, la propia Administración. Las AMPA reconocen la cualificación a los profesores y, en menor medida, a los propios padres, aunque no a la Administración.

De los datos recogidos en la encuesta se deduce que ninguno de los sectores cree adecuada la Orden que regula la selección de directores. La *Orden de 6 de abril de 2004, de la Consejería de Educación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos de Castilla-La Mancha que imparten enseñanza escolares*, desarrolla en Castilla-La Mancha el proceso regulado en la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Posteriormente a la recogida de los datos contenidos en este cuestionario fue publicada la *Orden de 15 de febrero de 2005*.

Experiencia y Formación del candidato (corresponde a los ítem del 8 al 11. Pág. n.º 26 del Análisis Pormenorizado)

Todos los sectores están de acuerdo en la importancia que, para el buen ejercicio del cargo de director, tiene la experiencia y que ésta ha de tenerse en cuenta para diseñar la formación específica que han de adquirir los directores. Esta formación específica la consideran necesaria todos los sectores. Como planteamiento teórico, formación y experiencia alcanzan una elevada consideración. No obstante, en aquellos ítem que descienden a aspectos más concretos, se reconoce mayor importancia a la experiencia. Entre las cualidades del director aparecen más valoradas las que remiten a la experiencia (conocimiento del funcionamiento del centro, experiencia en resolución de conflictos...); la experiencia se considera clave para el desarrollo de la autonomía del centro; se

demanda que la experiencia revierta en el mejor funcionamiento del sistema (diseño de la formación de nuevos equipos, dinamización de órganos de participación).

Evaluación de la función directiva (corresponde a los ítem del 12 al 14. Pág. n.º 27 del Análisis Pormenorizado)

Directores, inspectores y padres aceptan el modelo de evaluación interna, como puede observarse, en todas las provincias y niveles (ítem 13). Directores y padres creen que las administraciones también han de evaluar pero no fundamentalmente ellas. También es aceptado que no se evalúa con la frecuencia necesaria.

Cualidades personales del candidato (corresponde a los ítem n.º 15. Pág. 28 del Análisis Pormenorizado)

Los tres sectores coinciden en considerar muy importantes la capacidad de trabajo, las dotes para el trabajo en equipo, las cualidades personales (ocupa el primer lugar para la inspección) y el conocimiento del funcionamiento del centro. Sólo el grupo de inspectores concede una importancia semejante al liderazgo y a la formación específica. En realidad, todas las capacidades enumeradas en el ítem 15 son apreciadas por todos los sectores como cualidades que debe reunir el candidato.

Sólo se concede algo menos de importancia al liderazgo (excepto inspectores), a la autoridad y al prestigio, valores que pueden partir con algunas connotaciones negativas por el contexto social en el que nos movemos: se tiende a un igualitarismo en las relaciones humanas, frente a posiciones jerárquicas con las que se pueden identificar esas cualidades. Sin embargo, en un plano más práctico se valoran muchos aspectos que demandan posiciones muy relacionadas con esos valores (mayor capacidad para tomar decisiones y autonomía para poder tomarlas).

Motivos para acceder a la dirección (corresponde a los ítem 16 y 17. Pág. 29 del Análisis Pormenorizado)

El hecho de que las medias, en general, no sean altas puede hacer pensar que no existen criterios claros entre los sectores encuestados, acerca de cuáles son las razones que animan a un profesor a ejercer la dirección de un centro.

Directores y padres coinciden en el orden de importancia que atribuyen a las posibles motivaciones para que un profesor desee ejercer la dirección: deseos de mejorar el centro de trabajo, formar parte de un grupo de profesores animados a desarrollar un proyecto, el desarrollo profesional, la posibilidad de llevar a cabo sus iniciativas y decisiones, deseos de servir a los intereses del claustro y la realización personal. También coinciden en los factores que no son considerados como relevantes para motivar a un candidato: el incentivo económico, el respaldo de la Administración y el deseo de colaborar con las políticas de ésta.

Los inspectores presentan puntuaciones más bajas. Coinciden en las mismas motivaciones pero en distinto orden. Para ellos el motivo más importante es el desarrollo profesional. Añaden como causa el incentivo económico. Aunque desestiman los deseos de servir a los intereses del claustro como motivo para presentarse, apuntan a que el miedo a crearse enemistades puede ser un obstáculo (como se dice más adelante).

Entre los motivos por los que un profesor no decide presentarse, sólo la excesiva carga de responsabilidad es objeto de acuerdo nítido de los tres sectores.

Para los directores los principales motivos que un profesor puede tener para no presentarse como candidato a la dirección son: la excesiva responsabilidad ante padres y alumnos y las crecientes exigencias que la sociedad traslada al sistema educativo. Les siguen en importancia la insuficiencia del incentivo económico y el miedo a crearse enemistades dentro del claustro. También consideran relevantes la falta de experiencia, la falta de respaldo de la Administración, la forma de acceder al cargo y la falta de concreción de su jornada y calendario de trabajo. A la falta de autonomía para tomar decisiones le dan más importancia los directores de EOI y EA que los de CIP o IES, y a las dificultades

para encontrar equipo directivo, le dan más importancia los de EOI, EA e IES, frente a los de CIP que no alcanzan el 3 (2,75). No consideran que sea un obstáculo residir fuera de la localidad o estar en desacuerdo con las políticas educativas de la Administración.

Los inspectores sólo consideran motivos suficientes para que no haya candidatos la excesiva carga de responsabilidad, el miedo a crearse enemistades dentro del claustro, las crecientes exigencias que la sociedad traslada al sistema educativo y la forma de acceder al cargo.

Para los padres el principal impedimento es la excesiva carga de responsabilidad, coincidiendo con directores e inspectores, seguida de la falta de experiencia, el miedo a crearse enemistades dentro del claustro, las crecientes exigencias que la sociedad traslada al sistema educativo y las dificultades para encontrar equipo directivo. No consideran suficiente impedimento el resto de condicionantes.

No parece que el acuerdo o el desacuerdo con las políticas de la Administración, sea del signo que sea, llegue a ser un motivo para acceder al ejercicio de la dirección.

Existe una aparente contradicción dentro del grupo de directores al no valorar el incentivo económico como motivo para acceder a la dirección y sin embargo sí valorarlo como obstáculo para decidirse a presentarse como candidato (ítem 16.3 y 17.6).

No se considera un incentivo para acceder a la dirección el poder contar con el respaldo de la Administración pero sí se considera un obstáculo el no contar con este respaldo (ítem 16.6 y 17.7).

ÁMBITO II. TAREAS Y TRABAJO EN EQUIPO

El ejercicio colegiado de la dirección (corresponde a los ítem del 18 al 26. Pág. n.º 33 del Análisis Pormenorizado)

Parece claro, según los datos de la encuesta, que es objetivo prioritario del equipo directivo cumplir con el proyecto de dirección, que éste se basa en la realidad del centro planteando objetivos alcanzables y que además, así lo consideran todos los sectores, no es responsabilidad exclusiva del director. También parece claro que la composición del equipo directivo forma parte del proyecto de dirección, y que éste desarrolla sus funciones de manera coordinada y respetando las decisiones de otros órganos. Los directores (excepto los de EOI) manifiestan no tener tiempo para planificar; también lo creen así los inspectores de tres provincias (ítem 22). Los inspectores no creen que el equipo directivo se interese por los métodos pedagógicos empleados por los profesores. Los propios inspectores reconocen que el asesoramiento pedagógico es la función en la que menos se implican. Ambas cuestiones pueden coadyuvar a una cierta falta de definición de líneas pedagógicas que doten de identidad y singularidad a los centros públicos.

En cuanto a si el equipo directivo realiza tareas que no tiene asignadas en las normas, directores e inspectores así lo consideran. También lo manifiestan así las AMPA de IES y de tres provincias.

Dinamización del trabajo en equipo (corresponde a los ítem del 27 al 33. Pág. n.º 34 del Análisis Pormenorizado)

Ante la idea generalizada de que el trabajo en equipo es muy importante, los inspectores parecen mostrarse algo escépticos en cuanto a que se realice con eficacia, sobre todo en que las tareas se repartan de forma equitativa, se aprovechen las horas en las que no se tiene docencia directa y en que las reuniones de departamento y de equipos docentes se gestionen de forma adecuada; incluso en las reuniones de CCP puntúan por debajo de 3 en tres provincias. Los directores en cambio lo ven de forma distinta pues las medias del sector están todas por encima de 3. Las AMPA parecen estar de acuerdo con los directores.

La encuesta también refleja cómo van disminuyendo las puntuaciones a medida que el trabajo va siendo más concreto. Parece, pues, que, siendo muy valorado el trabajo en equipo, la gestión de los distintos órganos de coordinación, que serían el lugar idóneo para su desarrollo, no obtiene un reconocimiento unánime.

Aunque con puntuaciones no muy altas, tanto directores (excepto los de EA), como inspectores y padres (excepto en Cuenca) consideran que las figuras individuales de coordinación tienen tiempo suficiente para realizar su tarea. También están de acuerdo los tres sectores (excepto el de inspectores en dos provincias) en que la dirección anima al profesorado a trabajar en equipo.

ÁMBITO III. RELACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN Y CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Relación con el Servicio de Inspección de Educación (corresponde a los ítem del 34 al 44. Pág. n.º 37 del Análisis Pormenorizado)

El cuestionario contiene un apartado –del ítem 34 al 44- dedicado a la inspección de educación: es éste el servicio de la Administración educativa más conocido en los centros, aunque, sin embargo, los propios inspectores –excepto los que prestan sus servicios en la provincia de Albacete- consideran que no los visitan con suficiente frecuencia (ítem 34). Los directores de los institutos y de las Escuelas de Arte, así como los padres de los alumnos, también estiman que el número de visitas de los inspectores a los centros es menor del que sería deseable.

El grupo de inspectores, que admite que su presencia en los centros es escasa, estima que conoce la realidad de los centros (ítem 35) y sus proyectos educativos, curriculares, programaciones,... (ítem 36); dicen, incluso, conocer mejor la realidad de los centros que sus proyectos y programaciones. Esta estimación no la comparten ni los padres ni los directores de los institutos y Escuelas de Arte, que, con los directores de los colegios y de las Escuelas Oficiales de Idiomas, puntúan más alto el ítem 36 (conocer y supervisar proyectos y programaciones) que el 35 (conocer la realidad de los centros).

Las intervenciones puntuales del servicio de inspección en situaciones problemáticas es percibida por los integrantes de este servicio como una de las funciones que les define (ítem 37). También se lo reconocen los demás sectores, si bien, como ocurriera en los ítem anteriores, los padres, directores de institutos y de Escuelas de Arte en menor medida que el resto.

Del asesoramiento legal a la comunidad educativa (ítem 38) y del asesoramiento al equipo directivo sobre aspectos relativos a la organización del centro (ítem 40) podríamos decir prácticamente lo mismo. En cambio, en lo que se refiere al asesoramiento pedagógico a los órganos de coordinación docente (ítem 39) y a promover acciones coordinadas entre directores de centros de la misma localidad o zona (ítem 43), se puede decir que los propios inspectores no reconocen de forma nítida que desempeñen esas tareas (la puntuación no alcanza el 3 en varias provincias). Los otros sectores, padres y directores, tampoco perciben que los inspectores ejerzan dichas tareas.

Velar por el cumplimiento de las normas es una función en la que los inspectores se reconocen; mucho más cuando se trata de vigilar “por que los centros cumplan” (ítem 41) que “por que la Administración cumpla” (ítem 42). Al primero de estos ítem le otorgan la altísima puntuación de 4,53; al segundo, de 3,46. Directores de colegios y de Escuelas Oficiales de Idiomas también les reconocen esta función: otorgan a estos ítem puntuaciones similares a las de los propios inspectores. De nuevo se puede decir que los padres de alumnos y directores de institutos y Escuelas de Arte son los más reacios a concederles ese reconocimiento.

El último indicador de este apartado alude a la buena relación entre el centro y la Inspección de Educación. Las puntuaciones en este caso son altas –por encima de 4- y sólo más ajustadas en las variables de “padres de la provincia de Guadalajara” y “padres de alumnos en institutos”.

En resumen, los inspectores se reconocen a sí mismos en el control del cumplimiento de las normas, en especial por parte de los centros; el asesoramiento en situaciones problemáticas y en los aspectos organizativos; también tienen buena impresión de las relaciones personales. Admiten la insuficiente frecuencia de visitas a los centros.

Desde los directores hay una buena valoración de la relación personal con los inspectores, reconocen que éstos velan por el cumplimiento de las normas, fundamentalmente –como así lo afirman los propios inspectores- por parte de los centros; también que asesoran en aspectos organizativos y en situaciones problemáticas que surgen en el centro. Hay un alto grado de coincidencia en cómo los

inspectores se ven a sí mismos y cómo los ven los directores. La valoración de la tarea de los inspectores es más alta desde los colegios que desde los IES. Dentro de los colegios, la valoración es ligeramente más alta en los centros pequeños que en los grandes.

Los padres otorgan puntuaciones muy inferiores a las que dan los otros sectores. Lo que más reconocen es una buena relación personal, seguida del asesoramiento en aspectos organizativos y el control del cumplimiento de normas. En el asesoramiento en situaciones de conflicto, se sienten más alejados de la inspección que los directores.

Relación con la Administración educativa (corresponde a los ítem del 45 al 54. Pág. n.º 39 del Análisis Pormenorizado)

Los diez indicadores que constituyen este apartado están presentados con una formulación positiva: el equipo directivo está respaldado por la Administración, ésta se dirige al equipo directivo al tratar temas que afectan al centro... En conjunto obtienen una puntuación inferior a la alcanzada por los indicadores relacionados con el Servicio de Inspección. Sólo cinco de ellos alcanzan una valoración global positiva.

De los ítem 45 y 46 se desprende que tanto los directores como los padres y los inspectores consideran que la Administración respalda suficientemente a los equipos directivos y los escucha a la hora de abordar los temas que afectan al centro. Las puntuaciones, que no son altas, se muestran homogéneas en las diferentes variables contempladas en el estudio. No obstante lo anterior, desde los tres sectores a los que se les ha remitido el cuestionario se estima, salvo los inspectores de Albacete, que los órganos de la Administración educativa distintos de la Inspección no se reúnen periódicamente con los directores de los centros (ítem 47). Y la afirmación de que las iniciativas del centro cuentan con el apoyo de la Administración (ítem 48) alcanza una muy ajustada puntuación global de 3,02, que en el caso de los directores no llega a 3; y en la provincia de Ciudad Real ese apoyo es insuficiente a juicio de todos los sectores.

Existe una percepción común, generalizada, de que la asignación de recursos económicos (ítem 49) y humanos (ítem 50) a los centros no está en consonancia con los proyectos educativos que éstos llevan a cabo, siendo inferior la puntuación otorgada a la dotación de recursos económicos. En Cuenca se tiene una percepción positiva entre todos los sectores. Para los inspectores ninguno de los dos indicadores, ni el de la asignación de recursos económicos asociada a proyectos educativos, ni la asignación de recursos humanos, merece una valoración satisfactoria.

Desde los institutos no se reconoce que el centro disponga de todo el profesorado a comienzos del curso escolar: con más rotundidad por parte de los padres (1,73) que de los directores (2,84). Entre los inspectores se produce una disparidad significativa: los de Cuenca y Guadalajara puntúan de forma similar a los directores de los institutos (2,80 y 2,40 respectivamente), pero muy alejados de sus compañeros de Albacete (3,85), Ciudad Real (3,67) o Toledo (4).

Tal como ocurre con la dotación de las plantillas de los centros en septiembre, son los IES –y, de modo especial, los padres de los alumnos escolarizados en ellos– los más críticos con la problemática planteada en los casos de sustituciones del profesorado. Resulta chocante en este caso el desacuerdo mostrado entre directores e inspectores de Cuenca (4,18 y 2,80 respectivamente), mostrando éstos últimos una percepción más negativa.

Especialmente crítica es la valoración que desde el Servicio de Inspección se hace acerca de si se cursa de forma coordinada la petición de datos a los centros, si bien ninguno de los grupos reconoce que exista una coordinación suficiente.

Igualmente, son los inspectores quienes aprecian de forma más clara que la excesiva reglamentación dificulta la relación de los centros con la Administración, aunque no se produce una disparidad significativa en las puntuaciones medias de las distintas variables contempladas en el Informe.

En conclusión, la relación del centro -fundamentalmente a través del equipo directivo- con la Administración se percibe de una forma más negativa desde los institutos que desde los colegios. Entre los inspectores no es mejor esa percepción que la que trasladan los responsables de los centros; más aun, su valoración está por debajo de la de los directores en aspectos como la asignación de recursos –económicos y humanos-, la dotación de plantillas a comienzos del curso, el sistema de sustituciones o la coordinación entre los distintos órganos de la Administración a la hora de pedir datos a los centros.

Relación con las familias (corresponde a los ítem del 55 al 62. Pág. n.º 41 del Análisis Pormenorizado)

A juicio del grupo de inspectores, la comunidad educativa desconoce el trabajo del equipo directivo (ítem 55) y éste no cuenta con la comunidad educativa en los proyectos de mejora que el centro aborda (ítem 56). Directores y padres otorgan una valoración suficiente a ambos indicadores, si bien más alta cuando se trata de colegios que de institutos; y, en el caso de los primeros, más alta aun cuando se trata de centros pequeños (con menos de 9 unidades).

En línea con lo expuesto anteriormente, los inspectores cuestionan que la relación entre el profesorado y los padres sea satisfactoria (ítem 57) y en mayor medida ponen en tela de juicio que el equipo directivo promueva la participación de padres y madres (ítem 58). Nuevamente los directamente afectados, padres y directores, conceden que la relación es suficientemente satisfactoria, especialmente en los colegios.

En relación con el funcionamiento de las Asociaciones de Padres y Madres (ítem 59), vuelven a ser los inspectores los más renuentes a reconocer que operan con normalidad. La consideración, sin embargo, de directores y padres es mucho más positiva; más entre éstos últimos, que son los directamente aludidos por este indicador; y más, también, en colegios que en institutos, como viene sucediendo en los diferentes indicadores que constituyen este ámbito.

La información del equipo directivo sobre los documentos de interés para las familias (ítem 60) merece una consideración notable entre los propios directores, que son los ahora aludidos. Esa consideración es algo menor entre los padres y, nuevamente, del grupo de inspectores proceden las apreciaciones más críticas.

Más homogénea resulta la puntuación concedida –alta- a la necesidad de formar a padres y madres para mejorar la calidad de su participación en la vida del centro (ítem 61), resultando más fuerte la demanda de ese tipo de formación entre el colectivo de los propios padres.

Tampoco hay desacuerdos en considerar que no se tiene en cuenta la opinión de los alumnos en la elaboración del reglamento de régimen interior (ítem 62).

Así, pues, podemos concluir que la percepción que se tiene en los Servicios de Inspección sobre la calidad de la relación entre el equipo directivo –y el profesorado, en general- y las familias es bastante escéptica. Los directamente implicados en este apartado –padres y directores- trasladan una visión más positiva de esa relación. En lo que se refiere al alumnado, sólo los directores de los IES dicen contar, sin demasiada rotundidad, con su opinión a la hora de elaborar el reglamento de régimen interior.

Relación con el profesorado y el personal no docente (corresponde a los ítem del 63 al 69. Pág. n.º 43 del Análisis Pormenorizado)

De los siete ítem que conforman este apartado, dos de ellos recogen *desideratum*, afirmaciones sobre lo que sería deseable: “el respaldo del claustro es fundamental para el ejercicio de la dirección” (ítem 63) y “las buenas relaciones personales entre el profesorado mejoran el funcionamiento del centro” (ítem 67). Ambos alcanzan las valoraciones más altas y unánimes de todo el cuestionario. De nuevo aparece la necesidad de una buena sintonía entre el equipo directivo y el profesorado del centro como

sustrato necesario para que puedan desarrollarse las tareas de dirección en los centros públicos. Los inspectores afirman, con cierta rotundidad, que “la toma de decisiones por parte del director está limitada por los intereses de alguno de los sectores” (ítem 68). A tenor de lo expuesto anteriormente, podría pensarse que están aludiendo al profesorado. Los padres, con matices, convienen con esta afirmación. Los directores, en cambio, la rechazan, con la salvedad de los de las Escuelas de Arte.

El reconocimiento de que el personal docente conoce sus obligaciones (ítem 64) es generalizado, si bien, entre los inspectores se manifiesta con un menor grado de afirmación. Ese reconocimiento es menor para el caso del personal no docente (ítem 65), aunque alcanza una valoración estimable, sólo cuestionada por los directores de las Escuelas de Arte y el grupo de inspectores de Toledo.

Además de los *desideratum* y de las estimaciones sobre el conocimiento de sus obligaciones –las del personal del centro, docente o no-, otros dos ítem pretenden reflejar su grado de compromiso o implicación en proyectos y mejoras organizativas. La afirmación de que “el claustro colabora en el desarrollo de proyectos del centro” (ítem 66) alcanza puntuaciones, en todos los sectores, más bajas, aun siendo positivas, que la ya referida de “el personal docente conoce sus obligaciones”. Las diferencias se agrandan si las ponemos en relación con la de que “el respaldo del claustro es fundamental para el ejercicio de la dirección”. Lo mismo podría decirse acerca del ítem 69: “el profesorado y el personal no docente se implican en mejoras organizativas”, afirmación que para los directores sólo merece una consideración de suficiente, consideración que no alcanza entre los inspectores.

Se constata, por tanto, un desajuste entre la alta consideración que merece el respaldo del claustro para un ejercicio eficiente de la dirección de los centros públicos y la tibia respuesta que obtienen los miembros del equipo directivo –más que mediocre para los Servicios de Inspección-. No podemos olvidar, además, que es el apoyo del profesorado del centro el que más valoran los propios directores: muy por encima del de otros sectores de la comunidad educativa y, desde luego, que el de la Administración (véanse ítem 16 y 17, sobre los motivos para acceder a la dirección).

ÁMBITO IV. AUTONOMÍA DE GESTIÓN

Autonomía organizativa (corresponde a los ítem del 70 al 76. Pág. n.º 45 del Análisis Pormenorizado)

El presente apartado agrupa los ítem que permiten analizar cómo se percibe el grado de autonomía del director en lo relativo a la organización del centro.

En general los directores consideran suficiente su autonomía y no perciben que esté negativamente limitada por el marco normativo (ROC), la especialización creciente del profesorado, la Administración, o el claustro de profesores. Sólo IES y EOI se muestran críticos en lo relativo a la autonomía organizativa respecto de la Administración (IES) y respecto del claustro de profesores (IES y EOI).

Sin embargo la autonomía del director no está nítidamente reconocida por el grupo de inspectores que consideran que el marco organizativo, la Administración, y el claustro, sí suponen una restricción significativa de la autonomía organizativa.

Al grupo de padres el grado de autonomía organizativa les parece en general suficiente pero mejorable.

Si añadimos a esto que la cuestión más valorada (por directores, inspectores y padres) se refiere al deseo de tener mayor autonomía (ítem 74) y que la menos valorada reconoce la falta de autonomía en un aspecto concreto (ítem 75), podemos apuntar que, a pesar de una percepción positiva inicial de los directores, la autonomía organizativa queda en cierta medida, en cuestión. Ya hemos constatado en otros apartados de este cuestionario que, el juicio sobre aspectos concretos desmiente a veces las valoraciones de cuestiones planteadas de forma más general, que resultan aceptadas de manera más acrítica (especialmente entre los directores y, sobre todo, las AMPA).

Como en otras ocasiones todos los sectores otorgan un alto valor a la experiencia, en esta ocasión considerada como un factor directamente proporcional al grado de autonomía: a mayor experiencia, mayor autonomía; dejando entrever que en el ejercicio de la dirección, como en otros asuntos relacionados con la educación, la homogeneidad de las normas no supone homogeneidad del rendimiento, y otorgando un alto valor al factor humano, menos mensurable que los reglamentos y otras circunstancias que no son, sin embargo, determinantes para un profesional que ha adquirido otras cualidades fundamentalmente personales (véanse las cualidades unánimemente más valoradas en el candidato a la dirección en el ítem 15: la capacidad de trabajo, las dotes para el trabajo en equipo las cualidades personales como autocontrol, discreción, capacidad de relación, autocrítica...)

Autonomía para la gestión de los recursos (corresponde a los ítem del 77 al 84. Pág. n.º 46 del Análisis Pormenorizado)

En general obtienen mejor puntuación los recursos humanos que los económicos. Los recursos humanos son bien valorados por directores y, sobre todo, inspectores. Los recursos económicos sólo son suficientes a criterio de los inspectores.

Resulta interesante que la idea que se tiene de los recursos económicos y humanos es más negativa cuando se trata de asignar recursos en consonancia con los proyectos concretos, lo que puede manifestar una sensación, en los tres sectores, de que ciertos proyectos o no pasan del planteamiento o salen adelante por la implicación añadida de algunos profesionales (compárense los ítem 49 y 77; 50 y 78).

Todos las posibilidades de incrementar la capacidad de tomar decisiones y gestionar el mantenimiento, la adquisición de equipamiento y las pequeñas obras y reformas de manera más autónoma son muy bien recibidas por directores, inspectores y padres. Todos ellos entienden que la gestión de estos elementos sería más eficaz desde los centros. Las puntuaciones medias están entre las más altas de todo el cuestionario. No son tan altas las demandas de personal sanitario.

Respecto a la difusión de la oferta educativa desde el propio centro, es más que aceptable para los directores pero poco reconocida desde el grupo de inspectores, de acuerdo con el ítem 60 (acerca de si los padres están informados sobre el Proyecto Educativo del Centro...) que manifestaba un contraste parecido entre la alta valoración de los directores y el tibio reconocimiento de los inspectores. En ambas cuestiones las AMPA juzgan suficiente la difusión.

Autonomía pedagógica (corresponde a los ítem del 85 a 87. Pág. n.º 48 del Análisis Pormenorizado)

De todos los ámbitos en los que un equipo directivo puede ejercer sus funciones, el pedagógico es el que permite un más alto grado de autonomía. Esta imagen de autonomía puede verse reforzada si recordamos que el asesoramiento pedagógico de la inspección no limita las decisiones del equipo directivo en este campo (ítem 39). Esta autonomía existe como posibilidad, pero los inspectores encuestados entienden que no acaba de ejercerse ya que el equipo directivo se interesa poco por los métodos pedagógicos del profesorado (ítem 25), y no aprovecha los ámbitos más adecuados para asumir y trasladar iniciativas de carácter pedagógico: la comisión de coordinación pedagógica (ítem 30) y las reuniones de equipos docentes (ítem 31). La toma de decisiones en el uso de esta autonomía sí parece ejercerse en un plano formal: la designación de los responsables de los órganos de coordinación didáctica y pedagógica.

Los directores y las AMPA, frente a la opinión de los inspectores, consideran que los proyectos de innovación cuentan con el respaldo de padres, profesores y alumnos. El posicionamiento de los tres grupos, aceptación de directores y padres y escepticismo de inspectores, se reitera en todos los ítem referidos a la relación-comunicación del equipo o del centro en general con la comunidad educativa: el conocimiento por parte de la comunidad educativa del trabajo del equipo directivo (55) de los proyectos y documentos del centro (ítem 60), de la oferta educativa (ítem 84), el apoyo de la comunidad educativa a los proyectos de mejora, incluso la relación de profesores y padres (57) y la promoción de la participación de éstos últimos (58).

Todos los sectores ven en los planteamientos a medio y largo plazo un factor que puede mejorar la práctica educativa.

ÁMBITO V. INCENTIVOS Y EXPECTATIVAS

Incentivos económicos y administrativos (corresponde a los ítem del 88 al 94. Pág. n.º 49 del Análisis Pormenorizado)

En este ámbito del cuestionario, en lo referente a los incentivos económicos y administrativos en el desarrollo de la función directiva (ítem 88-90), podemos afirmar que sólo el grupo de padres considera que los incentivos económicos y administrativos son proporcionales a la responsabilidad y tareas de los miembros del equipo directivo. Por el contrario, no comparten esta afirmación los directores de los centros, sobre todo los de colegios de Infantil y Primaria y los de institutos de Secundaria, que consideran claramente insuficientes dichos incentivos. Para los inspectores, las compensaciones económicas y administrativas no se consideran proporcionadas, especialmente las referidas a la jefatura de estudios.

En general, se observa que cuando se responde al cuestionario sobre “lo deseable” o lo que “debería ser” siempre es bien puntuado por, prácticamente, todos los sectores. De ahí, que cuando hablamos de la consolidación de complementos económicos del equipo directivo –propuesta en el marco de “lo deseable”-, es una propuesta bien valorada por los distintos sectores (ítem 91-93), siendo el de padres el que menor valor da a este reconocimiento.

Un aspecto muy bien valorado es la consideración de la experiencia en las tareas de dirección como algo positivo que ha de ser tenido en cuenta por la Administración (ítem 94), tanto para la constitución de órganos de participación, como para formar parte de comisiones de evaluación del sistema, así como para desarrollar tareas de formación de nuevos miembros de equipos directivos, etc. Se pone de manifiesto que, siendo la experiencia un valor tan positivo, no se aprovecha en la misma proporción en la que es valorada.

Asignación horaria para el ejercicio del cargo (corresponde a los ítem del 95 al 99. Pág. n.º 50 del Análisis Pormenorizado)

Cuando nos referimos a la asignación horaria para el ejercicio de los cargos directivos (ítem 96-98), los resultados ponen de manifiesto que el grupo de directores considera que podría justificarse que director, jefe de estudios y secretario estuvieran liberados de la docencia directa, especialmente el director. Los inspectores no lo consideran justificado para ninguno de los miembros del equipo directivo, salvo en el caso del director a juicio de inspectores de algunas provincias. Los padres sólo verían justificada la no docencia en el caso del director. Relacionado con esta asignación horaria está el hecho de disponer, por parte del equipo directivo, de horario flexible como un incentivo a tener en cuenta (ítem 95), lo que es bien valorado por directores, inspectores y padres. No obstante, esta flexibilización sería vista como un inconveniente por los directores cuando supone una indefinición de la jornada y el calendario de trabajo (ítem 17.9). Otro aspecto bien valorado por todos los sectores es que la Administración debería acompañar con incentivos horarios los proyectos de mejora que acometan los centros (ítem 99).

Profesionalización del cargo (corresponde a los ítem del 100 al 103. Pág. n.º 51 del Análisis Pormenorizado)

Por último, en este ámbito, se apoya la idea de estabilidad del equipo directivo, pero con la limitación del número de mandatos (ítem 100 y 101). También se rechaza la idea de que al frente de un centro educativo haya gestores o administradores desligados de la docencia, pero no se ve con malos ojos la profesionalización de directores, siempre que se trate de docentes (ítem 102 y 103).

Análisis pormenorizado

ÁMBITO I. ACCESO, FORMACIÓN Y EVALUACIÓN	25
1. La selección del candidato a director.....	25
2. Experiencia y formación del candidato	26
3. Evaluación de la función directiva.....	27
4. Cualidades personales del candidato.	28
5. Motivos para acceder a la dirección.	29
ÁMBITO II. TAREAS Y TRABAJO EN EQUIPO	33
6. El ejercicio colegiado de la dirección.....	33
7. Dinamización del trabajo en equipo	34
ÁMBITO III. RELACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN Y CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA...	37
8. Relación con el Servicio de Inspección de Educación.....	37
9. Relación con la Administración educativa.....	39
10. Relación con las familias	41
11. Relación con el profesorado y el personal no docente	43
ÁMBITO IV. AUTONOMÍA DE GESTIÓN.....	45
12. Autonomía organizativa	45
13. Autonomía para la gestión de los recursos	46
14. Autonomía Pedagógica.....	48
ÁMBITO V. INCENTIVOS Y EXPECTATIVAS.....	49
15. Incentivos económicos y administrativos	49
16. Asignación horaria para el ejercicio del cargo	50
17. Profesionalización del cargo	51

ÁMBITO I. ACCESO, FORMACIÓN Y EVALUACIÓN

1. La selección del candidato a director

1. La Orden que regula la selección de directores en Castilla-La Mancha es adecuada.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
2,50	2,42	2,46	2,83		2,32	2,41	2,53	2,61	2,41	2,39	2,47	2,67	2,50		1,62	3,22	2,60	3	2,67

Ninguno de los sectores considera adecuada la regulación sobre selección de directores en la Comunidad Autónoma. Sólo los inspectores de Ciudad Real y Guadalajara y los padres de Albacete presentan medias por encima de 3. Es significativa la diferente puntuación entre los inspectores de Albacete (1,62) y los de Ciudad Real (3,22).

2. El director debe ser elegido por la Administración.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
1,99	1,95	3,03	1,78		2,07	1,99	1,78	1,91	1,83	1,93	1,92	1,33	2,88		3,92	3	1,80	2,67	1,33

Sólo los inspectores, y no en todas las provincias, defienden que el director sea elegido por la Administración. Dentro del grupo de inspectores se aprecia una gran disparidad entre los de Toledo (1,33) y Cuenca (1,8) frente a los de Albacete (3,92). Los directores y las AMPA no apoyan esta posibilidad.

3. El director debe ser elegido por el consejo escolar del centro.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,40	3,35	2,65	3,91		3,13	3,37	3,51	3,38	3,44	3,31	3,46	2,33	2,75		1,85	2,89	3,60	3,33	3

Directores (excepto EA y EOI) y padres manifiestan acuerdo en que el director ha de ser elegido por el Consejo Escolar. Sin embargo, los inspectores de Albacete 1,85 y Ciudad Real (2,89) hacen que la media global del grupo en inspectores se sitúe por debajo de 3.

4. El director debe ser elegido por el claustro.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,13	3,41	1,74	2,45		3,36	3,51	3,50	3,42	3,35	3,58	2,95	4,67	2,25		1,38	1,88	2,40	1,33	1,33

Sólo el grupo de directores (excepto EOI) defienden la posibilidad de que el director sea elegido por claustro. Es contraria la opinión de padres (excepto Guadalajara) e inspectores, especialmente de éstos últimos.

5. La Administración tiene recursos para valorar idóneamente la cualificación y el proyecto de un candidato a la dirección.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,08	3,06	4,16	2,73		3,34	3,01	3	3,27	2,85	3,03	3,14	2,33	3,38		4,77	4,56	3	3,20	4,67

Frente a la alta puntuación concedida por los inspectores (4,16) los padres globalmente no reconocen que la Administración tenga recursos para valorar idóneamente la cualificación y el proyecto del candidato a la dirección (aunque no en todas las provincias); los directores muestran un grado de acuerdo sólo suficiente. Como puede verse en la tabla, existe gran disparidad en la puntuación de los inspectores según la provincia en la que desarrollan su tarea.

6. Los padres y madres de alumnos presentes en las Comisiones de Selección están cualificados para evaluar al candidato a la dirección.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
2,07	1,86	1,68	3,11		1,57	2,04	1,92	2	1,85	1,82	1,96	1,67	1,43		1,23	1,56	1,60	2	3

Sólo entre las propias asociaciones de padres (y no en todas las provincias) alcanza esta afirmación la puntuación de tres. Directores e inspectores están lejos de reconocer a los padres y madres de alumnos la cualificación necesaria para evaluar a los candidatos a la dirección.

7. Los profesores presentes en las Comisiones de Selección están cualificados para evaluar al candidato a la dirección.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,51	3,53	3,22	3,53		3,55	3,62	3,45	3,45	3,51	3,55	3,48	3,67	3,63		3,08	3	3	3,80	3,67

Tanto directores como inspectores y padres atribuyen a los profesores presentes en las comisiones de selección cualificación suficiente para evaluar a los candidatos a la dirección de un centro escolar. La puntuación global supera en casi medio punto a la obtenida por la Administración y en casi punto y medio a la alcanzada por los padres y madres de alumnos.

2. Experiencia y formación del candidato

8. La experiencia previa en equipos directivos es importante para el buen ejercicio del cargo de director.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
4,20	4,30	4,11	3,87		4,34	4,32	4,46	4,24	4,26	4,32	4,22	5	4,50		4,23	3,89	4	3,80	4,33

La experiencia previa en el ejercicio de la dirección como factor importante para el ejercicio del cargo resulta altamente valorada por todos los sectores, que conceden puntuaciones altas y homogéneas.

9. La experiencia en el ejercicio previo de la dirección resulta valiosa con independencia del centro en el que se ha ejercido.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
4,01	4,07	4,08	3,73		4,23	4,14	4,08	4,09	3,94	4,08	4,07	4,33	3,75		4,31	3,67	3,80	4	4,33

Los 3 sectores creen valiosa la experiencia previa con puntuación media por encima de 4 de directores e inspectores. Homogeneidad en la puntuación.

CONSEJO
ESCOLAR

27

Ámbito I. Acceso, formación y evaluación

11. Debe tenerse en cuenta el criterio de los directores con experiencia a la hora de diseñar la formación específica para el ejercicio de la dirección.

Todos los sectores consideran importante el criterio de los directores con experiencia para el diseño de la formación específica para la dirección. En todas las provincias los directores e inspectores puntúan por encima de 4. Algo menos (3,75) los padres, entre los que hay más disparidad por provincias (3,28 en Ciudad Real y 4,50 en Guadalajara).

12. Se evalúa periódicamente el ejercicio de la dirección.

Los tres sectores consideran que no se evalúa con la frecuencia necesaria, según se deduce de los datos, pues todas las medias están por debajo del aprobado (excepto los directores de EOI y padres de Guadalajara y Toledo).

Como puede observarse en el anexo, se tiene una percepción más positiva desde los centros pequeños (menos en 9 unidades).

13. La evaluación del equipo directivo ha de corresponder al centro en el que desempeña sus funciones (evaluación interna).

Directores, inspectores y padres reconocen la preeminencia de la evaluación interna, siendo los inspectores los que la valoran en menor medida (3,11). No hay ningún valor por debajo de 3.

14. La evaluación del equipo directivo ha de corresponder fundamentalmente a la Administración educativa.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
2,96	2,93	3,95	2,68		3,08	2,97	2,92	3,30	2,72	2,85	3,09	4	3,75		4,85	4	3,20	2,80	3,33

Sólo los inspectores consideran que la evaluación del equipo directivo ha de corresponder fundamentalmente a la Administración educativa. Parece deducirse que los padres y directores consideran que las Administraciones educativas deben evaluar, pero no fundamentalmente ellas. Cabe destacar la discrepancia entre los inspectores de Albacete y Guadalajara (4,85 y 2,80 respectivamente).

Se reconoce que no se evalúa suficientemente el ejercicio de la dirección y que el modelo aceptado por todos es la evaluación interna, ya que la evaluación desde la Administración sólo recibe calificación por encima del 3 (3,95) desde el grupo de inspectores (excepto en la provincia de Guadalajara).

La evaluación externa encuentra menos aceptación entre directores de CIP que en IES, EA o EOI.

4. Cualidades personales del candidato.

15. Valora las siguientes cualidades para ejercer la función de director

- 15.1 Liderazgo
- 15.2 Autoridad
- 15.3 Conocimiento del funcionamiento del centro
- 15.4 Capacidad de trabajo
- 15.5 Dotes para el trabajo en equipo
- 15.6 Prestigio
- 15.7 Experiencia en resolución de conflictos
- 15.8 Formación específica para el ejercicio de la dirección
- 15.9 Cualidades personales (autocontrol, discreción, capacidad de relación, de autocrítica,...)

	Medias					Directores					Inspectores					Padres				
	Global	Directores	Inspectores	AMPA		Provincia					Provincia					Provincia				
						Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
15.1	3,80	3,89	4,51	3,15		3,81	3,73	3,97	4,09	3,99	3,85	3,99	3,67	3,75		4,77	4,44	4,20	4,40	4,33
15.2	3,57	3,48	4,05	3,73		3,35	3,43	3,49	3,70	3,61	3,46	3,56	3	3,38		4,31	3,67	3,60	4,20	4,33
15.3	4,63	4,65	4,46	4,59		4,71	4,60	4,69	4,88	4,58	4,66	4,64	4,67	4,63		4,31	4,44	5	4	4,67
15.4	4,74	4,74	4,59	4,78		4,79	4,71	4,77	4,82	4,72	4,78	4,68	4,67	4,88		4,46	4,67	4,80	4,60	5
15.5	4,61	4,57	4,59	4,78		4,69	4,52	4,46	4,55	4,57	4,57	4,60	4,67	4,63		4,23	5	4,60	4,80	4,67
15.6	3,44	3,44	3,86	3,31		3,37	3,22	3,69	3,61	3,57	3,49	3,41	3	3,13		4,15	3,78	3,40	3,80	4,50
15.7	4,08	4,05	4,16	4,16		4,12	4,05	4,23	4,09	3,91	4,14	3,80	3,67	3,88		4,08	4,56	3,80	4	4
15.8	3,91	3,89	4,51	3,77		3,88	3,81	3,85	4	3,91	3,93	3,76	4,33	4,13		4,62	4,56	3,80	4,80	4,33
15.9	4,56	4,53	4,73	4,62		4,53	4,56	4,54	4,69	4,44	4,53	4,47	4,33	4,88		4,69	4,78	4,40	4,80	5

15.1. Liderazgo. Existe uniformidad en la valoración positiva del liderazgo dentro del grupo de directores. También en el grupo de inspectores que lo califican más alto. Los padres también lo reconocen como una cualidad necesaria en el candidato (excepto Ciudad Real) pero en menor medida que los otros sectores. Existe una diferencia de 1,31 puntos entre la media de padres y la de inspectores.

15.2. Autoridad. Todos los sectores reconocen la autoridad como una cualidad del candidato, pero no en la misma medida que las otras cualidades recogidas en el cuestionario. Quienes más lo valoran son inspectores y padres y, algo menos los directores.

15.3. Conocimiento del funcionamiento del centro. Unanimidad en la alta valoración del conocimiento del funcionamiento del centro como cualidad necesaria en el candidato.

15.4. Capacidad de trabajo. La capacidad de trabajo alcanza la más alta valoración global de todas la cualidades del candidato.

15.5. Dotes para el trabajo en equipo. También existe acuerdo en el elevado reconocimiento de las dotes para el trabajo en equipo como cualidad necesaria al candidato.

15.6. Prestigio. La valoración del prestigio no presenta diferencias importantes entre sectores pero con calificaciones más discretas. Se percibe como una cualidad pero no se cree tan necesaria como otras.

15.7. Experiencia en resolución de conflictos. La experiencia en resolución a conflictos es vista por todos

los sectores como una de las cualidades que han de reunir el candidato.

15.8. Formación específica para el ejercicio de la dirección. La formación específica concita una valoración alta, aunque otras cualidades se valoran más.

15.9. Cualidades personales (autocontrol, discreción, capacidad de relación, de autocrítica...). Las cualidades personales del candidato (autocontrol, discreción, capacidad de relación y autocrítica...) son muy valoradas por todos los sectores (ninguna nota por debajo del 4 y pocas por debajo del 4,50).

Los tres sectores coinciden en considerar muy importantes las siguientes cualidades: la capacidad de trabajo, las dotes para el trabajo en equipo, las cualidades personales (ocupa el primer lugar para la inspección) y el conocimiento del funcionamiento del centro. Sólo el grupo de inspectores concede una importancia semejante al liderazgo y a la formación específica.

5. Motivos para acceder a la dirección.

16. Valora los motivos por los que un profesor decide presentarse como candidato a la dirección

- 16.1 Realización personal
- 16.2 Desarrollo profesional
- 16.3 Incentivos económicos
- 16.4 Deseos de servir a los intereses del claustro
- 16.5 Deseos de mejorar su centro de trabajo
- 16.6 El respaldo de la Administración
- 16.7 La posibilidad de llevar a cabo sus iniciativas y decisiones
- 16.8 Deseo de colaborar con las políticas educativas que lleva a cabo la Administración
- 16.9 Forma parte de un grupo de profesores animados a llevar a cabo un proyecto

	Medias				Directores										Inspectores					Padres						
					Provincia					Niveles					Provincia					Provincia				Niveles		
	Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	
16.1	3,17	3,18	3,27	3,06	3,13	3,08	3,13	3,70	3,16	3,12	3,34	3,67	3,38	3,46	2,78	3,40	3,40	3	3	2,56	3	3,89	3,15	2,95	3,23	
16.2	3,51	3,45	3,97	3,56	3,45	3,47	3,46	3,70	3,38	3,46	3,51	4	3,50	3,92	3,67	4,40	4,40	3,33	3,47	3,44	3,40	4,22	3,56	3,61	3,62	
16.3	2,24	2,07	3,38	2,53	2,05	2,11	2,46	2,18	1,90	1,95	2,32	2,67	2,75	3,46	4,11	3,20	2,40	3	3,20	2,24	1,78	2,78	2,67	2,61	2,38	
16.4	3,18	3,24	2,49	3,19	3,42	3,32	2,87	3,09	3,16	3,28	3,15	2,67	3,50	2,62	2,56	2,20	2,20	2,67	3,07	2,92	3,11	3,89	3,37	3,15	3,54	
16.5	4,26	4,29	3,57	4,40	4,27	4,32	4,15	4,39	4,28	4,30	4,29	4,33	4,50	3,08	3,56	4,20	4	4	4,07	4,52	4,30	4,56	4,33	4,31	4,46	
16.6	2,49	2,38	2,43	2,96	2,56	2,45	2,67	2,45	2,11	2,35	2,45	2,33	2,50	2,23	2,44	2,80	2,40	2,33	3	3,16	2,78	3,11	2,78	2,94	2,77	
16.7	3,35	3,39	3,24	3,23	3,56	3,46	3,56	3,45	3,10	3,43	3,34	3,67	3,50	3,23	3	3	3,80	3,33	2,87	3,16	3,22	3,33	3,48	3,17	3,23	
16.8	2,76	2,76	2,08	3,02	2,89	2,83	2,67	2,82	2,63	2,79	2,65	3,67	3,25	2,08	2,22	2,40	1,60	1,67	3,07	2,96	2,60	3,22	3,15	3,09	2,69	
16.9	3,88	3,92	3,05	4,02	3,91	4	3,62	4,09	3,90	3,91	3,93	4,33	3,75	2,77	3	3,40	3,40	3	3,87	3,96	3,70	4,67	4	3,99	4	

16.1. Realización personal. Se observa igualdad en la puntuación por parte de los tres sectores que rondan el 3. La menor puntuación la otorgan los tres sectores de Ciudad Real. Las AMPA presentan diferencias significativas por provincias (p.ej. Ciudad Real 2,56 Guadalajara 3,89).

16.2. Desarrollo profesional. El desarrollo profesional puede ser un motivo, para acceder a la dirección a juicio de los directores, inspectores y padres, que muestran una opinión muy semejante (todas las puntuaciones por encima del 3).

16.3. Incentivos económicos. Sólo los inspectores consideran que el incentivo económico puede llegar a ser un motivo para acceder a la dirección. Las diferencias por provincias son significativas en el grupo de los inspectores y en el de padres.

16.4. Deseos de servir a los intereses del claustro. Los deseos de servir los intereses del claustro podrían ser un aliciente a juicio de padres y directores, pero no para los inspectores, que en todas las provincias puntúan por debajo del 3.

16.5. Deseos de mejorar su centro de trabajo. Todos los sectores reconocen que el deseo de mejorar el centro de trabajo es un motivo para acceder a la dirección, especialmente importante a juicio de directores y padres.

16.6. El respaldo de la Administración. Parece haber acuerdo a la hora de entender que el respaldo de la Administración no anima a un profesor a presentarse como candidato a la dirección. Todas las medias están por debajo del 3.

16.7. La posibilidad de llevar a cabo sus iniciativas y decisiones. La posibilidad de llevar a cabo las iniciativas y decisiones propias puede ser motivo para acceder a la dirección. Hay homogeneidad en todos los sectores por encima del 3.

16.8. Deseo de colaborar con las políticas educativas que lleva a cabo la Administración. Sólo los padres creen que el deseo de colaborar con las políticas educativas de la Administración puede motivar a un

profesor para presentarse como candidato. Los inspectores son los que le atribuyen menor importancia. Entre los directores, sólo los de EA y EOI ven en esta colaboración un motivo para el acceso.

16.9. Forma parte de un grupo de profesores animados a llevar a cabo un proyecto. Todos los sectores considera un motivo real formar parte de un grupo de profesores animados a llevar a cabo un proyecto. Pero mientras padres y directores le asignan una gran importancia, los inspectores sólo lo reconocen como un posible aliciente, sin otorgarle la importancia que a otras motivaciones.

17. Valora los motivos por los que un profesor no decide presentarse como candidato a la dirección

- 17.1 Excesiva carga de responsabilidad ante los padres y los alumnos
- 17.2 Falta de experiencia
- 17.3 Miedo a crearse enemistades dentro del claustro
- 17.4 Desacuerdo con las políticas educativas de la Administración
- 17.5 Dificultades para encontrar equipo directivo
- 17.6 Insuficiencia del incentivo económico
- 17.7 Falta de respaldo de la Administración
- 17.8 La forma de acceder al cargo
- 17.9 La falta de concreción de su jornada y su calendario de trabajo
- 17.1 Residir fuera de la localidad donde está el centro
- 17.11 La falta de autonomía para tomar decisiones
- 17.12 Las crecientes exigencias que se trasladan al sistema educativo por parte de la sociedad

Las diferentes exigencias que se trabajaron al sistema educativo por parte de la sociedad																														
	Medias				Directores										Inspectores										Padres					
					Provincia					Niveles					Provincia					Provincia					Niveles					
	Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES					
17.1	4,20	4,30	3,92	3,88	4,24	4,40	4,38	4,61	4,15	4,29	4,32	4,33	4	3,62	4,11	3,40	4,60	4	4	4,04	3,50	4,56	3,85	4	3,69					
17.2	3,22	3,18	2,81	3,58	3,28	3,19	3,21	3,06	3,10	3,21	3,05	3	3,63	3	2,89	2,20	2,60	2,33	3,63	3,50	3,80	3,33	3,56	3,57	3,38					
17.3	3,38	3,38	3,41	3,36	3,27	3,46	3,49	3,67	3,25	3,28	3,66	3,67	3,75	3,31	3,44	3,80	3,20	3,33	3,81	3,50	3,10	3,44	3	3,36	2,77					
17.4	2,58	2,51	2,22	3,02	2,33	2,71	2,31	2,73	2,50	2,52	2,46	2,67	3,50	2,69	1,89	2,40	1,80	1,33	3,06	2,92	2,50	2,78	3,30	3,01	2,85					
17.5	2,91	2,86	2,92	3,14	2,72	3,04	2,54	3,18	2,81	2,75	3,21	3,33	3,63	3,46	2	2,80	3,20	2,67	2,88	2,96	3,40	3,11	3,33	3,04	3,15					
17.6	3,32	3,51	2,92	2,66	3,38	3,61	3,72	3,52	3,42	3,55	3,45	4	3	2,92	2,56	3,80	3	1,67	3,13	1,79	3	2,78	3,04	2,70	2,54					
17.7	3,07	3,17	2,62	2,82	2,94	3,31	2,97	3,30	3,25	3,13	3,28	4,33	3,50	2,62	2,78	2,40	2,80	2,33	2,88	2,29	3,30	3,11	2,81	2,76	2,69					
17.8	3,06	3,13	3,30	2,63	3,35	3,19	2,87	2,79	3,16	3,30	2,72	4,33	3,25	3,62	2,89	3,40	2,60	4	2,67	2,39	2,60	2,33	2,88	2,55	2,62					
17.9	3,02	3,10	2,35	2,94	3,02	3,11	3,31	2,94	3,17	3,18	2,83	3	3,25	2,69	2	1,80	2	3	3,06	2,83	3,30	2,78	2,93	2,98	2,92					
17.10	2,36	2,28	1,70	2,94	2,40	2,15	2,56	1,85	2,35	2,27	2,39	2,67	2,13	1,46	1,78	1,40	1,40	2,67	4	2,50	2,50	2,78	2,85	2,97	2,54					
17.11	2,92	2,92	2,65	3	3,12	2,85	3,10	2,73	2,91	2,98	2,76	3,67	3,88	3	2,33	2	2,60	3	3,31	3,08	2,40	2,67	2,96	2,94	2,69					
17.12	3,81	3,97	3,39	3,32	4,08	4,02	3,87	4,15	3,80	3,98	3,96	4,67	3,75	3,25	3,11	3,80	3,60	3	2,81	3,58	2,90	3,78	3,52	3,39	3,31					

17.1. Excesiva carga de responsabilidad ante los padres y los alumnos. Este se percibe como el principal motivo para no presentarse. Todos los sectores están de acuerdo. Existen diferencias notables entre Cuenca y Guadalajara en el sector de inspectores (3,40 y 4,60) y en el de padres (3,50 y 4,56).

17.2. Falta de experiencia. Tiene mediana importancia; los que más se la dan son los padres. No hay diferencias significativas por niveles y provincias.

17.3. Miedo a crearse enemistades dentro del claustro. Este es el tercer motivo en importancia. Gran igualdad en la puntuación.

17.4. Desacuerdo con las políticas educativas de la Administración. El tercer motivo menos importante junto con el referido al lugar de residencia. Destaca la importancia que parece tener para los directores de EOI.

17.5. Dificultades para encontrar equipo directivo. Lo consideran un obstáculo los directores (excepto CIP) y padres, pero no los inspectores. Destaca la diferencia de puntuación entre los inspectores de Albacete y Ciudad Real (3,46 y 2).

17.6. Insuficiencia del incentivo económico. La insuficiencia del incentivo no parece un obstáculo para inspectores y padres, si bien no hay acuerdo entre las distintas provincias. Para los directores sí puede ser un motivo para no presentarse.

17.7. Falta de respaldo de la Administración. La falta de respaldo de la Administración no se considera un motivo para no presentarse como candidato a la dirección a juicio de inspectores y padres (estos últimos con menor unanimidad). Sí parece ser motivo de desánimo a juicio de los directores.

17.8. La forma de acceder al cargo. Directores (excepto los de IES) e inspectores ven en la forma de acceso un obstáculo en la decisión de ser candidato. Sin embargo no se reconoce como un factor negativo a criterio de los padres.

17.9. La falta de concreción de su jornada y su calendario de trabajo. La indefinición de la jornada y

calendario de trabajo parece constituir un obstáculo a juicio de los propios directores (excepto los de IES). Todas las puntuaciones de este grupo se sitúan cerca del 3. Inspectores y padres no llegan a ver en ello una dificultad para presentarse.

17.10. Residir fuera de la localidad donde está el centro. Ningún sector entiende que residir fuera de la localidad sea causa para no presentarse como director. Parece especialmente irrelevante para los inspectores.

17.11. La falta de autonomía para tomar decisiones. No hay una opinión unánime acerca de la falta de autonomía como motivo para no presentarse a la dirección. Dentro de cada sector hay discrepancias. Globalmente sólo los padres llegan a considerarlo un obstáculo.

17.12. Las crecientes exigencias que se trasladan al sistema educativo por parte de la sociedad. Todos los sectores reconocen que las crecientes exigencias que se trasladan al sistema educativo por parte de la sociedad puede constituir un motivo que frene la voluntad de acceder a la dirección.

ÁMBITO II. TAREAS Y TRABAJO EN EQUIPO

6. El ejercicio colegiado de la dirección

18. Dar cumplimiento al proyecto de dirección es objetivo prioritario del equipo directivo.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
4,09	4,15	3,59	4,02		4,14	4,29	4	4,03	4,13	4,15	4,14	4,67	4,13		3,38	3,78	4,40	3,20	3,33

Homogeneidad con puntuaciones altas. La media es sensiblemente más baja en el grupo de inspectores, excepto en la provincia de Cuenca.

19. El proyecto de dirección es responsabilidad exclusivamente del director.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
1,94	1,93	2,35	1,84		1,81	2,08	2,21	1,76	1,82	1,97	1,79	1,67	1,88		2,31	2,33	2,40	2,60	2,67

Ningún grupo entiende que el desarrollo del proyecto de dirección sea tarea exclusiva del director, sólo entre los inspectores (2,35) se le atribuye algo más esta responsabilidad.

20. El proyecto de dirección se basa en la realidad del centro y plantea objetivos alcanzables.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
4,31	4,42	3,59	4,14		4,42	4,50	4,44	4,48	4,35	4,49	4,28	4,33	4,50		3,23	3,67	4	3,80	3,67

Los proyectos son vistos como alcanzables y realistas en gran medida, con mayor peso entre padres y directores, y algo menor entre los inspectores. En la provincia de Albacete, padres e inspectores, coinciden en asignar la puntuación más baja, dentro del aprobado, frente a la más alta de Cuenca.

21. La composición del equipo directivo forma parte del proyecto de dirección.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
4,33	4,45	3,86	4,02		4,49	4,52	4,47	4,48	4,35	4,44	4,59	4,67	4,13		3,67	3,33	4,60	4,40	3,67

Todos los grupos parecen estar de acuerdo en que la composición del equipo directivo forma parte del proyecto de dirección. Todos otorgan una alta puntuación a esta afirmación. Por provincias sólo se aprecian diferencias notables entre los inspectores.

22. El equipo directivo dispone de tiempo para planificar.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
2,81	2,64	3,19	3,37		3	2,46	2,53	2,94	2,55	2,69	2,52	2	3,38		3,15	3,67	2,80	2,80	2,67

Sólo los propios agentes en la planificación del centro, los directores, consideran que falta tiempo para esta tarea. (2,64). Este tiempo se considera suficiente entre inspectores y padres (aunque no en todas las provincias). Por niveles son los directores de las EOI (los únicos por encima del tres) los que consideran tener más tiempo frente a los demás niveles, especialmente EA.

Medias					Directores					Inspectores					Padres												
					Provincia			Niveles		Provincia					Provincia			Niveles									
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo		CIP	IES					
4,12	4,21	3,59	3,93		4,38	4,17	4,13	4,30	4,15	4,27	4,07	3,33	4,25		3,38	3,67	3,20	4,40	3		3,71	4,12	3,82	3,67	4,18	3,99	4,13



CONSEJO
ESCOLAR

34

Medias					Directores								Inspectores					Padres										
					Provincia				Niveles				Provincia					Provincia				Niveles						
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo		CIP	IES
4,28	4,43	3,78	3,85		4,53	4,43	4,49	4,61	4,30	4,48	4,37	3,67	4,38		3,38	4	3,60	4,60	3,33		3,76	3,65	4,09	3,67	4,21		3,90	4,07

25. El equipo directivo se interesa por los métodos pedagógicos empleados por el profesorado del centro.

Medias				Directores										Inspectores					Padres							
				Provincia					Niveles					Provincia					Provincia					Niveles		
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES		
3,93	4,07	2,35	3,95	4,13	3,97	3,87	4,24	4,20	4,18	3,83	3,67	4,50	2	2,89	2,20	2,40	1,33	3,59	3,92	3,91	3,78	4,21	3,94	4		

26. El equipo directivo realiza tareas que no tiene asignadas en las normas (administrativas, de mantenimiento ...).

Medias				Directores										Inspectores					Padres									
				Provincia					Niveles					Provincia					Provincia					Niveles				
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES				
4,12	4,43	3,84	2,98	4,32	4,44	4,49	4,39	4,50	4,55	4,14	3,67	4	3,62	3,78	3,20	4,80	4	3,24	2,73	2	2,89	3,46	3,13	2,13				

Los directores tienen una percepción clara de realizar tareas que no le son propias; también lo ven así (algo menos) los inspectores; los padres también lo reconocen, aunque en menor medida (2,98). Llama la atención la diferencia entre los inspectores de Guadalajara (4,80) y Cuenca (3,20) y entre los padres de Cuenca (2) y Toledo (3,46). Coinciden en Cuenca las puntuaciones más bajas de padres e inspectores.

7. Dinamización del trabajo en equipo

Medias					Directores					Inspectores					Padres												
					Provincia			Niveles							Provincia			Niveles									
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo		CIP	IES					
4,16	4,32	2,95	3,96		4,30	4,32	4,28	4,33	4,37	4,43	4,02	4,33	4,25		2,46	3,22	2,80	3,40	3,33		3,35	3,88	3,82	4,67	4,21	4,01	4,20

Todos parecen considerar que la dirección anima al profesorado a trabajar en equipo. En menor medida la ven así los inspectores, que no llega al tres en dos provincias (Albacete y Cuenca).

28. Las figuras individuales de coordinación tienen asignado tiempo suficiente para su tarea.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,28	3,29	3,30	3,24		3,53	3,21	3,56	2,94	3,26	3,35	3,23	2,33	3,38		3,23	3,33	3,20	3,40	3,33

En cuanto a si el tiempo para tareas de coordinación es suficiente, el acuerdo parece estar en la homogeneidad de las notas dentro del aprobado. Todas las medias excepto EA (2,33) y padres en Cuenca (2,64), están por encima del tres, pero prácticamente ninguna (y por muy poco) supera el (3,5).

29. Las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica en el centro están bien gestionadas.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,76	3,94	3,03	3,31		4,14	3,86	4	3,85	3,89	3,98	3,92	2,67	3,75		3,31	2,63	2,80	2,80	3

Las reuniones de la CCP están bien gestionadas a los ojos de directores y padres (excepto directores de EA y padres de Albacete.) En cuanto a los inspectores la media apenas llega al 3 y el aprobado no se alcanza en tres provincias.

30. Las reuniones de los departamentos/ciclos en el centro están bien gestionadas.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,58	3,70	2,69	3,40		4,02	3,55	3,39	3,65	3,75	3,80	3,47	2,67	4		2,85	2,50	2,40	2,60	2,67

En cuanto a las reuniones de departamento, están bien gestionadas para directores (excepto EA) y padres (excepto Albacete), no así para los inspectores de todas las provincias. En Albacete se acentúa un distanciamiento al alcanzar la máxima puntuación entre los directores y la mínima entre los padres.

31. Las reuniones de los equipos docentes (conjunto de profesores que imparten clases al mismo grupo de alumnos) en el centro están bien gestionadas.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,43	3,50	2,28	3,55		3,69	3,46	3,21	3,18	3,56	3,61	3,19	2,67	3,63		2,46	1,75	2,40	1,80	2,67

En cuanto a las reuniones de departamento, están bien gestionadas para directores (excepto EA) y padres, no así para los inspectores de todas las provincias. En Albacete se acentúa un distanciamiento al alcanzar la máxima puntuación entre los directores y la mínima entre los padres.

29 a 31

La gestión de las reuniones de órganos de coordinación docente (de manera semejante al grupo 22 a 26 sobre las funciones del equipo directivo) está suficientemente valorada desde el grupo de directores, pero no así desde el grupo de inspectores, que otorga sólo un aprobado a la gestión de la CCP, y una nota especialmente baja a la reunión en equipos docentes.

32. Las tareas y responsabilidades se reparten de forma equitativa entre los componentes del claustro.

Medias				Directores										Inspectores					Padres							
				Provincia					Niveles										Provincia				Niveles			
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES		
3,25	3,27	2,25	3,57	3,34	3,12	3,18	3,33	3,41	3,44	2,83	2,67	3,50	2,31	1,75	2,60	2,20	1,67	2,76	3,72	3,55	3,44	3,80	3,66	3,23		

El reparto de tareas sólo alcanza el suficiente para los directores de colegios y EOI, y los padres (excepto Albacete), pero no para los directores de IES y EA ni para los inspectores cualquiera que sea la provincia (además con nota muy bajas).

33. La horas en las que el profesorado no tiene docencia directa se aprovechan de forma satisfactoria.

Medias				Directores										Inspectores					Padres					
				Provincia					Niveles					Provincia					Provincia			Niveles		
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3,36	3,55	2,03	3,06	3,70	3,46	2,92	3,73	3,72	3,92	2,57	3	3,25	1,62	2	2,40	2	2,33	3	2,84	3,45	2,33	3,44	3,25	2,57

Lo más relevante es la diferencia de directores de IES (2,57) frente a los de colegios (3,92). Podría indicar una diferencia que no es sólo de percepción sino del propio esquema organizativo. Otro aspecto importante es que la afirmación recibe una nota muy baja por parte de la inspección en todas las provincias.

ÁMBITO III. RELACIÓN CON LA ADMINISTRACIÓN Y CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA

8. Relación con el Servicio de Inspección de Educación

34. La Inspección de Educación visita el centro con suficiente frecuencia.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3	3,14	2,78	2,48		3,36	2,97	3,10	3,27	3,08	3,29	2,63	2	3,63		3,62	2,44	2,40	2,60	1,67

El tipo de centro parece relevante puesto que la percepción de directores de EOI y colegios (que consideran suficiente la frecuencia de las visitas) es diferente a la de directores de IES y EA (que califican por debajo del 3). Los padres (especialmente de IES) y el grupo de los inspectores (excepto Albacete) consideran insuficiente el número de visitas. Es muy llamativa la diferente percepción del asunto desde el punto de vista de los inspectores de Albacete, respecto de los inspectores de las demás provincias y de los padres de la propia Albacete.

35. La Inspección de Educación conoce la realidad de los centros.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,06	3,17	3,65	2,41		3,53	2,96	3,03	3,21	3,11	3,30	2,81	1,33	3,25		3,92	3,33	3,20	3,80	3,67

A los ojos de los directores de EA, los inspectores no conocen la realidad de los centros; la conocen de manera poco satisfactoria para los directores de IES. A pesar de reconocer que no es suficiente la frecuencia a las visitas a los centros, los inspectores de todas las provincias manifiesta conocer la realidad de los centros en cierto grado (3,65). No lo perciben así los padres de todas las provincias que presentan cifras muy diferentes a las de los inspectores de las respectivas provincias (salvo en Cuenca donde la diferencia es menor).

36. La Inspección de Educación conoce y supervisa el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular, las programaciones didácticas y otros proyectos del centro.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,30	3,35	3,43	3		3,56	3,18	3,54	3,33	3,33	3,50	2,96	2	3,63		4	3,11	3,40	2,20	3,67

Todos los sectores (excepto directores de EA, inspectores de Guadalajara y padres de Albacete) parecen reconocer que los inspectores conocen los proyectos del centro. Entre los inspectores se destaca la diferencia de los de Albacete (4) frente a los de Guadalajara (2,20).

37. La Inspección de Educación asesora eficazmente en los problemas que surgen en el centro.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,34	3,38	4	2,94		3,66	3,27	3,23	3,41	3,34	3,48	3,16	2	3,63		4,31	3,56	3,80	4,40	3

El asesoramiento se percibe eficaz desde todos los niveles excepto directores de EA (2) y padres de Albacete y Guadalajara, en contraste, precisamente, con los inspectores de las mismas provincias. La valoración de esta tarea de los inspectores es más alta desde los colegios que desde los IES.

38. Los distintos sectores de la comunidad educativa reciben de la Inspección el asesoramiento legal que necesitan.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia				Niveles				Provincia					Provincia			Niveles				
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3,11	3,16	3,72	2,63	3,24	2,97	2,89	3,35	3,37	3,33	2,73	1,67	3,71	3,69	3,44	4	3,60	4	2,67	2,24	2,82	2,78	2,67	2,66	2,36

El asesoramiento legal a los sectores de la comunidad educativa no llega al aprobado a juicio de directores de EA e IES. Tampoco para el sector de padres en todas las provincias y niveles.

39. Los distintos órganos de coordinación docente reciben de forma eficaz asesoramiento pedagógico desde el Servicio de Inspección.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia				Niveles				Provincia					Provincia			Niveles				
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
2,79	2,75	3,22	2,77	3,03	2,62	2,67	2,93	2,72	2,88	2,55	2	2,71	3,23	2,67	3,80	3	3,50	2,47	2,70	3,09	2,56	2,96	2,78	2,77

El asesoramiento pedagógico sólo alcanza el 3 entre los inspectores (excepto en Ciudad Real). Directores y padres puntúan por debajo de 3 excepto directores de Albacete y padres de Cuenca.

40. La Inspección asesora al equipo directivo sobre aspectos relativos a la organización del centro.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia				Niveles				Provincia					Provincia				Niveles			
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3,49	3,45	4,39	3,30	3,67	3,30	3,38	3,66	3,41	3,58	3,17	1,67	3,57	4,54	4	4,20	4,80	4	2,93	3,39	3,36	2,89	3,52	3,33	3,36

Respecto del asesoramiento en la organización del centro todos los sectores consideran que existe, excepto los directores de EA. Las medias de directores y padres se sitúan cerca de 3; ninguna de las medias del grupo de inspectores está por debajo de 4.

41. La Inspección de Educación vela por que los centros cumplan las normas.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia				Niveles				Provincia					Provincia			Niveles				
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3,88	3,97	4,53	3,24	4,01	3,99	3,79	4,03	3,98	4,08	3,67	3	4,50	4,62	4,22	4,60	4,60	5	3,24	3,08	3,55	2,56	3,48	3,25	3,27

Todos los sectores reconocen que la inspección vela por que los centros cumplan las normas (excepto los padres de Guadalajara). Y lo hace con nota más alta que en otros ítem de este apartado, especialmente los directores de EOI y los inspectores en general. Desde los EA sólo se les reconoce esta tarea (3). Los padres de Guadalajara no perciben que los inspectores desarrollen esta tarea.

42. La Inspección de Educación vela por que la Administración cumpla las normas.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia				Niveles				Provincia					Provincia			Niveles				
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3.18	3.18	3.46	3.04	3.37	3.11	3	3.30	3.17	3.28	2.98	2	3.75	3.23	3.56	4.40	2.75	3	2.81	3	3.36	2.78	3.09	3.06	2.82

La supervisión del cumplimiento de las normas por parte de la Administración se reconoce, pero no de manera tan nítida, ni siquiera entre el propio colectivo de inspectores que, en Guadalajara, se otorgan una puntuación menor que la que les otorgan los directores de cualquier provincia. Llama la atención la diferente

46. La Administración se dirige al equipo directivo a la hora de tratar temas que afectan al centro.

Medias				Directores										Inspectores					Padres						
				Provincia					Niveles					Provincia					Provincia					Niveles	
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	
3,54	3,51	4	3,49	3,71	3,38	3,49	3,39	3,49	3,59	3,33	3,33	2,63	3,92	4,22	3,60	4	4	3,13	3,44	3,55	3,33	3,96	3,54	3,64	

Se considera cierto que la Administración se dirige al equipo directivo para tomar decisiones que afectan al propio centro. No lo ven así los directores de EOI.

47. Algunos órganos de la Administración (diferentes de la Inspección) reúnen periódicamente a los directores de distintos centros.

Medias				Directores										Inspectores					Padres						
				Provincia					Niveles					Provincia					Provincia				Niveles		
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	
2,45	2,36	2,91	2,70	2,24	2,30	2,39	2,73	2,37	2,40	2,20	2,67	2,13	3,46	2,13	2,80	2,75	2,67	2,44	2,55	2,70	2,44	2,96	2,71	2,27	

No parece reconocerse que órganos de la Administración distintos de la inspección, reúnan a los directores de los centros. Ninguna variable presenta medias por encima del tres salvo los inspectores de Albacete, que manifiestan una diferencia notable respecto de los de Ciudad Real.

48. Las iniciativas del centro cuentan con el apoyo de la Administración.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia					Niveles			Provincia					Provincia				Niveles			
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3,02	2,97	3,32	3,13	2,94	2,92	3,10	3,06	2,96	3,02	2,84	3	2,75	3,62	2,78	3	3,40	4	3	2,91	3,09	3	3,54	3,20	2,67

El apoyo de la Administración a los proyectos del centro se percibe sólo como suficiente por parte de los diferentes sectores, siendo el grupo de directores el que lo puntúa más bajo. En la provincia de Ciudad Real, inspectores, directores y padres, coinciden en valorar por debajo de 3.

49. La asignación de recursos económicos al centro está en consonancia con los proyectos que lleva a cabo.

Medias				Directores										Inspectores					Padres							
				Provincia					Niveles					Provincia					Provincia					Niveles		
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES		
2,66	2,68	2,62	2,58	2,63	2,88	2,72	2,55	2,59	2,78	2,41	3	3,38	3	2,33	2,20	1,80	3,67	2,27	2,23	3	2,44	2,93	2,68	2,07		

No alcanza el aprobado la correspondencia entre proyectos y asignación de recursos económicos según la valoración de los distintos sectores. Esta valoración es homogénea en todos ellos menos en el grupo de inspectores. Entre los padres sólo Cuenca llega al 3.

50. La asignación de recursos humanos al centro está en consonancia con los proyectos que lleva a cabo.

Medias				Directores										Inspectores					Padres									
				Provincia					Niveles					Provincia					Provincia					Niveles				
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES				
2,94	3	2,97	2,68	2,93	2,99	3,41	2,97	2,94	3,07	2,74	3	3,50	3,23	2,56	3	2,60	3,33	2,33	2,42	3,55	2,33	2,85	2,76	2,21				

En todos los sectores la percepción de la asignación de recursos humanos de acuerdo a proyectos es algo más positiva que la referida a de recursos económicos, si bien sigue sin alcanzar el aprobado. Las cifras son muy homogéneas salvo por la nota relativamente alta de los padres de Cuenca.

A juicio del grupo de inspectores, la comunidad educativa no conoce el trabajo del equipo directivo. Coinciden con ellos los directores de IES, EA, EOI. Los padres muestran disparidad según la provincia.

56. Los proyectos de mejora cuentan con la participación y el apoyo de la comunidad educativa.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia				Niveles				Provincia					Provincia			Niveles				
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3,35	3,46	2,41	3,24	3,27	3,91	3,31	3,28	3,28	3,68	2,91	2,67	3,29	2,54	2,56	1,60	2,60	2,67	3,41	3,08	3,27	2,67	3,50	3,29	3,13

La Participación de la comunidad educativa en los proyectos de mejora no se percibe como suficiente a los ojos de los inspectores, pero sí a juicio de padres y directores (de nuevo más en CIP que en el resto, especialmente en los más pequeños 4,31).

57. La relación entre el profesorado y los padres es satisfactoria.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia				Niveles				Provincia					Provincia			Niveles				
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3,68	3,77	2,97	3,57	3,87	3,89	3,87	3,63	3,58	3,90	3,45	3,33	3,14	3,08	2,78	2,80	3	3	3,41	3,35	4	3	3,71	3,60	3,40

Buena valoración en general para la relación de profesorado y padres, algo más baja a criterio de los inspectores. Llama la atención en Cuenca la disparidad entre inspectores (2,80) y padres (4).

58. El equipo directivo promueve la participación de padres y madres

Medias				Directores										Inspectores					Padres					
				Provincia					Niveles					Provincia					Niveles					
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3,93	4,13	2,95	3,46	4,20	4,22	4,10	4,13	4,05	4,21	4,06	2,67	3,29	3,31	2,78	2,80	2,40	2,67	3,29	3,31	3,27	3,44	3,68	3,49	3,27

La promoción de la participación es significativamente alta para los propios directores (excepto EA) y bastante satisfactoria para los padres. Sin embargo entre los inspectores sólo es satisfactoria para los de Albacete.

59. La Asociación de Padres del centro funciona con normalidad.

Medias				Directores										Inspectores					Padres					
				Provincia					Niveles					Provincia					Niveles					
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3,75	3,70	2,97	4,26	3,85	3,80	3,72	3,56	3,51	3,88	3,47	1,33	1,50	3	3	3,40	2,20	3,33	4,35	4,38	3,91	4,22	4,32	4,37	3,87

El funcionamiento en las AMPA está bien visto por las propias AMPA, y los directores de colegios e IES, pero no alcanzan el aprobado entre los inspectores de Guadalajara. La edad de los alumnos que escolarizan las EOI y EA pueden suponer una circunstancia determinante para que el desarrollo de un AMPA sea distinto.

60. El equipo directivo informa a los padres sobre el Proyecto Educativo del Centro y otros documentos de interés para las familias.

Medias				Directores									Inspectores					Padres						
				Provincia				Niveles					Provincia					Provincia			Niveles			
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3,89	4,02	3,05	3,68	4,09	3,99	4	4,19	3,99	4,19	3,79	2,67	2,57	3,38	3,11	2,80	2,80	2,67	3,88	3,38	3,36	4	3,86	3,84	3,40

La información sobre la documentación del centro sólo se considera muy buena por parte de los directores de colegios e IES, buena para los padres. Sin embargo entre los inspectores sólo superan el 3 las provincias de Albacete y Ciudad Real.

61 Los padres y madres deben recibir formación para mejorar la calidad de su participación en la vida del centro.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
4,09	4,07	3,81	4,29		4,24	3,96	3,97	4,28	3,99	4,16	3,96	3	3		3,92	3,67	4,20	3	3,67

Todos los sectores entienden que es necesaria la formación. La percepción de ésta necesidad parece unánime.

62 Se tiene en cuenta la opinión de los alumnos en la elaboración del reglamento de régimen interior.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
2,68	2,75	2,46	2,48		2,81	2,55	2,63	2,83	2,91	2,50	3,49	2	3,14		2,62	2,56	2,40	2,20	2,33

No parece tenerse en cuenta la opinión de los alumnos para la elaboración del reglamento de régimen interior. Sólo presentan medias por encima del 3 los directores de IES y EOI. El aprobado de los directores de IES no se corrobora por los padres de los propios IES.

11. Relación con el profesorado y el personal no docente**63. El respaldo del claustro es fundamental para el ejercicio de la dirección.**

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
4,62	4,70	4,35	4,40		4,73	4,67	4,51	4,94	4,72	4,76	4,57	4,67	4,88		4,15	4,56	4,60	4,40	4

El respaldo del claustro para el ejercicio de la dirección es uno de los factores que se consideran más elementales por directores, inspectores y padres. Así se aprecia en las medias de todas las variables (ninguna por debajo del 4).

64. El personal docente conoce sus obligaciones.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
4,21	4,29	3,46	4,19		4,42	4,38	4,08	4,21	4,23	4,41	3,95	4	4,38		3,38	3,78	3,20	3,60	3,33

Todos entienden que los profesores conocen sus obligaciones, un reconocimiento algo menor desde el grupo de inspectores.

65. El personal no docente conoce sus obligaciones.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,98	4,09	3,16	3,88		4,30	3,95	4	4,10	4,06	4,15	3,99	2,67	4,25		3,15	3,33	3,40	3,40	2,33

Las puntuaciones son algo más bajas que en la anterior y destaca la percepción entre los directores de EA y los inspectores de la provincia de Toledo, que puntúan por debajo de 3.

Medias					Directores					Inspectores					Padres										
					Provincia			Niveles		Provincia					Provincia			Niveles							
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3,90	3,93	3,16	4,07		4,09	3,89	3,67	3,88	3,96	4,09	3,48	4	4	3,38	3,11	3	2,60	3,33	3,69	4,19	4,18	4,22	4	4,10	3,80

67. Las buenas relaciones personales entre el profesorado mejoran el funcionamiento del centro.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia					Niveles			Provincia					Provincia					Niveles		
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
4,75	4,78	4,76	4,66	4,80	4,78	4,67	4,73	4,83	4,81	4,68	4,67	4,88	4,62	4,89	4,80	4,80	4,67	4,59	4,69	4,91	4,44	4,68	4,73	4,67

68. La toma de decisiones por parte del director está limitada por los intereses de alguno de los sectores.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia					Niveles			Provincia					Provincia					Niveles		
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
2,77	2,60	3,89	3,06	2,47	2,79	2,77	2,45	2,56	2,62	2,46	4,33	3	4,08	4,44	3,40	3,60	3,33	3,27	2,92	2,82	3,56	3,27	3,14	3,31

Esta afirmación es negada por los directores (excepto EA y EOI) muy aceptada por los inspectores y aceptada con matices por los padres.

Medias					Directores								Inspectores					Padres							
					Provincia					Niveles			Provincia					Provincia					Niveles		
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3.49	3.53	2.68	3.65		3.65	3.40	3.28	3.48	3.68	3.66	3.24	3.67	3.63	2.62	2.67	3	2.60	2.33	3.56	3.73	3.55	3.56	3.70	3.77	3.42

Tanto los directores como las AMPA consideran que profesorado y PAS se implican en la mejora organizativa (todos los datos correspondientes están por encima de 3). En cambio, entre los inspectores, sólo los de Cuenca (3) reconocen esta implicación.

ÁMBITO IV. AUTONOMÍA DE GESTIÓN

12. Autonomía organizativa

70. El marco organizativo de los centros (ROC) condiciona al director en el ejercicio autónomo de sus funciones.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,15	3,23	2,65	3,02		3,27	3,14	3,43	3,31	3,21	3,26	3,17	3	3,57		2,31	2,78	2,40	3,20	3,33

Los directores y, en general, las AMPA conceden a esta afirmación una puntuación intermedia. Esta unanimidad no se mantiene entre los inspectores de las distintas provincias.

71. El nivel actual de especialización del profesorado es un inconveniente en la organización del centro.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
2,44	2,37	2,65	2,68		2,02	2,56	2,43	2,41	2,44	2,46	2,16	3,67	1,86		2,46	2,11	3,20	2,80	4

En general, los encuestados manifiestan su desacuerdo con el hecho de que la especialización del profesorado sea un inconveniente en la organización del centro. Sólo los directores de EA, inspectores de Cuenca y Toledo y AMPA de Albacete ven en esa especialización una dificultad.

72. El director tiene un grado de autonomía suficiente respecto de la Administración para organizar el centro.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,23	3,16	3	3,60		3,29	3,15	3,08	3,36	3,09	3,26	2,91	2,67	3,25		3,31	2,78	3,40	2	3

Se alcanza el suficiente en las medias globales de los 3 sectores, pero destaca la diferencia entre los inspectores de Cuenca (3,40) y Guadalajara (2,00). Esta autonomía no está reconocida por los directores de IES y EA.

73. Los directores con más experiencia ejercen su función con mayor autonomía.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,39	3,44	3,73	3,05		3,40	3,41	3,38	4	3,37	3,47	3,26	4	4,13		4,23	3	3,60	3,60	4

Que la experiencia proporciona una mayor autonomía al director es un hecho cierto para los tres sectores (más reconocido por los inspectores, especialmente los de Albacete y Toledo, y por los directores).

74. El centro debería tener capacidad de asignar a ciertas plazas requisitos específicos.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,85	3,89	3,86	3,68		3,78	3,81	4,32	4,24	3,88	3,87	4,06	4	3,13		3,69	3,78	4,20	3,75	4,67

Parece aceptado que debería ser atendido el criterio del propio centro para asignar requisitos específicos a ciertas plazas del profesorado que va a ejercer su función en dicho centro. Este deseo tiene un respaldo homogéneo por parte de todos los sectores y podemos entenderlo relacionado en cierta medida con la asignación de recursos vinculada a proyectos concretos que se consideraba insuficiente en el ítem 50.

75. La Administración tiene en cuenta los criterios del centro para dotar de mayor estabilidad a la plantilla, prorrogando el nombramiento de profesores interinos.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia					Niveles			Provincia					Provincia			Niveles				
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
2,11	2,01	2,09	2,54	1,95	2,16	2,13	1,90	1,96	2,06	1,92	1,67	2	2,54	2,33	1,60	1,60	1	2,13	2,42	3,09	2,67	2,77	2,64	2,31

A juicio de los encuestados no parece que la Administración tenga en cuenta los criterios del centro para dotar de mayor estabilidad a la plantilla, prorrogando el nombramiento de profesores interinos (sólo otorgan el 3 las AMPA de Cuenca).

76. El director tiene un grado de autonomía suficiente respecto al profesorado para organizar el centro.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia					Niveles			Provincia					Provincia					Niveles		
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3,27	3,27	2,83	3,45	3,41	3,17	3,39	3,58	3,16	3,39	2,96	3	2,75	3	3,11	2,20	2,75	2,33	3,44	3,52	3,36	3,22	3,67	3,50	3,50

De nuevo son los inspectores los más reticentes en aceptar que los directores tienen autonomía respecto al profesorado. En el ítem 68 ya apuntaban que las decisiones del director pueden estar limitadas por los intereses de algunos sectores. Los directores de CIP parecen percibir más autonomía respecto a los compañeros que los de IES y EOI.

13. Autonomía para la gestión de los recursos

77. El centro dispone de los recursos económicos necesarios para su gestión.

Medias				Directores					Inspectores					Padres					
				Provincia			Niveles		Provincia					Provincia			Niveles		
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
2,75	2,78	3,22	2,47	2,79	2,80	2,82	2,64	2,77	2,85	2,46	3,67	3,50	3,69	3,22	2,20	3	3,33	2,41	2,23
									</										

Los recursos económicos se consideran insuficientes por padres y directores (excepto los directores de EA y EOI). Sí estiman suficientes estos recursos los inspectores de todas las provincias excepto Cuenca (2,20). Se valoran mejor los recursos necesarios para la gestión ordinaria, que los recursos asociados a proyectos concretos (véase ítem 49). En aquel caso ningún sector veía satisfactoria la asignación de recursos económicos.

78. El centro dispone de los recursos humanos necesarios para su gestión.

Medias				Directores					Inspectores					Padres					
				Provincia		Niveles			Provincia		Provincia			Niveles					
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3,33	3,38	3,83	2,92	3,52	3,28	3,55	3,45	3,34	3,53	3,14	2,33	3,63	4,08	3,75	3,60	3,80	3,67	2,76	2,96
</																			

La dotación de recursos humanos está mejor valorada que la de recursos económicos (salvo por los directores de EA 2,33). Las AMPA de Cuenca (3,55) valoran más este ítem que las de otras provincias. Los inspectores otorgan la más alta puntuación de los 3 sectores en este ítem y en el anterior. La dotación de recursos humanos ordinarios obtienen mejor calificación que si está asociada a proyectos, especialmente en el grupo inspectores (ítem 50).

Como en las cuestiones anteriores la cercanía en la gestión se ve como algo muy positivo, esta vez en relación con la adquisición de equipamiento desde los propios centros, que es muy valorada desde todos los sectores.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia					Niveles			Provincia					Provincia			Niveles				
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3,79	3,96	2,95	3,38	3,87	4,17	3,74	3,82	3,97	3,89	4,12	5	4	3,23	2,89	2,80	3,20	2	2,94	3,12	3,27	3,89	3,69	3,30	3,50

14. Autonomía Pedagógica

Medias					Directores							Inspectores					Padres								
					Provincia					Niveles		Provincia					Provincia					Niveles			
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3,72	3,75	3,84	3,52		3,50	3,74	3,55	4	3,94	3,73	3,81	4	3,71	3,85	3,78	3,80	3,60	4	3,07	3,36	3,70	3,33	4	3,63	3,55

86. Los proyectos de innovación cuentan con el respaldo de padres, profesores y alumnos.

Medias					Directores					Inspectores					Padres									
					Provincia			Niveles		Provincia			Niveles		Provincia			Niveles						
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
				3,83	4,01	3,50	3,68	3,85	3,95	3,62	3	3,33	2,69	2,56	3	2,60	3,33	3,44	3,72	3,09	3,11	3,89	3,65	3,47

87. Los planteamientos del centro a medio y largo plazo inciden en la mejora de la práctica educativa.

Medias				Directores									Inspectores					Padres						
				Provincia					Niveles				Provincia					Provincia			Niveles			
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
4,17	4,31	3,40	3,86	4,17	4,50	4,30	4,47	4,22	4,42	4,11	3,33	4,14	3,38	3,67	2,80	3,50	3,50	3,75	3,92	3,40	3,67	4,04	3,90	3,86

Todos los sectores ven en los planteamientos a medio y largo plazo un factor que puede mejorar la práctica educativa; sólo rompe la unanimidad la nota de los inspectores de Cuenca.

ÁMBITO V. INCENTIVOS Y EXPECTATIVAS

15. Incentivos económicos y administrativos

88. Los incentivos administrativos y económicos del director son proporcionales a su responsabilidad y tareas.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
1,88	1,53	2,89	3,08		1,51	1,50	1,63	1,56	1,56	1,46	1,73	2,33	2,25		3,15	3	2,40	2,20	3,33

La proporcionalidad entre incentivo económico y responsabilidades suscita cierta divergencia entre los distintos sectores. Los directores muestran claro desacuerdo con la existencia de esa proporcionalidad. El desacuerdo de los inspectores es menos unánime. Solo el sector de padres reconoce en cierta medida una proporcionalidad (excepto en Cuenca y Albacete).

89. Los incentivos administrativos y económicos del jefe de estudios son proporcionales a su responsabilidad y tareas.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
1,79	1,45	2,46	3,10		1,50	1,49	1,42	1,31	1,45	1,48	1,32	3	2,13		2,85	2,56	1,80	1,80	2,33

Respecto a los incentivos del jefe de estudios, los inspectores se unen a los directores (excepto EA) en considerar que no son proporcionales a sus responsabilidades y tareas. Desde el sector de padres se muestra sin embargo una opinión distinta (excepto Cuenca).

90. Los incentivos administrativos y económicos del secretario son proporcionales a su responsabilidad y tareas.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
1,87	1,53	2,78	3,08		1,59	1,57	1,50	1,53	1,48	1,53	1,51	3	2,25		3	2,89	2,40	2,20	3

Se manifiestan cifras muy semejantes a las de cuestión anterior, con la única diferencia de que la inspección no es unánime en el suspenso a dicha proporcionalidad. Entre los padres sólo los de Cuenca y Albacete consideran que el incentivo no es proporcional a la responsabilidad y tareas.

88, 89 y 90

Sólo el grupo de padres considera que los incentivos económicos y administrativos son proporcionales a la responsabilidad y tareas de los miembros del equipo directivo.

Para los inspectores, sin embargo, dichos incentivos no se consideran proporcionados, especialmente los referidos a la jefatura de estudios. Los directores consideran claramente insuficientes dichos incentivos.

91. El complemento económico del director debe consolidarse.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
4,23	4,53	3,92	3,03		4,42	4,49	4,69	4,55	4,62	4,55	4,59	4,33	4,75		4,15	3,89	4	4	2,33

La consolidación del complemento de director recibe una consideración positiva, pero desigual: muy valorada entre los directores, algo menos entre inspectores, y sólo aprobada por las AMPA en tres provincias (no lo comparten las de Albacete y Ciudad Real).

92. El complemento económico del jefe de estudios debe consolidarse.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia					Niveles			Provincia					Provincia			Niveles				
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
4,15	4,45	3,65	3,03	4,35	4,39	4,67	4,55	4,54	4,45	4,60	3	4,38	3,54	3,78	4	4	2,33	2,47	2,76	3,30	3,50	3,42	3,08	3,14

En el caso de la consolidación del complemento para jefe de estudios, la impresión también es favorable, con valores muy semejantes a los que se referían a la consolidación del complemento de dirección.

93. El complemento económico del secretario debe consolidarse.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia				Niveles				Provincia					Provincia				Niveles			
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
4,11	4,40	3,65	3,03	4,33	4,28	4,61	4,45	4,53	4,39	4,57	3	4,13	3,54	3,78	4	4	2,33	2,53	2,76	3,10	3,50	3,38	3,03	3,14

También está bien vista en general la consolidación del complemento para el secretario. No se aprecian diferencias significativas en cuanto a la consolidación del complemento económico por parte del director, jefe de estudios o secretario.

94. La experiencia en la dirección ha de ser considerada por la Administración en la constitución de órganos de participación, comisiones de evaluación del sistema, tareas de formación de nuevos miembros de equipos directivos...

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia				Niveles				Provincia					Provincia				Niveles			
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
4,34	4,46	4,54	3,75	4,49	4,43	4,43	4,58	4,46	4,46	4,53	4,33	4,63	4,62	4,44	4,40	5	3,67	3,71	3,33	3,36	3,89	4,04	3,63	4

Es bien acogida por todos los sectores la posibilidad de que la experiencia de los equipos directivos sea considerada por la Administración para dinamizar y enriquecer órganos de participación, evaluación, formación, etc.

16. Asignación horaria para el ejercicio del cargo

95. Disponer de un horario flexible sería un incentivo para el equipo directivo.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia				Niveles				Provincia					Provincia					Niveles		
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
4,07	4,18	3,89	3,71	4	4,31	4,32	4,48	4,05	4,30	3,84	4	4,25	4,54	3,11	3,40	3,75	4	3,18	3,84	3,45	4,78	3,44	3,59	3,66

Que el equipo directivo disponga de un horario flexible se considera claramente un incentivo, a los ojos de directores, inspectores y padres. No obstante esta flexibilización sería vista como un inconveniente por los directores cuando supone una indefinición de la jornada y el calendario de trabajo (véase el ítem 17.9).

96. Las tareas del director justifican que éste no imparta clases.

Medias				Directores								Inspectores					Padres							
				Provincia					Niveles			Provincia					Provincia					Niveles		
Global	Directores	Inspectores	AMPA	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES
3,47	3,62	2,81	3,12	3,69	3,51	3,76	3,88	3,54	3,83	2,97	4,33	3,63	3,23	2	2,80	3,80	1,33	3,12	2,58	3,27	3,56	3,43	2,97	3,47

A juicio de los directores (excepto IES) y padres (excepto Ciudad Real), las tareas del director podrían justificar que no impartiera clase. Sin embargo esta posibilidad no parece aceptable globalmente para los inspectores, que muestran valores muy dispares en las distintas provincias.

97. Las tareas del jefe de estudios justifican que éste no imparta clases.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,10	3,25	2,23	2,84		3,35	2,99	3,46	3,61	3,26	3,36	2,88	3,67	2,75		2,38	1,67	2,80	2,75	1,33

Respecto a los jefes de estudios, sólo los directores entienden que esté justificado el no dar clase, pero con menos unanimidad (se oponen directores de IES y EOI). El grupo de inspectores (esta vez de forma unánime) y el grupo de padres (en tres provincias) no consideran positivo que el jefe de estudios no imparta clase.

98. Las tareas del secretario justifican que éste no imparta clases.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
3,08	3,25	2	2,76		3,28	3,01	3,38	3,55	3,35	3,38	2,82	4,33	2,50		2,08	1,56	2	2,60	1,33

Respecto a los secretarios, los datos son semejantes a los referidos al jefe de estudios (ítem 97).

96, 97 y 98

El grupo de directores considera que podría justificarse que director, jefe de estudios y secretario estuvieran liberados de la docencia directa, especialmente el director. Los inspectores no lo consideran justificado para ninguno de los miembros del equipo directivo, salvo en el caso del director a juicio de los inspectores de algunas provincias. Los padres sólo verían justificada la no docencia en el caso del director.

99. La Administración debería acompañar con incentivos horarios los proyectos de mejora que acomete el centro.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
4,19	4,37	3,66	3,62		4,53	4,34	4,21	4,52	4,29	4,35	4,45	4,33	4,50		3,92	3,44	3,60	4	2,67

Se apoya en general con bastante unanimidad la existencia de incentivos horarios en centros con proyectos de mejora (con la única oposición de los inspectores de Toledo).

17. Profesionalización del cargo

100. La estabilidad del equipo directivo beneficia al centro.

Medias					Directores					Inspectores					Padres				
					Provincia					Provincia					Provincia				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo
4,41	4,47	4,43	4,17		4,48	4,42	4,55	4,61	4,49	4,54	4,33	3,67	4,63		4,62	4,33	4,20	4,40	4,33

Este es uno de los pocos ítem que presentan valores por encima de 4 en todos los sectores. La estabilidad del equipo directivo se percibe como un factor muy beneficioso para el desarrollo de las funciones de un centro educativo.

Medias					Directores					Inspectores					Padres							
					Provincia			Niveles		Provincia					Provincia			Niveles				
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	CIP	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo		CIP	IES
3,44	3,36	3,67	3,72		3,42	3,39	3,16	3,21	3,31	3,26	3,55	3,67	2,63		3,15	3,44	4,80	4,60	3		3,88	3,96



CONSEJO
ESCOLAR

52

Medias					Directores					Inspectores					Padres											
					Provincia			Niveles		Provincia					Provincia			Niveles								
Global	Directores	Inspectores	AMPA		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	C/P	IES	EA	EOI		Albacete	Ciudad Real	Cuenca	Guadalajara	Toledo	C/P	IES					
3,03	2,98	3,36	3,14		2,92	2,95	3,05	2,88	3,13	2,95	3,11	3	2,88		4,15	3,78	2,60	2,25	1,67	3,41	3,17	3	3,89	2,81	3,26	2,53

103. Los directores han de profesionalizarse y formar un cuerpo administrativo-no docente.

[illegible]

Desacuerdo general con respecto a la creación de un cuerpo administrativo no docente para ejercer la dirección de los centros (salvo en EA).

ANEXO estadístico

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Medias	Global	2,50	1,99	3,40	3,13	3,08	2,07	3,51	4,20	4,01	4,19	4,20	2,77	3,82	2,96
		Directores	2,42	1,95	3,35	3,41	3,06	1,86	3,53	4,30	4,07	4,23	4,31	2,81	3,91	2,93
		Inspectores	2,46	3,03	2,65	1,74	4,16	1,68	3,22	4,11	4,08	4,86	4,30	2,38	3,11	3,95
		AMPA	2,83	1,78	3,91	2,45	2,73	3,11	3,53	3,87	3,73	3,76	3,71	2,75	3,73	2,68
Directores	Provincia	Albacete	2,32	2,07	3,13	3,36	3,34	1,57	3,55	4,34	4,23	4,21	4,38	2,80	4,01	3,08
		Ciudad Real	2,41	1,99	3,37	3,51	3,01	2,04	3,62	4,32	4,14	4,19	4,19	2,83	3,85	2,97
		Cuenca	2,53	1,78	3,51	3,50	3	1,92	3,45	4,46	4,08	4,15	4,41	2,74	3,51	2,92
		Guadalajara	2,61	1,91	3,38	3,42	3,27	2	3,45	4,24	4,09	4,48	4,52	2,97	4,18	3,30
		Toledo	2,41	1,83	3,44	3,35	2,85	1,85	3,51	4,26	3,94	4,24	4,30	2,84	3,93	2,72
	Niveles	CIP	2,39	1,93	3,31	3,58	3,03	1,82	3,55	4,32	4,08	4,21	4,31	2,88	4,03	2,85
		IES	2,47	1,92	3,46	2,95	3,14	1,96	3,48	4,22	4,07	4,32	4,27	2,60	3,62	3,09
		EA	2,67	1,33	2,33	4,67	2,33	1,67	3,67	5	4,33	4,33	4,67	1,67	4	4
		EOI	2,50	2,88	2,75	2,25	3,38	1,43	3,63	4,50	3,75	4,75	4,88	3,38	3,25	3,75
	Tamaño centro	Menos de 9 uds.	2,69	2,19	3,14	3,64	2,86	1,91	3,29	4,51	4,29	4,20	4,31	3,07	3,85	2,80
		9 o más uds.	2,36	1,89	3,36	3,38	3,09	1,83	3,61	4,27	4,05	4,26	4,29	2,76	3,91	2,96
	Tamaño localidad	Menos de 2000	2,59	2,06	3,20	3,71	2,86	1,94	3,59	4,41	4,24	4,21	4,37	2,90	3,89	2,84
		Entre 2000 y 5000	2,33	1,77	3,48	3,32	3,19	1,77	3,57	4,28	4,03	4,15	4,24	2,95	3,91	3,03
		Más de 5000	2,38	2,04	3,31	3,22	3,13	1,79	3,47	4,25	4,05	4,29	4,30	2,72	3,79	3,01
	Sexo	Hombre	2,38	1,98	3,39	3,24	3,09	1,89	3,49	4,28	4,06	4,18	4,27	2,75	3,79	2,99
		Mujer	2,55	1,91	3,10	3,79	2,95	1,70	3,59	4,31	4,08	4,38	4,41	2,96	4,15	2,81
	Edad	Más de 40	2,37	1,94	3,37	3,27	3,10	1,83	3,53	4,34	4,09	4,21	4,30	2,80	3,90	2,92
		Menos de 40	2,64	2,06	2,96	3,88	2,91	1,78	3,49	4,07	4,01	4,39	4,30	2,77	3,81	3,06
	Estado Civil	Casado	2,43	1,92	3,32	3,36	3,10	1,83	3,53	4,25	4,06	4,18	4,29	2,76	3,88	2,91
		No casado	2,47	2,24	3	3,82	2,87	1,79	3,50	4,59	4,31	4,69	4,44	3,13	3,92	3,26
Inspectores	Provincia	Albacete	1,62	3,92	1,85	1,38	4,77	1,23	3,08	4,23	4,31	4,92	4,38	2,38	3,08	4,85
		Ciudad Real	3,22	3	2,89	1,88	4,56	1,56	3	3,89	3,67	4,78	4,44	2,33	3	4
		Cuenca	2,60	1,80	3,60	2,40	3	1,60	3	4	3,80	4,60	4	2	3,20	3,20
		Guadalajara	3	2,67	3,33	1,33	3,20	2	3,80	3,80	4	5	4	2,60	3,20	2,80
		Toledo	2,67	1,33	3	1,33	4,67	3	3,67	4,33	4,33	5	4,33	2,33	3,67	3,33
Padres	Provincia	Albacete	3,29	1,60	4,06	1,93	2,38	3,33	3,53	4,44	3,81	4,06	4,13	2,60	3,44	3,06
		Ciudad Real	2,60	1,54	3,88	2,46	2,35	3,36	3,52	3,54	3,38	3,65	3,28	2,35	3,65	2,50
		Cuenca	2,82	1,91	4,09	2,27	3,55	3,18	3,27	3,64	3,73	3,73	3,55	2,73	4	3,36
		Guadalajara	3,13	2,25	3,63	3	3	2,88	4,38	4,63	4,50	4,38	4,50	3	3,75	2,50
		Toledo	2,89	1,89	3,82	2,82	2,96	2,75	3,50	3,86	4	3,71	3,79	3,21	3,86	2,61
	Niveles	CIP	2,83	1,85	3,78	2,66	2,75	3,02	3,56	3,96	3,81	3,82	3,76	2,72	3,76	2,76
		IES	3,07	1,40	4,33	2,07	2,93	3,07	3,53	3,80	4	3,93	3,60	2,86	3,67	2,80

			15.1	15.2	15.3	15.4	15.5	15.6	15.7	15.8	15.9	16.1	16.2	16.3	16.4	16.5	16.6	16.7	16.8	16.9
	Medias	Global	3,80	3,57	4,63	4,74	4,61	3,44	4,08	3,91	4,56	3,17	3,51	2,24	3,18	4,26	2,49	3,35	2,76	3,88
		Directores	3,89	3,48	4,65	4,74	4,57	3,44	4,05	3,89	4,53	3,18	3,45	2,07	3,24	4,29	2,38	3,39	2,76	3,92
		Inspectores	4,51	4,05	4,46	4,59	4,59	3,86	4,16	4,51	4,73	3,27	3,97	3,38	2,49	3,57	2,43	3,24	2,08	3,05
		AMPA	3,15	3,73	4,59	4,78	4,78	3,31	4,16	3,77	4,62	3,06	3,56	2,53	3,19	4,40	2,96	3,23	3,02	4,02
Directores	Provincia	Albacete	3,81	3,35	4,71	4,79	4,69	3,37	4,12	3,88	4,53	3,13	3,45	2,05	3,42	4,27	2,56	3,56	2,89	3,91
		Ciudad Real	3,73	3,43	4,60	4,71	4,52	3,22	4,05	3,81	4,56	3,08	3,47	2,11	3,32	4,32	2,45	3,46	2,83	4
		Cuenca	3,97	3,49	4,69	4,77	4,46	3,69	4,23	3,85	4,54	3,13	3,46	2,46	2,87	4,15	2,67	3,56	2,67	3,62
		Guadalajara	4,09	3,70	4,88	4,82	4,55	3,61	4,09	4	4,69	3,70	3,70	2,18	3,09	4,39	2,45	3,45	2,82	4,09
		Toledo	3,99	3,61	4,58	4,72	4,57	3,57	3,91	3,91	4,44	3,16	3,38	1,90	3,16	4,28	2,11	3,10	2,63	3,90
	Niveles	CIP	3,85	3,46	4,66	4,78	4,57	3,49	4,14	3,93	4,53	3,12	3,46	1,95	3,28	4,30	2,35	3,43	2,79	3,91
		IES	3,99	3,56	4,64	4,68	4,60	3,41	3,80	3,76	4,47	3,34	3,51	2,32	3,15	4,29	2,45	3,34	2,65	3,93
		EA	3,67	3	4,67	4,67	4,67	3	3,67	4,33	4,33	3,67	4	2,67	2,67	4,33	2,33	3,67	3,67	4,33
		EOI	3,75	3,38	4,63	4,88	4,63	3,13	3,88	4,13	4,88	3,38	3,50	2,75	3,50	4,50	2,50	3,50	3,25	3,75
	Tamaño centro	Menos de 9 uds.	3,58	3,44	4,68	4,71	4,51	3,19	4,20	4,07	4,49	3,10	3,42	2,10	3,14	4,25	2,16	3,44	2,64	3,93
		9 o más uds.	3,95	3,48	4,65	4,76	4,61	3,50	4,01	3,87	4,54	3,21	3,49	2,06	3,24	4,32	2,43	3,43	2,79	3,93
	Tamaño localidad	Menos de 2000	3,71	3,41	4,77	4,74	4,47	3,23	4,13	4,09	4,50	3,06	3,54	2,07	3,34	4,31	2,35	3,44	2,78	3,97
		Entre 2000 y 5000	3,95	3,47	4,57	4,74	4,62	3,70	4,16	3,91	4,55	3,14	3,47	2,18	3,15	4,21	2,41	3,36	2,77	3,76
		Más de 5000	3,93	3,49	4,62	4,75	4,61	3,43	3,98	3,82	4,53	3,27	3,44	2,07	3,21	4,26	2,36	3,40	2,75	3,95
	Sexo	Hombre	3,94	3,49	4,66	4,70	4,52	3,50	3,98	3,80	4,48	3,16	3,35	2,10	3,14	4,21	2,37	3,44	2,71	3,79
		Mujer	3,75	3,46	4,64	4,83	4,72	3,30	4,15	4,06	4,63	3,26	3,70	2,04	3,41	4,44	2,38	3,36	2,85	4,24
	Edad	Más de 40	3,89	3,52	4,66	4,76	4,60	3,55	4,03	3,83	4,53	3,15	3,44	2,09	3,16	4,25	2,44	3,43	2,82	3,88
		Menos de 40	3,88	3,31	4,61	4,67	4,53	2,94	4,06	4,07	4,52	3,32	3,51	2,03	3,39	4,34	2,15	3,39	2,51	4,09
	Estado Civil	Casado	3,84	3,45	4,67	4,74	4,58	3,43	4	3,80	4,50	3,15	3,41	2,07	3,20	4,26	2,36	3,38	2,73	3,90
		No casado	4,08	3,49	4,77	4,82	4,56	3,46	4,33	4,51	4,72	3,44	3,79	2,18	3,41	4,49	2,55	3,69	2,87	4,05
Inspectores	Provincia	Albacete	4,77	4,31	4,31	4,46	4,23	4,15	4,08	4,62	4,69	3,46	3,92	3,46	2,62	3,08	2,23	3,23	2,08	2,77
		Ciudad Real	4,44	3,67	4,44	4,67	5	3,78	4,56	4,56	4,78	2,78	3,67	4,11	2,56	3,56	2,44	3	2,22	3
		Cuenca	4,20	3,60	5	4,80	4,60	3,40	3,80	3,80	4,40	3,40	4,40	3,20	2,20	4,20	2,80	3	2,40	3,40
		Guadalajara	4,40	4,20	4	4,60	4,80	3,80	4	4,80	4,80	3,40	4,40	2,40	2,20	4	2,40	3,80	1,60	3,40
		Toledo	4,33	4,33	4,67	5	4,67	4,50	4	4,33	5	3	3,33	3	2,67	4	2,33	3,33	1,67	3
Padres	Provincia	Albacete	3,13	3,63	4,69	4,88	4,75	3,44	4,25	3,88	4,56	3	3,47	3,20	3,07	4,07	3	2,87	3,07	3,87
		Ciudad Real	2,58	3,54	4,58	4,85	4,92	3	3,92	3,65	4,69	2,56	3,44	2,24	2,92	4,52	3,16	3,16	2,96	3,96
		Cuenca	3	3,73	4,45	4,82	4,73	3,18	4,09	3,73	4,64	3	3,40	1,78	3,11	4,30	2,78	3,22	2,60	3,70
		Guadalajara	3,44	4	4,89	5	5	4	4,56	3,67	4,78	3,89	4,22	2,78	3,89	4,56	3,11	3,33	3,22	4,67
		Toledo	3,71	4	4,54	4,64	4,64	3,25	4,32	3,93	4,50	3,15	3,56	2,67	3,37	4,33	2,78	3,48	3,15	4
	Niveles	CIP	3,17	3,75	4,65	4,81	4,81	3,19	4,14	3,78	4,58	2,95	3,61	2,61	3,15	4,31	2,94	3,17	3,09	3,99
		IES	3,33	3,87	4,47	4,80	4,73	3,47	4,27	3,93	4,73	3,23	3,62	2,38	3,54	4,46	2,77	3,23	2,69	4

			17.1	17.2	17.3	17.4	17.5	17.6	17.7	17.8	17.9	17.10	17.11	17.12	18	19	20	21	22	23	24	25	26
	Medias	Global	4,20	3,22	3,38	2,58	2,91	3,32	3,07	3,06	3,02	2,36	2,92	3,81	4,09	1,94	4,31	4,33	2,81	4,12	4,28	3,93	4,12
		Directores	4,30	3,18	3,38	2,51	2,86	3,51	3,17	3,13	3,10	2,28	2,92	3,97	4,15	1,93	4,42	4,45	2,64	4,21	4,43	4,07	4,43
		Inspectores	3,92	2,81	3,41	2,22	2,92	2,92	2,62	3,30	2,35	1,70	2,65	3,39	3,59	2,35	3,59	3,86	3,19	3,59	3,78	2,35	3,84
		AMPA	3,88	3,58	3,36	3,02	3,14	2,66	2,82	2,63	2,94	2,94	3	3,32	4,02	1,84	4,14	4,02	3,37	3,93	3,85	3,95	2,98
Directores	Provincia	Albacete	4,24	3,28	3,27	2,33	2,72	3,38	2,94	3,35	3,02	2,40	3,12	4,08	4,14	1,81	4,42	4,49	3	4,38	4,53	4,13	4,32
		Ciudad Real	4,40	3,19	3,46	2,71	3,04	3,61	3,31	3,19	3,11	2,15	2,85	4,02	4,29	2,08	4,50	4,52	2,46	4,17	4,43	3,97	4,44
		Cuenca	4,38	3,21	3,49	2,31	2,54	3,72	2,97	2,87	3,31	2,56	3,10	3,87	4	2,21	4,44	4,47	2,53	4,13	4,49	3,87	4,49
		Guadalajara	4,61	3,06	3,67	2,73	3,18	3,52	3,30	2,79	2,94	1,85	2,73	4,15	4,03	1,76	4,48	4,48	2,94	4,30	4,61	4,24	4,39
		Toledo	4,15	3,10	3,25	2,50	2,81	3,42	3,25	3,16	3,17	2,35	2,91	3,80	4,13	1,82	4,35	4,35	2,55	4,15	4,30	4,20	4,50
	Niveles	CIP	4,29	3,21	3,28	2,52	2,75	3,55	3,13	3,30	3,18	2,27	2,98	3,98	4,15	1,97	4,49	4,44	2,69	4,27	4,48	4,18	4,55
		IES	4,32	3,05	3,66	2,46	3,21	3,45	3,28	2,72	2,83	2,39	2,76	3,96	4,14	1,79	4,28	4,59	2,52	4,07	4,37	3,83	4,14
		EA	4,33	3	3,67	2,67	3,33	4	4,33	4,33	3	2,67	3,67	4,67	4,67	1,67	4,33	4,67	2	3,33	3,67	3,67	3,67
		EOI	4	3,63	3,75	3,50	3,63	3	3,50	3,25	3,25	2,13	3,88	3,75	4,13	1,88	4,50	4,13	3,38	4,25	4,38	4,50	4
	Tamaño centro	Menos de 9 uds.	4,34	3,29	3,24	2,46	2,75	3,69	3,24	3,07	3,46	2,46	2,86	4,07	3,97	2,17	4,41	4,28	2,36	3,75	4,19	4,24	4,42
		9 o más uds.	4,29	3,19	3,44	2,55	2,92	3,47	3,13	3,22	3	2,26	2,95	3,95	4,23	1,89	4,47	4,51	2,74	4,32	4,52	4,09	4,43
	Tamaño localidad	Menos de 2000	4,40	3,41	3,36	2,53	2,80	3,61	3,04	3,13	3,40	2,46	2,96	4,10	4,01	2,14	4,39	4,26	2,35	3,94	4,33	4,23	4,50
		Entre 2000 y 5000	4,24	3,08	3,32	2,46	2,42	3,47	2,97	3,25	2,95	2,49	2,80	3,95	4,09	1,85	4,48	4,40	2,80	4,30	4,55	4,08	4,30
		Más de 5000	4,22	3,09	3,43	2,53	3,09	3,43	3,20	3,11	3,05	2,14	3,01	3,86	4,24	1,90	4,44	4,56	2,72	4,24	4,43	4,02	4,40
	Sexo	Hombre	4,19	3,14	3,40	2,42	2,85	3,50	3,09	3,09	3,02	2,26	2,94	3,86	4,11	1,99	4,40	4,47	2,63	4,16	4,40	3,99	4,38
		Mujer	4,54	3,30	3,43	2,75	2,97	3,51	3,29	3,35	3,24	2,29	2,93	4,25	4,31	1,81	4,54	4,45	2,75	4,32	4,53	4,34	4,52
	Edad	Más de 40	4,28	3,14	3,39	2,49	2,86	3,42	3,14	3,19	3,10	2,26	2,96	3,97	4,22	1,97	4,48	4,48	2,72	4,25	4,45	4,04	4,37
		Menos de 40	4,36	3,36	3,48	2,69	2,98	3,84	3,09	3,10	3,02	2,31	2,88	3,95	3,96	1,80	4,27	4,36	2,52	4,03	4,39	4,27	4,58
	Estado Civil	Casado	4,27	3,15	3,40	2,47	2,86	3,47	3,13	3,16	3,05	2,30	2,94	3,98	4,17	1,94	4,45	4,47	2,68	4,22	4,43	4,06	4,42
		No casado	4,58	3,31	3,31	2,79	3,13	3,77	3,21	3,46	3,38	2,18	2,97	4	4,21	1,89	4,42	4,42	2,67	4	4,44	4,28	4,34
Inspectores	Provincia	Albacete	3,62	3	3,31	2,69	3,46	2,92	2,62	3,62	2,69	1,46	3	3,25	3,38	2,31	3,23	3,67	3,15	3,38	3,38	2	3,62
		Ciudad Real	4,11	2,89	3,44	1,89	2	2,56	2,78	2,89	2	1,78	2,33	3,11	3,78	2,33	3,67	3,33	3,67	3,67	4	2,89	3,78
		Cuenca	3,40	2,20	3,80	2,40	2,80	3,80	2,40	3,40	1,80	1,40	2	3,80	4,40	2,40	4	4,60	2,80	3,20	3,60	2,20	3,20
		Guadalajara	4,60	2,60	3,20	1,80	3,20	3	2,80	2,60	2	1,40	2,60	3,60	3,20	2,60	3,80	4,40	2,80	4,40	4,60	2,40	4,80
		Toledo	4	2,33	3,33	1,33	2,67	1,67	2,33	4	3	2,67	3	3	3,33	2,67	3,67	3,67	2,67	3	3,33	1,33	4
Padres	Provincia	Albacete	4	3,63	3,81	3,06	2,88	3,13	2,88	2,67	3,06	4	3,31	2,81	3,59	1,88	3,59	3,94	2,82	3,71	3,76	3,59	3,24
		Ciudad Real	4,04	3,50	3,50	2,92	2,96	1,79	2,29	2,39	2,83	2,50	3,08	3,58	4	1,65	4,31	3,80	3,60	4,12	3,65	3,92	2,73
		Cuenca	3,50	3,80	3,10	2,50	3,40	3	3,30	2,60	3,30	2,50	2,40	2,90	3,82	1,73	4,45	3,91	3,36	3,82	4,09	3,91	2
		Guadalajara	4,56	3,33	3,44	2,78	3,11	2,78	3,11	2,33	2,78	2,78	2,67	3,78	4,33	1,56	4,22	4,44	3,44	3,67	3,67	3,78	2,89
		Toledo	3,85	3,56	3	3,30	3,33	3,04	2,81	2,88	2,93	2,85	2,96	3,52	4,43	2	4,18	4,36	3,50	4,18	4,21	4,21	3,46
	Niveles	CIP	4	3,57	3,36	3,01	3,04	2,70	2,76	2,55	2,98	2,97	2,94	3,39	4,06	1,71	4,20	4,01	3,48	3,99	3,90	3,94	3,13
		IES	3,69	3,38	2,77	2,85	3,15	2,54	2,69	2,62	2,92	2,54	2,69	3,31	4,33	2,27	4,20	4,53	3,20	4,13	4,07	4	2,13

			27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47
	Medias	Global	4,16	3,28	3,76	3,58	3,43	3,25	3,36	3	3,06	3,30	3,34	3,11	2,79	3,49	3,88	3,18	2,79	4,18	3,41	3,54	2,45
		Directores	4,32	3,29	3,94	3,70	3,50	3,27	3,55	3,14	3,17	3,35	3,38	3,16	2,75	3,45	3,97	3,18	2,76	4,33	3,35	3,51	2,36
		Inspectores	2,95	3,30	3,03	2,69	2,28	2,25	2,03	2,78	3,65	3,43	4	3,72	3,22	4,39	4,53	3,46	3,03	4,03	3,64	4	2,91
		AMPA	3,96	3,24	3,31	3,40	3,55	3,57	3,06	2,48	2,41	3	2,94	2,63	2,77	3,30	3,24	3,04	2,81	3,62	3,60	3,49	2,70
Directores	Provincia	Albacete	4,30	3,53	4,14	4,02	3,69	3,34	3,70	3,36	3,53	3,56	3,66	3,24	3,03	3,67	4,01	3,37	2,99	4,60	3,71	3,71	2,24
		Ciudad Real	4,32	3,21	3,86	3,55	3,46	3,12	3,46	2,97	2,96	3,18	3,27	2,97	2,62	3,30	3,99	3,11	2,66	4,27	3,28	3,38	2,30
		Cuenca	4,28	3,56	4	3,39	3,21	3,18	2,92	3,10	3,03	3,54	3,23	2,89	2,67	3,38	3,79	3	2,18	4,31	3,44	3,49	2,39
		Guadalajara	4,33	2,94	3,85	3,65	3,18	3,33	3,73	3,27	3,21	3,33	3,41	3,35	2,93	3,66	4,03	3,30	2,81	4,30	3,18	3,39	2,73
		Toledo	4,37	3,26	3,89	3,75	3,56	3,41	3,72	3,08	3,11	3,33	3,34	3,37	2,72	3,41	3,98	3,17	2,90	4,20	3,17	3,49	2,37
	Niveles	CIP	4,43	3,35	3,98	3,80	3,61	3,44	3,92	3,29	3,30	3,50	3,48	3,33	2,88	3,58	4,08	3,28	2,83	4,36	3,36	3,59	2,40
		IES	4,02	3,23	3,92	3,47	3,19	2,83	2,57	2,63	2,81	2,96	3,16	2,73	2,55	3,17	3,67	2,98	2,51	4,22	3,18	3,33	2,20
		EA	4,33	2,33	2,67	2,67	2,67	2,67	3	2	1,33	2	2	1,67	2	1,67	3	2	2,33	4	4	3,33	2,67
		EOI	4,25	3,38	3,75	4	3,63	3,50	3,25	3,63	3,25	3,63	3,63	3,71	2,71	3,57	4,50	3,75	3,29	4,50	3,50	2,63	2,13
	Tamaño centro	Menos de 9 uds.	4,27	3,07	3,54	3,38	3,52	3,50	3,78	3,22	3,19	3,58	3,44	2,96	2,90	3,56	4,10	3,20	2,90	4,20	3,27	3,51	2,14
		9 o más uds.	4,34	3,40	4,06	3,80	3,52	3,27	3,54	3,12	3,15	3,33	3,39	3,25	2,78	3,47	3,99	3,22	2,74	4,35	3,35	3,47	2,43
	Tamaño localidad	Menos de 2000	4,34	3,13	3,63	3,52	3,55	3,49	3,86	3,24	3,24	3,56	3,49	3	2,94	3,60	4,11	3,40	2,96	4,30	3,30	3,44	2,23
		Entre 2000 y 5000	4,39	3,40	4,16	3,88	3,57	3,45	3,76	3,31	3,29	3,71	3,51	3,19	2,95	3,63	4,09	3,49	2,81	4,36	3,25	3,61	2,47
		Más de 5000	4,28	3,34	3,98	3,72	3,42	3,09	3,28	3,03	3,06	3,13	3,32	3,28	2,65	3,33	3,91	3,03	2,66	4,31	3,34	3,39	2,37
	Sexo	Hombre	4,25	3,28	3,89	3,66	3,39	3,20	3,42	3,10	3,15	3,30	3,37	3,26	2,78	3,41	3,96	3,12	2,74	4,31	3,33	3,39	2,40
		Mujer	4,52	3,39	4,07	3,85	3,75	3,54	3,90	3,15	3,15	3,44	3,39	3,01	2,76	3,58	4,06	3,50	2,75	4,32	3,39	3,70	2,30
	Edad	Más de 40	4,32	3,34	3,95	3,69	3,43	3,30	3,48	3,08	3,16	3,31	3,36	3,20	2,76	3,44	3,94	3,20	2,73	4,31	3,36	3,50	2,41
		Menos de 40	4,36	3,27	3,91	3,80	3,73	3,28	3,87	3,21	3,15	3,40	3,48	3,17	2,89	3,61	4,16	3,38	2,82	4,40	3,40	3,45	2,27
	Estado Civil	Casado	4,31	3,35	3,94	3,70	3,49	3,27	3,53	3,05	3,12	3,27	3,32	3,14	2,73	3,40	3,93	3,19	2,70	4,30	3,35	3,47	2,39
		No casado	4,41	3,08	3,92	3,81	3,64	3,41	3,79	3,46	3,36	3,69	3,74	3,56	3,15	3,95	4,36	3,51	3,21	4,51	3,49	3,64	2,21
Inspectores	Provincia	Albacete	2,46	3,23	3,31	2,85	2,46	2,31	1,62	3,62	3,92	4	4,31	3,69	3,23	4,54	4,62	3,23	2,77	3,92	3,77	3,92	3,46
		Ciudad Real	3,22	3,33	2,63	2,50	1,75	1,75	2	2,44	3,33	3,11	3,56	3,44	2,67	4	4,22	3,56	3,56	3,78	3,22	4,22	2,13
		Cuenca	2,80	3,20	2,80	2,40	2,40	2,60	2,40	2,40	3,20	3,40	3,80	4	3,80	4,20	4,60	4,40	2,60	4	4,20	3,60	2,80
		Guadalajara	3,40	3,40	2,80	2,60	1,80	2,20	2	2,60	3,80	2,20	4,40	3,60	3	4,80	4,60	2,75	3,60	4,80	3,25	4	2,75
		Toledo	3,33	3,33	3	2,67	2,67	1,67	2,33	1,67	3,67	3,67	3	4	3,50	4	5	3	2	3,50	3,67	4	2,67
Padres	Provincia	Albacete	3,35	3	2,69	2,67	3	2,76	3	1,94	2,29	2,41	2,50	2,67	2,47	2,93	3,24	2,81	2,93	3,59	3,35	3,13	2,44
		Ciudad Real	3,88	3,32	3,24	3,48	3,63	3,72	2,84	2,32	2,31	3,12	3,20	2,24	2,70	3,39	3,08	3	2,58	3,60	3,64	3,44	2,55
		Cuenca	3,82	2,64	3,27	3,27	3,82	3,55	3,45	2,82	2,91	3,09	3,09	2,82	3,09	3,36	3,55	3,36	3	4,09	3,45	3,55	2,70
		Guadalajara	4,67	3,11	3,67	3,89	3,22	3,44	2,33	2,11	2	3,22	2,22	2,78	2,56	2,89	2,56	2,78	2,44	3	3,33	3,33	2,44
		Toledo	4,21	3,64	3,64	3,54	3,80	3,80	3,44	2,89	2,52	3,15	3,12	2,67	2,96	3,52	3,48	3,09	2,96	3,52	3,83	3,96	2,96
	Niveles	CIP	4,01	3,33	3,32	3,39	3,61	3,66	3,25	2,59	2,47	3,12	3,01	2,66	2,78	3,33	3,25	3,06	2,86	3,61	3,49	3,54	2,71
		IES	4,20	3,13	3,25	3,58	3,58	3,23	2,57	1,93	2,14	2,69	2,77	2,36	2,77	3,36	3,27	2,82	2,64	3,25	4	3,64	2,27

			48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68
	Medias	Global	3,02	2,66	2,94	3,45	3,40	2,43	2,97	3,02	3,35	3,68	3,93	3,75	3,89	4,09	2,68	4,62	4,21	3,98	3,90	4,75	2,77
		Directores	2,97	2,68	3	3,58	3,57	2,38	2,94	3,08	3,46	3,77	4,13	3,70	4,02	4,07	2,75	4,70	4,29	4,09	3,93	4,78	2,60
		Inspectores	3,32	2,62	2,97	3,41	3,41	1,95	3,16	2,30	2,41	2,97	2,95	2,97	3,05	3,81	2,46	4,35	3,46	3,16	3,16	4,76	3,89
		AMPA	3,13	2,58	2,68	2,95	2,66	2,85	3	3,02	3,24	3,57	3,46	4,26	3,68	4,29	2,48	4,40	4,19	3,88	4,07	4,66	3,06
Directores	Provincia	Albacete	2,94	2,63	2,93	3,50	3,64	2,26	2,76	3,02	3,27	3,87	4,20	3,85	4,09	4,24	2,81	4,73	4,42	4,30	4,09	4,80	2,47
		Ciudad Real	2,92	2,88	2,99	3,58	3,38	2,68	3,12	3,23	3,91	3,89	4,22	3,80	3,99	3,96	2,55	4,67	4,38	3,95	3,89	4,78	2,79
		Cuenca	3,10	2,72	3,41	3,74	4,18	2,31	3,26	3,08	3,31	3,87	4,10	3,72	4	3,97	2,63	4,51	4,08	4	3,67	4,67	2,77
		Guadalajara	3,06	2,55	2,97	3,70	3,94	2,12	2,61	3,19	3,28	3,63	4,13	3,56	4,19	4,28	2,83	4,94	4,21	4,10	3,88	4,73	2,45
		Toledo	2,96	2,59	2,94	3,58	3,38	2,26	2,87	2,98	3,28	3,58	4,05	3,51	3,99	3,99	2,91	4,72	4,23	4,06	3,96	4,83	2,56
	Niveles	CIP	3,02	2,78	3,07	3,90	3,77	2,53	2,95	3,19	3,68	3,90	4,21	3,88	4,19	4,16	2,50	4,76	4,41	4,15	4,09	4,81	2,62
		IES	2,84	2,41	2,74	2,84	3,12	1,98	2,89	2,81	2,91	3,45	4,06	3,47	3,79	3,96	3,49	4,57	3,95	3,99	3,48	4,68	2,46
		EA	3	3	3	3,33	3	2,67	2,67	2,33	2,67	3,33	2,67	1,33	2,67	3	2	4,67	4	2,67	4	4,67	4,33
	Tamaño centro	EOI	2,75	3,38	3,50	2,88	3,38	2,25	2,63	3,29	3,14	3,29	3,14	1,50	2,57	3	3,14	4,88	4,38	4,25	4	4,88	3
		Menos de 9 uds.	2,98	2,85	2,90	3,73	3,68	2,54	2,90	3,32	4,31	3,90	4,19	3,95	4,02	4,29	2,73	4,78	4,42	3,93	4,08	4,85	2,75
		9 o más uds.	2,98	2,65	3,02	3,59	3,60	2,33	2,96	3,04	3,32	3,75	4,15	3,67	4,06	4,05	2,80	4,70	4,28	4,15	3,92	4,77	2,56
	Tamaño localidad	Menos de 2000	2,96	2,84	3,04	3,74	3,59	2,63	3	3,37	4,23	3,99	4,27	3,83	4,06	4,31	2,90	4,80	4,36	3,98	4,06	4,87	2,60
		Entre 2000 y 5000	3,09	2,80	3,23	3,83	3,92	2,44	2,89	2,89	3,35	3,68	4,16	3,78	4,23	4,24	3,03	4,68	4,33	4,15	4,07	4,79	2,35
		Más de 5000	2,87	2,57	2,86	3,34	3,40	2,27	2,93	3,02	3,23	3,70	4,10	3,53	3,91	3,88	2,67	4,64	4,21	4,06	3,76	4,77	2,66
	Sexo	Hombre	2,91	2,64	2,98	3,53	3,57	2,35	2,89	3,01	3,47	3,74	4,15	3,65	3,98	4,05	2,79	4,63	4,20	4,11	3,86	4,75	2,52
		Mujer	3,10	2,85	3,05	3,76	3,66	2,45	3,06	3,28	3,51	3,79	4,14	3,73	4,12	4,08	2,78	4,91	4,51	4,06	4,13	4,88	2,80
	Edad	Más de 40	2,99	2,74	3,07	3,69	3,63	2,37	2,91	3,07	3,28	3,74	4,10	3,67	4	4,01	2,72	4,69	4,27	4,13	3,90	4,78	2,60
		Menos de 40	2,93	2,52	2,77	3,19	3,48	2,43	3,10	3,09	4,29	3,83	4,30	3,62	4,06	4,21	2,97	4,76	4,33	3,95	4,07	4,84	2,60
	Estado Civil	Casado	2,99	2,67	2,99	3,62	3,58	2,30	2,86	3,04	3,27	3,74	4,14	3,67	4,02	4,05	2,70	4,70	4,27	4,13	3,90	4,77	2,54
		No casado	2,95	3,10	3,03	3,46	3,67	2,97	3,41	3,33	5,05	3,95	4,15	3,71	3,87	4,18	3,28	4,87	4,41	3,82	4,21	4,95	3
Inspectores	Provincia	Albacete	3,62	3	3,23	3,85	3,46	1,69	3,38	2,23	2,54	3,08	3,31	3	3,38	3,92	2,62	4,15	3,38	3,15	3,38	4,62	4,08
		Ciudad Real	2,78	2,33	2,56	3,67	3,22	2,33	3	2,56	2,56	2,78	2,78	3	3,11	3,67	2,56	4,56	3,78	3,33	3,11	4,89	4,44
		Cuenca	3	2,20	3	2,80	2,80	1,20	2,40	1,80	1,60	2,80	2,80	3,40	2,80	4,20	2,40	4,60	3,20	3,40	3	4,80	3,40
		Guadalajara	3,40	1,80	2,60	2,40	3,60	1,60	3,20	2,40	2,60	3	2,40	2,20	2,80	3	2,20	4,40	3,60	3,40	2,60	4,80	3,60
		Toledo	4	3,67	3,33	4	4	3	4	2,67	2,67	3	2,67	3,33	2,67	3,67	2,33	4	3,33	2,33	3,33	4,67	3,33
Padres	Provincia	Albacete	3	2,27	2,33	2,71	2,47	2,50	2,87	3,18	3,41	3,41	3,29	4,35	3,88	4,53	2,88	4	4,12	3,82	3,69	4,59	3,27
		Ciudad Real	2,91	2,23	2,42	3,12	2,35	2,63	2,95	3,12	3,08	3,35	3,31	4,38	3,38	3,85	2	4,54	4,12	3,96	4,19	4,69	2,92
		Cuenca	3,09	3	3,55	3,45	3,27	2,90	3,30	2,64	3,27	4	3,27	3,91	3,36	4,36	2,50	4,55	4,18	3,73	4,18	4,91	2,82
		Guadalajara	3	2,44	2,33	2,33	2,67	2,89	2,56	2,44	2,67	3	3,44	4,22	4	4,67	2,67	4,56	4,22	3,11	4,22	4,44	3,56
		Toledo	3,54	2,93	2,85	2,68	2,81	3,09	3,09	3,18	3,50	3,71	3,68	4,32	3,86	4,32	2,52	4,43	4,26	4,30	4	4,68	3,27
	Niveles	CIP	3,20	2,68	2,76	3,21	2,85	2,88	2,98	3,01	3,29	3,60	3,49	4,37	3,84	4,24	2,43	4,41	4,16	3,84	4,10	4,73	3,14
		IES	2,67	2,07	2,21	1,73	2,08	2,50	2,82	2,93	3,13	3,40	3,27	3,87	3,40	4,33	2,79	4,47	4,36	4,14	3,86	4,67	3,31

			69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
	Medias	Global	3,49	3,15	2,44	3,23	3,39	3,85	2,11	3,27	2,75	3,33	3,60	4,45	4,39	4,51	4,49	3,79	3,72	3,71	4,17	1,88	1,79
		Directores	3,53	3,23	2,37	3,16	3,44	3,89	2,01	3,27	2,78	3,38	3,53	4,55	4,47	4,52	4,55	3,96	3,75	3,84	4,31	1,53	1,45
		Inspectores	2,68	2,65	2,65	3	3,73	3,86	2,09	2,83	3,22	3,83	3,14	3,89	4,23	4,68	4,38	2,95	3,84	2,78	3,40	2,89	2,46
		AMPA	3,65	3,02	2,68	3,60	3,05	3,68	2,54	3,45	2,47	2,92	4,01	4,26	4,14	4,43	4,32	3,38	3,52	3,56	3,86	3,08	3,10
Directores	Provincia	Albacete	3,65	3,27	2,02	3,29	3,40	3,78	1,95	3,41	2,79	3,52	3,59	4,64	4,52	4,64	4,64	3,87	3,50	3,83	4,17	1,51	1,50
		Ciudad Real	3,40	3,14	2,56	3,15	3,41	3,81	2,16	3,17	2,80	3,28	3,56	4,52	4,57	4,45	4,46	4,17	3,74	4,01	4,50	1,50	1,49
		Cuenca	3,28	3,43	2,43	3,08	3,38	4,32	2,13	3,39	2,82	3,55	3,16	4,53	4,58	4,61	4,79	3,74	3,55	3,50	4,30	1,63	1,42
		Guadalajara	3,48	3,31	2,41	3,36	4	4,24	1,90	3,58	2,64	3,45	3,58	4,64	4,15	4,36	4,48	3,82	4	3,68	4,47	1,56	1,31
		Toledo	3,68	3,21	2,44	3,09	3,37	3,88	1,96	3,16	2,77	3,34	3,57	4,50	4,37	4,49	4,60	3,97	3,94	3,85	4,22	1,56	1,45
	Niveles	CIP	3,66	3,26	2,46	3,26	3,47	3,87	2,06	3,39	2,85	3,53	3,58	4,57	4,45	4,45	4,57	3,89	3,73	3,95	4,42	1,46	1,48
		IES	3,24	3,17	2,16	2,91	3,26	4,06	1,92	2,96	2,46	3,14	3,43	4,55	4,53	4,72	4,60	4,12	3,81	3,62	4,11	1,73	1,32
		EA	3,67	3	3,67	2,67	4	4	1,67	3	3,67	2,33	3	3	5	5	5	5	4	3	3,33	2,33	3
		EOI	3,63	3,57	1,86	3,25	4,13	3,13	2	2,75	3,50	3,63	2,88	4,63	4,57	4,71	4,29	4	3,71	3,33	4,14	2,25	2,13
	Tamaño centro	Menos de 9 uds.	3,74	3,26	2,69	3,24	3,69	3,81	2,20	3,32	2,76	3,31	3,51	4,53	4,39	4,41	4,66	3,84	3,64	3,87	4,28	1,46	1,46
		9 o más uds.	3,53	3,21	2,31	3,17	3,35	3,91	2,01	3,28	2,76	3,45	3,52	4,59	4,49	4,54	4,56	3,96	3,79	3,84	4,34	1,58	1,46
	Tamaño localidad	Menos de 2000	3,67	3,28	2,61	3,27	3,61	3,83	2,20	3,26	2,83	3,54	3,64	4,54	4,46	4,41	4,63	3,83	3,71	3,97	4,23	1,59	1,58
		Entre 2000 y 5000	3,61	3,20	2,31	3,23	3,36	3,78	2	3,50	2,92	3,70	3,18	4,64	4,42	4,45	4,57	3,86	3,88	3,82	4,35	1,53	1,50
		Más de 5000	3,45	3,19	2,32	3,05	3,34	3,98	1,94	3,16	2,64	3,23	3,52	4,49	4,51	4,63	4,57	4,08	3,73	3,81	4,34	1,55	1,42
	Sexo	Hombre	3,51	3,20	2,36	3,05	3,38	3,87	2,09	3,17	2,71	3,34	3,49	4,52	4,44	4,54	4,56	3,94	3,80	3,80	4,30	1,56	1,44
		Mujer	3,70	3,26	2,41	3,49	3,55	3,97	1,90	3,50	2,91	3,57	3,58	4,64	4,51	4,48	4,63	4	3,63	3,97	4,36	1,56	1,53
	Edad	Más de 40	3,54	3,22	2,37	3,16	3,45	3,88	2,01	3,27	2,81	3,50	3,48	4,54	4,50	4,57	4,60	3,94	3,76	3,84	4,34	1,62	1,53
		Menos de 40	3,63	3,21	2,36	3,27	3,28	3,94	2,12	3,27	2,61	3,01	3,58	4,63	4,30	4,28	4,48	3,97	3,72	3,83	4,25	1,35	1,23
	Estado Civil	Casado	3,52	3,18	2,38	3,15	3,39	3,88	2,01	3,23	2,76	3,41	3,51	4,54	4,43	4,52	4,57	3,97	3,75	3,81	4,31	1,60	1,49
		No casado	3,87	3,49	2,33	3,51	3,62	3,95	2,21	3,56	3,05	3,44	3,50	4,64	4,71	4,38	4,74	3,95	3,72	4,08	4,34	1,33	1,37
Inspectores	Provincia	Albacete	2,62	2,31	2,46	3,31	4,23	3,69	2,54	3	3,69	4,08	3,46	4	4,31	4,62	4,38	3,23	3,85	2,69	3,38	3,15	2,85
		Ciudad Real	2,67	2,78	2,11	2,78	3	3,78	2,33	3,11	3,22	3,75	3,22	3,67	4,56	4,78	4,44	2,89	3,78	2,56	3,67	3	2,56
		Cuenca	3	2,40	3,20	3,40	3,60	4,20	1,60	2,20	2,20	3,60	2,60	3,80	4,20	4,40	4,40	2,80	3,80	3	2,80	2,40	1,80
		Guadalajara	2,60	3,20	2,80	2	3,60	3,75	1,60	2,75	3	3,80	3	4,60	4	5	4,40	3,20	3,60	2,60	3,50	2,20	1,80
		Toledo	2,33	3,33	4	3	4	4,67	1	2,33	3,33	3,67	2	1,50	2	4,33	3,67	2	4	3,33	3,50	3,33	2,33
Padres	Provincia	Albacete	3,56	3,23	3,12	3,35	3,29	3,59	2,13	3,44	2,41	2,76	3,53	4,18	4	4,12	4,12	2,94	3,07	3,44	3,75	2,88	3
		Ciudad Real	3,73	3	2,21	3,58	2,80	3,57	2,42	3,52	2,23	2,96	3,85	3,88	3,96	4,46	4,35	3,12	3,36	3,72	3,92	3,43	3,27
		Cuenca	3,55	3	2,80	4,10	2,80	3,27	3,09	3,36	2,82	3,55	4,09	4,18	4,45	4,18	4,09	3,27	3,70	3,09	3,40	2,78	2,78
		Guadalajara	3,56	3,25	2,75	2,88	3,33	4,67	2,67	3,22	2,22	2,67	4,56	4,67	4,89	4,44	4,78	3,89	3,33	3,11	3,67	3,25	3,50
		Toledo	3,70	2,92	2,68	3,81	3,12	3,59	2,77	3,67	2,86	2,93	4,07	4,46	4,21	4,57	4,29	3,69	4	3,89	4,04	3,08	3,13
	Niveles	CIP	3,77	3,07	2,61	3,59	3,10	3,67	2,64	3,50	2,54	2,99	3,99	4,26	4,30	4,40	4,30	3,30	3,63	3,65	3,90	3,16	3,15
		IES	3,43	3,09	2,75	3,50	3	3,86	2,31	3,50	2,33	2,80	4,07	4,33	4,07	4,67	4,40	3,50	3,55	3,47	3,86	2,55	2,64

			90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103
	Medias	Global	1,87	4,23	4,15	4,11	4,34	4,07	3,47	3,10	3,08	4,19	4,41	3,44	3,03	1,81
		Directores	1,53	4,53	4,45	4,40	4,46	4,18	3,62	3,25	3,25	4,37	4,47	3,36	2,98	1,70
		Inspectores	2,78	3,92	3,65	3,65	4,54	3,89	2,81	2,23	2	3,66	4,43	3,67	3,36	1,53
		AMPA	3,08	3,03	3,03	3,03	3,75	3,71	3,12	2,84	2,76	3,62	4,17	3,72	3,14	2,40
Directores	Provincia	Albacete	1,59	4,42	4,35	4,33	4,49	4	3,69	3,35	3,28	4,53	4,48	3,42	2,92	1,69
		Ciudad Real	1,57	4,49	4,39	4,28	4,43	4,31	3,51	2,99	3,01	4,34	4,42	3,39	2,95	1,81
		Cuenca	1,50	4,69	4,67	4,61	4,43	4,32	3,76	3,46	3,38	4,21	4,55	3,16	3,05	1,61
		Guadalajara	1,53	4,55	4,55	4,45	4,58	4,48	3,88	3,61	3,55	4,52	4,61	3,21	2,88	1,56
		Toledo	1,48	4,62	4,54	4,53	4,46	4,05	3,54	3,26	3,35	4,29	4,49	3,31	3,13	1,72
	Niveles	CIP	1,53	4,55	4,45	4,39	4,46	4,30	3,83	3,36	3,38	4,35	4,54	3,26	2,95	1,74
		IES	1,51	4,59	4,60	4,57	4,53	3,84	2,97	2,88	2,82	4,45	4,33	3,55	3,11	1,41
		EA	3	4,33	3	3	4,33	4	4,33	3,67	4,33	4,33	3,67	3,67	3	3,33
		EOI	2,25	4,75	4,38	4,13	4,63	4,25	3,63	2,75	2,50	4,50	4,63	2,63	2,88	2,75
	Tamaño centro	Menos de 9 uds.	1,44	4,48	4,54	4,50	4,33	4,28	3,50	3,04	3,13	4,14	4,53	3,21	3,35	1,71
		9 o más uds.	1,58	4,55	4,43	4,36	4,51	4,13	3,62	3,24	3,23	4,42	4,48	3,37	2,89	1,66
	Tamaño localidad	Menos de 2000	1,58	4,46	4,48	4,42	4,32	4,42	3,58	3,21	3,35	4,19	4,55	3,25	3,13	1,66
		Entre 2000 y 5000	1,57	4,80	4,70	4,64	4,62	3,99	3,66	3,28	3,27	4,40	4,51	3,23	2,88	1,59
		Más de 5000	1,55	4,51	4,34	4,28	4,48	4,08	3,51	3,06	3,01	4,38	4,40	3,38	2,92	1,72
	Sexo	Hombre	1,55	4,61	4,51	4,44	4,50	4,19	3,49	3,07	3,07	4,33	4,49	3,23	2,95	1,69
		Mujer	1,58	4,42	4,34	4,32	4,39	4,08	3,87	3,57	3,57	4,42	4,48	3,59	3,06	1,67
	Edad	Más de 40	1,62	4,51	4,41	4,35	4,49	4,17	3,70	3,28	3,29	4,36	4,54	3,28	2,93	1,70
		Menos de 40	1,33	4,70	4,65	4,58	4,39	4,07	3,14	2,92	2,88	4,38	4,25	3,55	3,13	1,65
	Estado Civil	Casado	1,59	4,55	4,45	4,40	4,46	4,17	3,62	3,24	3,21	4,35	4,48	3,31	2,94	1,69
		No casado	1,39	4,44	4,39	4,34	4,56	4,03	3,59	3,16	3,16	4,47	4,49	3,62	3,36	1,59
Inspectores	Provincia	Albacete	3	4,15	3,54	3,54	4,62	4,54	3,23	2,38	2,08	3,92	4,62	3,15	4,15	1,77
		Ciudad Real	2,89	3,89	3,78	3,78	4,44	3,11	2	1,67	1,56	3,44	4,33	3,44	3,78	1,11
		Cuenca	2,40	4	4	4	4,40	3,40	2,80	2,80	2	3,60	4,20	4,80	2,60	1,40
		Guadalajara	2,20	4	4	4	5	3,75	3,80	2,75	2,60	4	4,40	4,60	2,25	2
		Toledo	3	2,33	2,33	2,33	3,67	4	1,33	1,33	1,33	2,67	4,33	3	1,67	1,33
Padres	Provincia	Albacete	2,81	2,40	2,47	2,53	3,71	3,18	3,12	2,88	2,82	3,06	4,24	3,88	3,41	2,47
		Ciudad Real	3,30	2,79	2,76	2,76	3,33	3,84	2,58	2,63	2,52	3,40	3,81	3,96	3,17	2,22
		Cuenca	2,78	3,20	3,30	3,10	3,36	3,45	3,27	3,20	3,10	3,90	4,55	3,18	3	2,70
		Guadalajara	3,50	3,50	3,50	3,50	3,89	4,78	3,56	2,78	2,67	4,11	4,78	4,33	3,89	2,67
		Toledo	3,26	3,42	3,42	3,38	4,04	3,44	3,43	3	2,96	3,89	4,07	3,54	2,81	2,41
	Niveles	CIP	3,21	3,08	3,08	3,03	3,63	3,59	2,97	2,79	2,74	3,67	4,27	3,89	3,26	2,48
		IES	2,55	3,18	3,18	3,18	4	3,60	3,47	3,13	2,93	3,53	3,93	3,07	2,53	2,13

Índice de ítem del cuestionario

1. La Orden que regula la selección de directores en Castilla-La Mancha es adecuada..... ¡Error! Marcador no definido.
2. El director debe ser elegido por la Administración. ¡Error! Marcador no definido.
3. El director debe ser elegido por el consejo escolar del centro. ¡Error! Marcador no definido.
4. El director debe ser elegido por el claustro. ¡Error! Marcador no definido.
5. La Administración tiene recursos para valorar idóneamente la cualificación y el proyecto de un candidato a la dirección..... ¡Error! Marcador no definido.
6. Los padres y madres de alumnos presentes en las Comisiones de Selección están cualificados para evaluar al candidato a la dirección. ¡Error! Marcador no definido.
7. Los profesores presentes en las Comisiones de Selección están cualificados para evaluar al candidato a la dirección..... ¡Error! Marcador no definido.
8. La experiencia previa en equipos directivos es importante para el buen ejercicio del cargo de director. ¡Error! Marcador no definido.
9. La experiencia en el ejercicio previo de la dirección resulta valiosa con independencia del centro en el que se ha ejercido. ¡Error! Marcador no definido.
10. El desempeño de cargos directivos exige formación específica..... ¡Error! Marcador no definido.
11. Debe tenerse en cuenta el criterio de los directores con experiencia a la hora de diseñar la formación específica para el ejercicio de la dirección. ¡Error! Marcador no definido.
12. Se evalúa periódicamente el ejercicio de la dirección. ¡Error! Marcador no definido.
13. La evaluación del equipo directivo ha de corresponder al centro en el que desempeña sus funciones (evaluación interna). ¡Error! Marcador no definido.
14. La evaluación del equipo directivo ha de corresponder fundamentalmente a la Administración educativa. ¡Error! Marcador no definido.
15. Valora las siguientes cualidades para ejercer la función de director ¡Error! Marcador no definido.
16. Valora los motivos por los que un profesor decide presentarse como candidato a la dirección ¡Error! Marcador no definido.
17. Valora los motivos por los que un profesor no decide presentarse como candidato a la dirección ¡Error! Marcador no definido.
18. Dar cumplimiento al proyecto de dirección es objetivo prioritario del equipo directivo..... ¡Error! Marcador no definido.
19. El proyecto de dirección es responsabilidad exclusivamente del director. ¡Error! Marcador no definido.
20. El proyecto de dirección se basa en la realidad del centro y plantea objetivos alcanzables..... ¡Error! Marcador no definido.
21. La composición del equipo directivo forma parte del proyecto de dirección. ¡Error! Marcador no definido.
22. El equipo directivo dispone de tiempo para planificar. ¡Error! Marcador no definido.
23. El equipo directivo desarrolla sus funciones de manera coordinada. ¡Error! Marcador no definido.
24. El equipo directivo asume y desarrolla las decisiones acordadas por los distintos órganos del centro. ¡Error! Marcador no definido.
25. El equipo directivo se interesa por los métodos pedagógicos empleados por el profesorado del centro..... ¡Error! Marcador no definido.
26. El equipo directivo realiza tareas que no tiene asignadas en las normas (administrativas, de mantenimiento ...). ¡Error! Marcador no definido.
27. La dirección anima al profesorado a trabajar en equipo..... ¡Error! Marcador no definido.
28. Las figuras individuales de coordinación tienen asignado tiempo suficiente para su tarea. ¡Error! Marcador no definido.
29. Las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica en el centro están bien gestionadas..... ¡Error! Marcador no definido.
30. Las reuniones de los departamentos/ciclos en el centro están bien gestionadas..... ¡Error! Marcador no definido.
31. Las reuniones de los equipos docentes (conjunto de profesores que imparten clases al mismo grupo de alumnos) en el centro están bien gestionadas. ¡Error! Marcador no definido.
32. Las tareas y responsabilidades se reparten de forma equitativa entre los componentes del claustro..... ¡Error! Marcador no definido.
33. La horas en las que el profesorado no tiene docencia directa se aprovechan de forma satisfactoria..... ¡Error! Marcador no definido.
34. La Inspección de Educación visita el centro con suficiente frecuencia..... ¡Error! Marcador no definido.
35. La Inspección de Educación conoce la realidad de los centros. ¡Error! Marcador no definido.
36. La Inspección de Educación conoce y supervisa el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular, las programaciones didácticas y otros proyectos del centro. ¡Error! Marcador no definido.
37. La Inspección de Educación asesora eficazmente en los problemas que surgen en el centro..... ¡Error! Marcador no definido.
38. Los distintos sectores de la comunidad educativa reciben de la Inspección el asesoramiento legal que necesitan. ¡Error! Marcador no definido.
39. Los distintos órganos de coordinación docente reciben de forma eficaz asesoramiento pedagógico desde el Servicio de Inspección. ¡Error! Marcador no definido.
40. La Inspección asesora al equipo directivo sobre aspectos relativos a la organización del centro. ¡Error! Marcador no definido.
41. La Inspección de Educación vela por que los centros cumplan las normas. ¡Error! Marcador no definido.
42. La Inspección de Educación vela por que la Administración cumpla las normas. ¡Error! Marcador no definido.
43. La Inspección de Educación promueve acciones coordinadas entre directores de centros de la misma localidad o zona..... ¡Error! Marcador no definido.
44. Existe una buena relación entre el centro y la Inspección de Educación. ¡Error! Marcador no definido.
45. El equipo directivo está respaldado por la Administración. ¡Error! Marcador no definido.
46. La Administración se dirige al equipo directivo a la hora de tratar temas que afectan al centro. ¡Error! Marcador no definido.
47. Algunos órganos de la Administración (diferentes de la Inspección) reúnen periódicamente a los directores de distintos centros. ¡Error! Marcador no definido.
48. Las iniciativas del centro cuentan con el apoyo de la Administración. ¡Error! Marcador no definido.
49. La asignación de recursos económicos al centro está en consonancia con los proyectos que lleva a cabo. ¡Error! Marcador no definido.
50. La asignación de recursos humanos al centro está en consonancia con los proyectos que lleva a cabo. ¡Error! Marcador no definido.
51. El centro dispone de todo el profesorado necesario al comienzo del curso. ¡Error! Marcador no definido.
52. Los criterios para decidir las sustituciones son adecuados..... ¡Error! Marcador no definido.
53. La petición de datos a los centros desde los diferentes departamentos de la Administración se cursa de forma coordinada, evitando reiteraciones innecesarias..... ¡Error! Marcador no definido.
54. La excesiva reglamentación dificulta la relación de los centros con la Administración. ¡Error! Marcador no definido.

55. La comunidad educativa conoce el trabajo que realiza el equipo directivo. ¡Error! Marcador no definido.
56. Los proyectos de mejora cuentan con la participación y el apoyo de la comunidad educativa. ¡Error! Marcador no definido.
57. La relación entre el profesorado y los padres es satisfactoria. ¡Error! Marcador no definido.
58. El equipo directivo promueve la participación de padres y madres. ¡Error! Marcador no definido.
59. La Asociación de Padres del centro funciona con normalidad. ¡Error! Marcador no definido.
60. El equipo directivo informa a los padres sobre el Proyecto Educativo del Centro y otros documentos de interés para las familias. ¡Error! Marcador no definido.
61. Los padres y madres deben recibir formación para mejorar la calidad de su participación en la vida del centro. ¡Error! Marcador no definido.
62. Se tiene en cuenta la opinión de los alumnos en la elaboración del reglamento de régimen interior. ¡Error! Marcador no definido.
63. El respaldo del claustro es fundamental para el ejercicio de la dirección. ¡Error! Marcador no definido.
64. El personal docente conoce sus obligaciones. ¡Error! Marcador no definido.
65. El personal no docente conoce sus obligaciones. ¡Error! Marcador no definido.
66. El Claustro colabora en el desarrollo de los proyectos del centro. ¡Error! Marcador no definido.
67. Las buenas relaciones personales entre el profesorado mejoran el funcionamiento del centro. ¡Error! Marcador no definido.
68. La toma de decisiones por parte del director está limitada por los intereses de alguno de los sectores. ¡Error! Marcador no definido.
69. El profesorado y el personal no docente se implican en las mejoras organizativas. ¡Error! Marcador no definido.
70. El marco organizativo de los centros (ROC) condiciona al director en el ejercicio autónomo de sus funciones. ¡Error! Marcador no definido.
71. El nivel actual de especialización del profesorado es un inconveniente en la organización del centro. ¡Error! Marcador no definido.
72. El director tiene un grado de autonomía suficiente respecto de la Administración para organizar el centro. ¡Error! Marcador no definido.
73. Los directores con más experiencia ejercen su función con mayor autonomía. ¡Error! Marcador no definido.
74. El centro debería tener capacidad de asignar a ciertas plazas requisitos específicos. ¡Error! Marcador no definido.
75. La Administración tiene en cuenta los criterios del centro para dotar de mayor estabilidad a la plantilla, prorrogando el nombramiento de profesores interinos. ¡Error! Marcador no definido.
76. El director tiene un grado de autonomía suficiente respecto al profesorado para organizar el centro. ¡Error! Marcador no definido.
77. El centro dispone de los recursos económicos necesarios para su gestión. ¡Error! Marcador no definido.
78. El centro dispone de los recursos humanos necesarios para su gestión. ¡Error! Marcador no definido.
79. Los centros educativos deben contar con la disponibilidad de personal sanitario. ¡Error! Marcador no definido.
80. Los centros educativos deben contar con la disponibilidad de personal de mantenimiento. ¡Error! Marcador no definido.
81. La gestión del mantenimiento (averías, informática, ...) sería más eficaz desde los centros. ¡Error! Marcador no definido.
82. La gestión de pequeñas obras y reformas es más eficaz desde los centros que desde la Administración. ¡Error! Marcador no definido.
83. La adquisición de equipamiento sería más eficaz desde los centros que desde la Administración. ¡Error! Marcador no definido.
84. El centro divulga su oferta educativa en el entorno social en el que está enclavado. ¡Error! Marcador no definido.
85. El equipo directivo interviene en la designación de los responsables de los distintos órganos de coordinación didáctica y pedagógica. ¡Error! Marcador no definido.
86. Los proyectos de innovación cuentan con el respaldo de padres, profesores y alumnos. ¡Error! Marcador no definido.
87. Los planteamientos del centro a medio y largo plazo inciden en la mejora de la práctica educativa. ¡Error! Marcador no definido.
88. Los incentivos administrativos y económicos del director son proporcionales a su responsabilidad y tareas. ¡Error! Marcador no definido.
89. Los incentivos administrativos y económicos del jefe de estudios son proporcionales a su responsabilidad y tareas. ¡Error! Marcador no definido.
90. Los incentivos administrativos y económicos del secretario son proporcionales a su responsabilidad y tareas. ¡Error! Marcador no definido.
91. El complemento económico del director debe consolidarse. ¡Error! Marcador no definido.
92. El complemento económico del jefe de estudios debe consolidarse. ¡Error! Marcador no definido.
93. El complemento económico del secretario debe consolidarse. ¡Error! Marcador no definido.
94. La experiencia en la dirección ha de ser considerada por la Administración en la constitución de órganos de participación, comisiones de evaluación del sistema, tareas de formación de nuevos miembros de equipos directivos. ¡Error! Marcador no definido.
95. Disponer de un horario flexible sería un incentivo para el equipo directivo. ¡Error! Marcador no definido.
96. Las tareas del director justifican que éste no imparta clases. ¡Error! Marcador no definido.
97. Las tareas del jefe de estudios justifican que éste no imparta clases. ¡Error! Marcador no definido.
98. Las tareas del secretario justifican que éste no imparta clases. ¡Error! Marcador no definido.
99. La Administración debería acompañar con incentivos horarios los proyectos de mejora que acomete el centro. ¡Error! Marcador no definido.
100. La estabilidad del equipo directivo beneficia al centro. ¡Error! Marcador no definido.
101. Es conveniente limitar el número de mandatos consecutivos del director. ¡Error! Marcador no definido.
102. Los directores han de profesionalizarse y formar un cuerpo administrativo-docente. ¡Error! Marcador no definido.
103. Los directores han de profesionalizarse y formar un cuerpo administrativo-no docente. ¡Error! Marcador no definido.

2. Jornada de reflexión y debate (transcripción)

Intervención del Consejero de Educación y Ciencia don José Valverde Serrano

Buenos días.

Coincide el desarrollo de esta Jornada con un momento crucial sobre la definición del modelo de dirección en los centros, así como del modelo educativo general en que éste va a quedar enmarcado, pues el próximo día 30 de este mes la Ministra de Educación y Ciencia nos va a presentar en la Conferencia Sectorial el borrador del anteproyecto de la nueva Ley Orgánica de Educación, una vez recogidas todas las aportaciones hechas en torno al documento de debate Una ley de calidad para todos y entre todos.

Espero, sinceramente, que podamos llegar a un consenso que dé estabilidad al sistema educativo español. Para conseguirlo tenemos que demostrar la suficiente generosidad que nos permita anteponer los intereses de la sociedad en su conjunto a nuestros intereses partidarios. Tenemos que ser capaces de ceder algo cada una de las partes, para así poder dar estabilidad al sistema, que es lo que de verdad nos está pidiendo la sociedad.

Entre las aportaciones que ha consensuado el propio Consejo Escolar Regional de Castilla-La Mancha, en torno al documento de debate, está el modelo de elección democrática de directores, aunque señalando que también se han de tener en cuenta los aspectos relacionados con la idoneidad y la cualificación de los candidatos.

La dirección de los centros educativos es uno de los más importantes factores de calidad de la enseñanza. La complejidad de los centros además cada vez es mayor. Por ello la Consejería de Educación y Ciencia ha previsto la creación de un grupo de trabajo, integrado por directores de cada una de las provincias castellano-manchegas para elaborar una nueva clasificación de los centros docentes, diferente a la existente en la actualidad, en la que sólo se tiene en cuenta el número de alumnos. Hay centros, por ejemplo, que están desarrollando distintos proyectos y tienen una gran diversidad de alumnos inmigrantes. Y esto, lógicamente, genera más complejidad que el mero número de alumnos y de grupos.

Una vez que lleguemos a un acuerdo sobre esta clasificación, también haremos una adecuación retributiva de todos los equipos directivos, también de los secretarios y jefes de estudios, que ahora tienen unas diferencias muy importantes en sus complementos respecto a los directores.

El modelo de dirección democrático es el que propugna la Consejería. Y así se ha plasmado en la reciente Orden de 15 de febrero por la que se convoca el concurso para la selección de directores.

Esta Orden, dentro de las posibilidades que ofrece la LOCE, contempla un procedimiento ampliamente participativo, que, en nuestra opinión, debería desarrollarse no sólo en la selección de los directores, sino también en la forma de ejercer sus funciones; porque estamos convencidos de que este modelo no tiene por qué suponer una merma o menoscabo de su profesionalidad, ni de la calidad de la enseñanza de los centros que dirigen, como algunos argumentan, sino más bien al contrario, pues la democracia participativa exige un trabajo y unas capacidades específicas en el ámbito de las relaciones interpersonales, de la comunicación y la negociación, que conllevan a veces más dificultad y preparación que la exigida en ese otro modelo más gerencial o tecnocrático que algunos propugnan. Son estos directores, además, los que mejor pueden impulsar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, y, sobre todo, la implicación de los profesores en el desarrollo de los proyectos de centro.

Hay, por tanto, dos cuestiones fundamentales que debemos considerar al hablar de la dirección de los centros educativos. Una, ya ha quedado señalada: el carácter participativo en la selección y en el desarrollo de las funciones, perfectamente compatible, en mi opinión, con el ejercicio de un liderazgo educativo eficaz; y la otra es la existencia de un proyecto, para un centro determinado, con un contexto y unas características propias, y que el candidato a director debe contemplar en el programa de dirección que tiene que presentar a la Comisión de selección para que sea evaluado por los representantes de la Comunidad Educativa.

Éstos son precisamente dos de los aspectos fundamentales que contempla la reciente Orden de la Consejería: la amplia participación de la comunidad educativa en la selección, y la presentación de un

programa de dirección en el que se tenga en cuenta el contexto geográfico, social y cultural del centro, así como las características y peculiaridades del alumnado en relación a este contexto; además de las líneas prioritarias que piensa desarrollar el candidato a director, sus principios pedagógicos y organizativos, las propuestas de actuación previstas y los objetivos que pretende alcanzar en los tres cursos para los que presenta su programa.

Los proyectos de centro contextualizados, impulsados por los equipos directivos y asumidos por el claustro de profesores, tienen que constituir también la referencia fundamental para que la Consejería pueda establecer compromisos mutuos con los centros que conlleven un aumento de los recursos para conseguir objetivos concretos en relación a los procesos –de conflictividad, de fracaso escolar u otros- que vienen determinados en gran medida por sus particulares contextos familiares, sociales o culturales. Y es en torno al desarrollo de los proyectos educativos compartidos y de estos compromisos entre los centros y la Administración como se plantea también el incremento de la autonomía pedagógica, económica y organizativa.

Quiero recordaros, asimismo, que la Consejería, además de potenciar la participación en la selección de directores, ha desarrollado importantes iniciativas de apoyo a los equipos directivos, como las que contempla el Plan de Mejora de la ESO, entre las que está la reducción de la docencia a los equipos directivos que lideren proyectos de mejora de la convivencia y la participación, o de colaboración con otras instituciones educativas, o de innovación.

Quiero agradecer, por último, al Consejo Escolar Regional la organización de esta Jornada, y vuestra dedicación en el día de hoy al debate y a la reflexión sobre la dirección de centros. Porque, como he señalado antes, éste es uno de los factores que más influye en la calidad de la enseñanza.

Muchas gracias.

Intervención del Vicerrector del Campus de Ciudad Real de la Universidad de Castilla-La Mancha don Francisco Alía Miranda



El Presidente del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha don Pedro José Pérez-Valiente Pascua

Bienvenidos a todos a esta jornada, os agradezco que hayáis querido estar con nosotros en este debate y os animo a que, en los distintos espacios de debate, aportéis vuestra experiencia sobre este tema que nos interesa a todos.

Os presento a Manuel Álvarez; es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y colaborador del ICE de la Universidad de Deusto. Ha sido Vicepresidente y Presidente del Foro Europeo de Administradores de la Educación durante cuatro años, en cuya Asociación Española fundó la revista Organización y Gestión Educativa, de la que él fue Director. Posee una amplia experiencia en dirección y coordinación de grupos humanos, que le viene dada por haber desempeñado funciones directivas durante más de 16 años en centros educativos. En los últimos 18 años se ha dedicado a la formación de directores, de directivos, y desempeña las funciones de Jefe del Departamento de Organización del CRIF de las Acacias, de la Comunidad de Madrid. El CRIF es el Centro Regional de Innovación y Formación.

Dirige el Master sobre Dirección y Gestión Educativa de las Universidades de Deusto y de Barcelona y ha escrito y publicado numerosos libros y artículos de investigaciones sobre el tema de la dirección. Entre los más conocidos puedo citar "El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión", "El proyecto educativo", "La dirección eficaz de centros docentes", "La dirección de centros", "Gestión por proyectos", "Dirigir es organizar", "Diversidad y convergencia en Europa". Actualmente coordina la colección de libros de Calidad de la Fundación Horreum, en la que ha publicado el Proyecto de Calidad Integral. Últimamente se ha dedicado a la investigación y difusión de dos temas que él considera claves en la enseñanza, el liderazgo y la calidad. Desde esta perspectiva ha publicado "El liderazgo de la calidad total" y "La dirección escolar ante los retos del siglo XXI".

Por mi parte, nada más; sólo darle la bienvenida y agradecerle el que haya aceptado esta invitación del Consejo. Cuando quieras, Manolo. Tienes la palabra.

Ponencia de don Manuel Álvarez Fernández *"La dirección escolar a debate"*

En primer lugar, muchas gracias, Pedro, por tu amable invitación. Es un honor, además, que moderes mi intervención y el debate que espero suscitar con mi ponencia. También me gustaría felicitaros por el trabajo de investigación realizado sobre la función directiva. He leído el informe y debo decir que es realmente interesante. Para todos aquellos que nos dedicamos a la formación y al estudio de la situación de los directivos escolares en España es una valiosa aportación. Haré frecuentes referencias a él, pero muy poco a fondo porque lo vais a presentar después. También, debo darles las gracias a todos ustedes, representantes de los distintos sectores escolares por su amable presencia.

Voy a centrar la ponencia en los cinco aspectos claves que definen el informe de la investigación. Sin embargo, en cada uno de esos cinco aspectos voy a hacer referencia a las diferencias que en los cinco aspectos del informe se observan en los sistemas de nuestro entorno cultural europeo. Me centraré sobre todo en los siguientes aspectos:

- El modo de acceso de los directores en Europa. Es decir, ¿por qué en España se elige a los directores de forma diferente al resto de los países europeos? Hay que tener en cuenta que España es uno de los pocos países del mundo donde el acceso a la dirección escolar tiene un componente social muy importante, dado que participan en su elección los representantes tanto sociales como profesionales del centro educativo a través de su Consejo Escolar y del claustro de profesores.
- ¿Cuáles son las diferencias más significativas respecto a las funciones y competencias entre los directores españoles y europeos? Es decir, ¿cuáles son las razones que justifican nuestra peculiaridad?

- Y, finalmente, ¿cuáles son las tendencias que definen tanto el estilo de dirección como su forma de acceso?

Antes de entrar de lleno en el tema de la ponencia, creo que es interesante aclarar cuáles son los factores que influyen de forma general en el estilo de la dirección escolar y que condicionan poderosamente una forma u otra de ejercer la tarea de dirigir. Creo que todos estaremos de acuerdo con el principio de que la dirección escolar no es neutra sino que tiene sus dependencias y sus influencias. Veamos cuáles son estos factores que condicionan de una forma o de otra el estilo y perfil del director escolar:

Primero, es el **modo de acceso**. Quien elige condiciona y crea dependencias. No es lo mismo que intervenga el claustro de profesores en su elección proponiendo una terna a la autoridad institucional que sea elegido y nombrado directamente por la Administración. No es lo mismo el director que es elegido por un consejo escolar que el nombrado por la Administración a propuesta de la inspección de forma temporal y sin proyecto propio. No es lo mismo, en fin que el director sea un compañero, proveniente del claustro o un docente seleccionado por una comisión de expertos externa al centro. No es lo mismo.

El segundo factor importante que diferencia a unos directores de otros es **la formación**. No es lo mismo acceder a la dirección sin formación previa que con una sólida formación en procedimiento administrativo, legislación escolar y en liderazgo de procesos de enseñanza aprendizaje. No es lo mismo presentarse a una selección por concurso de méritos con un currículum y proyecto de dirección concienzudamente preparado durante años.

El tercer aspecto es la **experiencia previa** en la dirección de grupos humanos. No es lo mismo dirigir un centro escolar después de haber sido jefe de estudio o secretario; después de haber coordinado equipos docentes o dirigido de forma responsable proyectos de innovación que acceder directamente desde el aula sin haber hecho un mínimo itinerario de liderazgo o de gestión.

Por último me referiré a un aspecto que frecuentemente no se tiene en cuenta pero que es el más valorado en la práctica por los profesores que soportarán posteriormente durante bastantes años una u otra dirección. Me refiero al **estilo personal**, al carácter, a la forma de entender las relaciones humanas y la educación; es decir, a aquellos aspectos de los que es imposible sustraerse y que definen la presencia o la ausencia de un talante de liderazgo. Se da en todo el mundo, es decir, no es lo mismo una persona joven que una persona mayor que tiene una experiencia determinada; no es lo mismo una dirección masculina que femenina; hay estudios muy interesantes, sobre todo en los Países Escandinavos, que demuestran, por ejemplo, que la dirección femenina es distinta a la masculina, genera otra cultura, otro estilo de entender el funcionamiento del centro, sin valorar si es mejor una que otra. Por esto, cada día se está teniendo más en cuenta en la formación de los directivos el desarrollo de competencias de liderazgo.

Estos serían los aspectos que voy a tener en cuenta a la hora de enfocar el tema. Mi intención, sinceramente y con todos mis respetos, es provocarles la reflexión. Voy a intentar, desde esta perspectiva ser muy claro y directo, diciendo sinceramente lo que pienso y justificándolo, sobre todo, en las investigaciones que, gracias a Dios, comienzan a realizarse en Europa y en España. Por eso acepté con gusto esta intervención aquí en el Consejo Escolar de Castilla la Mancha. Me ha parecido muy profesional, serio y responsable que hayan dedicado recursos, tiempo y esfuerzo a la investigación sobre la dirección.

Tendré en cuenta, igualmente, otra investigación muy reciente que realizó el Consejo escolar del País Vasco hacia el año 2000 -por lo menos se publicó en esas fechas- sobre la dirección escolar en su contexto autonómico, al que también doy mi enhorabuena, porque, por primera vez en España, en esa investigación aparecieron datos muy interesantes y sorprendentes sobre cómo vivían los directores y sus colectivos sociales la función directiva. Finalmente, tendré en cuenta una investigación desconocida, incomprensiblemente desconocida, llevada a cabo durante cuatro años por el INCE sobre la dirección escolar, a partir de una muestra de 22.000 sujetos (entre directores escolares, miembros de consejos escolares, inspectores y expertos) incomprensiblemente no publicada. Parece ser que va a salir en la Revista de Educación un número monográfico de expertos nada más sobre la investigación; yo participo con un estudio post informe. Voy a tener muy en cuenta esa investigación porque desde mi punto de vista

es una investigación clave, no solo por el número de sujetos de la muestra sino y, sobre todo, por los datos expuestos y las conclusiones.

Finalmente, también voy a tener en cuenta las cuatro investigaciones que he hecho desde el año 87 hasta ahora. Una de ellas, mi tesis sobre el estilo de dirección y el acceso a la dirección. No voy a tener en cuenta ni investigaciones ni estudios que se han hecho fuera de España porque no están dentro de nuestro contexto, aunque sí haré referencia, evidentemente, a realidades que conozco de mi época de presidente del Forum Europeo de Administradores de la Educación durante cuatro años en Europa. Esta experiencia me permitió conocer de forma personal y directa las prácticas más habituales de los directores escolares europeos.

Entremos, entonces, en los temas del informe del Consejo Escolar.

1. EL MODELO DE ELECCIÓN Y ACCESO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

¿Por qué en España se elige a los directores de forma tan diferente al resto de los países europeos? ¿Por qué nuestro estilo de dirección es tan distinto? En España, la dirección es distinta de la mayor parte de los países de su entorno cultural y educativo porque aquí acceden a la dirección de forma muy diferente y sin una sólida formación previa. Vamos a ver cuáles son las raíces culturales que condicionan nuestra forma de elegir y entender la dirección escolar en España.

Lo que hoy llamamos la dirección democrática en España no aparece con la LODE, ni con las posteriores leyes socialistas. Aparece nada menos que en 1850 con la creación de los institutos de Bachillerato. De 1850 a 1903 los rectores de la Universidad nombraban a los directores de los institutos entre los profesores universitarios, llegando a poseer -perdonen que lo lea para ir más rápido- el mismo estatus que los decanos de las facultades. Estamos hablando de los directores de los institutos públicos, que había muy poquitos. Tengan en cuenta que en 1960 en Madrid había sólo ocho institutos de bachillerato; después hablamos de la Primaria. En 1903 surge un modelo gremial y bastante más democrático que el anterior, es decir, ya no es el Rector quien nombra al director del instituto, como si fuese un decano. Los directores comienzan a ser nombrados por el rector pero a partir de una propuesta-terna presentada por el claustro del instituto. El instituto no es otra cosa que una mini-facultad donde se va a preparar a los alumnos a partir de los 11 años para acceder a la Universidad. En el fondo es un preuniversitario. El instituto tiene sólo un objetivo: formar a las minorías de alumnos que van a entrar en la Universidad para formar las élites gobernantes

A partir de 1944 en la dictadura se produce un cambio radical. Los directores de los institutos serán nombrados directamente por el Director General de Centros del Ministerio de Educación en Madrid, pero hasta 1944 se nombraban a través de la famosa terna. Cosa, que no sucedía en ningún país europeo ¿Cómo es este director? Los directores de esta primera etapa poseen un perfil claramente gerencial, evidentemente condicionado por el modo de acceso. Son administradores con competencias de inspección y responsabilidades más burocráticas e ideológicas que profesionales. Téngase en cuenta que la inspección del Bachillerato se crea mucho más tarde que la de Primaria porque, de alguna manera, la inspección de Primaria ejerce funciones de dirección en los centros. Entre las funciones de estos directivos que más llaman la atención están las de representar a la Universidad y al Ministerio y elegir al profesorado y demás personal del centro.

En Primaria, hasta 1944 el director del grupo escolar, generalmente anexo a la Normal, podía considerarse más como un intendente que como un director escolar tal como lo conocemos ahora. A partir del 1944 se crea en los escasos grupos escolares existentes -estamos hablando de ciudades de más de 10.000- la dirección de Primaria, a la que se accede a través de una oposición de carácter nacional, una oposición de mucho prestigio, considerada en aquel tiempo como especialmente dura porque suponía la superación de siete ejercicios, entre los cuales estaba el examen de Religión y el de los principios del Movimiento. Eran los dos ejercicios finales que abrían o cerraban ideológicamente la puerta al acceso al dirección por oposición, como así se llamaba. Tenía una ventaja ese tipo de dirección: era una dirección muy formada pedagógicamente y con suficientes conocimiento en procedimiento administrativo, organización y legislación. Era una dirección muy interesante, pero con un handicap que la condenaba a su desaparición. Aquella dirección representaba un perfil político que fue muy rechazado, sobre todo en la

última etapa, por el mismo colectivo de profesores. Tengan en cuenta que no existía claustro, el concepto de claustro en Primaria no existía porque Primaria no nace de la universidad como el bachillerato. Hasta 1968 no se crea el cuerpo de directores de Primaria, que desaparecerá dos años después con la nueva Ley General de Educación. En España el cuerpo de directores de Primaria, como tal cuerpo, tuvo dos años de vida.

¿Por qué planteo la historia del acceso a la dirección escolar en España? Miren, creo que es importante porque, entre otras cosas, llama poderosamente la atención a nuestros vecinos europeos. Les cuesta entender que el director escolar sea elegido con la intervención mayoritaria del profesorado del centro, les cuesta entender que el director provenga del mismo colectivo y centro que va a dirigir, y, sobre todo, les cuesta mucho entender que una vez que deja la dirección vuelva como un simple profesor al mismo claustro que él mismo dirigió. Tampoco entienden, aunque les escandaliza menos, que se acceda sin una sólida formación previa. No lo entienden; entonces hay que explicarles que nuestro modelo es un modelo que llamamos participativo o democrático, que surge, de alguna manera, de una cultura muy antigua, es decir, de principios del siglo XX (1903), que surge con la misma escuela, es decir al mismo tiempo que la educación secundaria de bachillerato.

Es curioso, pero cuando la derecha critica a los socialistas de haberse inventado el modelo participativo no se dan cuenta que no es la LODE de 1985 la que instaura el modelo participativo de dirección sino la misma ley de Villar Palasí de los años 70. A mí me eligieron en 1975 por primera vez a través de una terna presentada por el claustro de profesores. Estamos hablando de una ley que surge en la dictadura. Los directores fueron elegidos desde 1973 hasta que surge la LOECE y después la LODE a través de ternas. Hay una tesis muy interesante que analiza en qué orden era elegido el director, y en el 93% de los casos la Dirección Provincial nombraba al primero de la terna y cuando no era así se planteaba el problema y había que dar explicaciones. Luego, ¿quién elegía a los directores desde los años 70 hasta la LOECE y la LODE? Pues el claustro. ¿Por qué hay una reacción contra la LODE en muchos claustros, sobre todo de Secundaria? Porque se les quitaba poder y se le transmitía a la sociedad. Se crea un modelo social donde los padres y las madres, las familias, el alumnado, el profesorado y los representantes del ayuntamiento eligen al director. Es un modelo en el que muchos creímos, que nos pareció muy interesante. Lo que pasa es que, vamos a ser sinceros, es un modelo que ha fracasado. Cuando ahora a mí me preguntan: ¿Cómo se elige al director en España? Yo contesto: el director en España es elegido por el Inspector del centro y nombrado por la Administración. La inspección es la que en el fondo elige al director. Luego, es un director que ha propuesto la inspección por un solo año, normalmente renovable. Había muchos profesores que preferían ser nombrados por este método que presentar un proyecto al Consejo escolar, previo informe a su claustro. Había centros que estaban en permanente situación precaria porque los nombramientos se hacían por un año. Creo que todos estamos de acuerdo en que esta situación no era buena para la escuela pública. Y después había otro 50% de centros, más o menos, cuyos directores eran elegidos por periodos de cuatro años por el Consejo escolar del centro. Por cierto, en el País Vasco me parece que es una de las zonas donde era más alto el porcentaje de consejos escolares que elegía a los directores. Pero había zonas en España donde no pasaba de un 38% el porcentaje de directores elegidos por el modelo LODE o LOPEGC. Estos datos han ido apareciendo año tras años desde 1988 en los informes anuales del Consejo Escolar del Estado. Pueden Ustedes confirmarlo acudiendo a estos informes. Estos datos son los que mueven al INCE a realizar una investigación macro a la que ya hice referencia en la introducción.

Por otro lado, hay un dato también muy curioso que justifica la teoría de la necesidad de cambiar el modelo de dirección: En la Comunidad de Madrid al final del curso pasado, se ofertaron alrededor de 800 plazas de directores y sorprendentemente se ha presentado 867 candidatos. Creo que es de una las comunidades que en la última selección de directores ha sido más radical, en el sentido de que ha constituido una comisión compuesta por tres miembros de la Administración y dos de los centros para que elija a los directores. Además, los candidatos que se presentaban sin formación ni acreditación han tenido que asistir a un curso de formación inicial de 100 horas del que tendrán que dar cuenta a través de una prueba escrita a la que, en el caso de suspender, podrán presentarse por segunda vez.

Creo que a esta información le faltaría consistencia si no habláramos, aunque sea esquemáticamente, de la forma como eligen a sus directores los países de nuestro entorno cultural. Sobre todo porque, a veces, te encuentras con profesores que piensan que nuestro modelo de elección es la práctica normal del

resto de los sistemas educativos europeos, cuando nuestra forma de entender este asunto es no sólo excepcional sino peculiar y, en muchos casos incluso, incomprensible.

¿Cómo es la selección de los directores en Europa? Hay tres grandes modelos con muchas variables. A grandes rasgos podemos decir que hay un **modelo Mediterráneo**, que se fundamenta en el proceso de concurso-oposición, como en Italia y Francia. Es decir, el director es un funcionario que accede a la dirección escolar a través de un concurso oposición. La dirección escolar es un cuerpo distinto y específico de la administración educativa: el cuerpo de directores escolares en el que permanecerán toda su vida profesional. Normalmente las personas que desean ser directores se preparan durante muchos años para hacer las oposiciones, que son de carácter nacional. Una vez superados los exámenes teóricos, los candidatos tienen que superar otros dos años de formación y prácticas junto a un director con experiencia. ¿Este modelo tiene éxito? Hasta hace unos años la dirección profesional de carácter funcional tenía prestigio y éxito. Desde hace cuatro años, más o menos, ha ido perdiendo interés, probablemente por las dificultades que supone hoy en día dirigir un centro educativo en cualquier país de Europa. Unos datos sorprendentes de 2003. Hay que decir que el director francés viene ganando unos 4.000 € mensuales, además de poder disfrutar de vivienda y mantenimiento en el propio centro. En el concurso del 2002 el Ministerio de Educación Nacional convocó 3.000 plazas para Liceos y Collèges. De ellas quedaron vacantes 1.200 plazas por ausencia de candidatos. Esto indica también un fracaso del modelo; lo digo para que se conozca. En Italia es igual, es un director de oposición.

Modelo Británico. Es un modelo muy propio que está influyendo muchísimo en los Países Escandinavos y en los países de cultura anglosajona. El director es un manager, normalmente no se sacan las plazas a concurso, sino que, como una empresa, el centro busca a quien mejor puede gestionarlo. El método de elección se fundamenta en la entrevista realizada por una empresa o comisión de expertos a todos los candidatos al puesto de director. El Consejo Escolar del centro elige a uno de los preseleccionados, es decir, de aquellas personas que responden mejor al perfil y al criterio del centro. A partir del 2005, nadie puede presentarse a la entrevista de selección si no está previamente acreditado por el Instituto Nacional Superior de Formación de Líderes escolares. Esta acreditación supone un proceso de autoformación y de adquisición de experiencia que dura más o menos diez años.

El director escolar británico es uno de los mejor renumerados del mundo. Su remuneración está en función del éxito, que se mide por los resultados de las distintas reválidas, por las evaluaciones que realizan periódicamente las auditorías institucionales y, sobre todo, por el número de alumnos. No es infrecuente que un director medio, de un centro de éxito medio, llegue a ganar alrededor de 6.000 € mensuales. Por el contrario, si los resultados no son los esperados puede prescindirse fácilmente del director. En los países de cultura anglosajona siempre se ha dado una enorme importancia a la dirección escolar. Ellos no conciben poner en manos de cualquier persona la responsabilidad de dirigir un centro educativo. Como me respondía un responsable de la administración noruega hace unos años cuando yo le preguntaba por qué mareaban tanto a los candidatos a la dirección: "Nosotros no vamos a poner en manos de cualquiera un centro escolar. Para nosotros la educación es muy importante. En principio el candidato tiene que ser una persona que acredite que vale para esto".

El modelo emergente Escandinavo es uno de los más atractivos para los profesionales que nos dedicamos al estudio de la organización y dirección de centros. ¿Cómo se elige al director escolar en estos países? En los Países Escandinavos se convocan las plazas vacantes a través de los diferentes medios de comunicación de la ciudad. Hay que partir del principio de que la dirección en estos países está muy bien considerada. El director de un centro educativo es una persona con mucha autoridad, muy apoyado por la administración y es el brazo derecho de la Administración educativa en la ciudad. Tengan en cuenta que el sistema educativo en estos países está profundamente descentralizado, de forma que son las administraciones locales las responsables de su gestión y de su funcionamiento.

En la convocatoria pública que aparece en la prensa local, por ejemplo, se publica el tipo de centro convocante, así como sus características más específicas. A partir de este momento los candidatos presentan sus currículum. Al mismo tiempo se crea una comisión de expertos compuesta por la autoridad local, profesores de la universidad que se dedican a temas de organización -fíjense en la composición- directores de centro con experiencia y normalmente pertenecientes a asociaciones de directores y el representante de la autoridad local de educación. Esa comisión compuesta por unas 5, 6 ó 7 personas

analizan el currículum y preseleccionan, de entre las 12 o 15 personas que suelen presentarse, a los 6 ó 7 que responden al perfil que ha salido en la prensa. Posteriormente los convocan para entregarles dos documentos, un documento de diagnóstico de los problemas del centro, elaborado por la comunidad escolar con la presencia de las familias que en estos países participan muy activamente en la vida del centro y otro documento que es el proyecto del centro, una mezcla del proyecto educativo y el proyecto curricular también elaborado con la participación familiar. Los candidatos deben elaborar un proyecto de dirección propio que defina sus intenciones educativas y las estrategias que tendrán en cuenta para solucionar los problemas que les han presentado y gestionar el proyecto de centro.

Después comienzan las entrevistas. Suelen tener unas 6, 7, 8, 9 entrevistas con cada uno de los candidatos. El proyecto muchas veces es una excusa para intentar observar capacidades, competencias y experiencia. Al final se seleccionan una, dos o tres personas de entre las cuales la autoridad local elegirá al futuro director. Recuerdo que en Canarias la representante de Malmö (Suecia) estaba contándole esto a los directores canarios y cuando comentó que ella misma elegía al final del proceso al que consideraba más adecuado, alguien del público le preguntó: "Oiga, ¿y entonces se lo imponen al centro sin que éste haya intervenido en el proceso?" Ivonne contestó en un castellano perfecto: "No, hombre. Está el sentido común. Normalmente presentas al candidato que tienes más claro y negocias mediante el diálogo y la información su aceptación". Entonces, el director, lo que hace es negociar su proyecto con el claustro porque, en resumidas cuentas, son los que van a trabajar. ¿Quién dirige el centro el primer año? El equipo directivo anterior. Durante ese curso el nuevo director deberá negociar con su equipo docente su proyecto de dirección, porque está claro que quien va a llevarlo a cabo desde el aula, los pasillos y el recreo son los profesores. Por eso se impone el acuerdo y el diálogo. Al cabo del año, si la negociación no ha sido positiva, el director puede decir que se va porque allí no tiene nada que hacer y, si se queda, ya nombra a su equipo directivo. Ser miembro del equipo directivo es un elemento clave para ser después director.

2. TAREAS DE LA DIRECCIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO.

Este es un epígrafe muy importante del documento de investigación. Cuando hablo del modelo de dirección ya no me preocupa tanto del modelo de selección. Miren ustedes, estamos en España, tenemos cerca de ciento y pico años de cultura y de tradición por la cual un determinado modelo de elección de directores se ha ido imponiendo. Yo, sinceramente, no estoy de acuerdo con este modelo, pero tampoco se me ocurre otro mejor. Creo más en un modelo social de elección de la dirección que en un modelo de administración (tipo francés) lo que sí me parece fundamental es que seleccione quien seleccione se haga con criterios profesionales y no corporativos o puramente administrativos. Entiendo por criterios profesionales que se tengan en cuenta capacidades, habilidades competencias, formación, experiencia, etc.

Aparte de esta reflexión creo que se impone hablar también del estilo y perfil de la dirección. Miren ustedes, a estas alturas, después de veinte años de trabajo sobre la dirección de este país y de haber impartido miles y miles de horas de formación a directores en ejercicio y al futuros directores, creo que es más importante hablar de capacidades y de tareas y de estilos que de modelos de elección. En principio no creo en la dirección individual porque, sinceramente no hay ser humano que tenga las capacidades, las competencias y las habilidades que se exigen hoy día para dirigir con éxito una organización tan complicada y compleja como es un centro educativo. Es tan difícil dirigir hoy el centro, tan complicado; hay tantos problemas, que no hay ser humano que pueda hacerlo con éxito de forma individual. Entre otras cosas, porque todos personalmente somos bastante limitados. Desde esta perspectiva yo creo en el equipo, pero no seleccionado como se selecciona, es decir, a ver quién me echa una mano para llorar sobre su hombro, a ver quién me echa una mano para arroparme. No. Creo en el equipo directivo profesional y el equipo directivo profesional es aquél que ha sido elegido con criterios profesionales y no con criterios de amigo, de más cercano o de pañuelo. El equipo profesional es aquel grupo de personas diferentes que pueden complementarse que pueden mejorar mis limitaciones como director. Que pueden superar mis carencias. Para esto tengo que conocer mis fortalezas y mis carencias. Tengo que haber realizado una seria reflexión sobre mi personalidad desde la perspectiva profesional. Es decir, debo tener una formación y experiencia previa que me proporcione datos sobre mi mismo. Entonces, desde esta perspectiva, y fíjense ustedes que no son cuestiones ideológicas sino cuestiones técnicas, yo creo en el equipo porque no puede dirigir una sola persona el centro, de tal manera que de ahora en adelante cuando

hablo del director estoy hablando del equipo directivo. Igual que cuando hablo del director estoy refiriéndome también, lógicamente a la directora para simplificar el lenguaje.

Una de las tareas fundamentales no sólo es crear un equipo directivo sino crear grupos de trabajo en el centro y hay dos aspectos que quedan muy bien marcados en la investigación que reflejan una dispersión muy significativa entre los tres colectivos a los que se ha dirigido la investigación: dirección, inspección y las AMPA, que es el tema de los equipos docentes, y departamentos didácticos. En mi centro acabamos de hacer una investigación sobre este mismo tema y las conclusiones de una primera lectura no son nada esperanzadoras. Me atrevería a afirmar que, al menos refiriéndonos a los departamentos sobre los que hemos hecho la investigación, no funcionan en un nivel razonable de eficacia. Son estructuras burocráticas que ni siquiera funcionan a nivel formal.

Desde esta perspectiva, creo que a la dirección actual se le presenta un reto muy serio, es decir, no podemos llenarnos la boca de temas de participación y democracia cuando en los centros los equipos claves donde se deben intercambiar las experiencias docentes y profesionales para mejorar el centro y la enseñanza no funcionan. Y estoy hablando de los equipos docentes claves, que son los departamentos didácticos, los equipos docentes de ciclo de Primaria, la comisión de coordinación pedagógica, etc. Es decir, las estructuras de equipo. Sin la figura de un liderazgo que motive, implique y facilite el trabajo a las personas que las componen, no hay forma de hablar de resultados. Cualquier grupo de más de cuatro personas debe estar coordinado, motivado e incentivado por alguien que ejerza una autoridad de liderazgo. Si no, no funciona. Y no me lo estoy inventando. Entonces, aquí hay un gran reto para la dirección crear equipos de trabajo y generar modelos de liderazgo capaces de integrar a la gente e implicarlos en proyectos y objetivos difíciles. Con este asunto nos estamos jugando el sistema educativo público, entre otras cosas.

La actuación y coordinación del equipo asegura el éxito en los procesos claves. No se puede hablar de trabajo en equipo si no se han identificado los procesos claves en los que se juega la calidad y los resultados del centro. Realmente ¿se identifican en los departamentos y en los equipos docentes los procesos clave que marcan el desarrollo del currículo? Para generar la cultura de equipo es imprescindible el ejercicio del liderazgo compartido como acabamos de ver. No se puede hablar de calidad en el mundo de los servicios, si los productores, por llamarlos de alguna manera, es decir, los profesores que generan la calidad y el servicio, no aman su profesión y no tienen un cierto nivel de satisfacción. Y esto se genera en el trabajo en equipo.

Cuando hablamos del trabajo en equipo, del claustro y de los colectivos, solemos hablar en general desde unas perspectivas muy ingenuas y muy literarias. Trabajo en equipo significa para una gran cantidad de personas, reuniones, muchas reuniones, toma de decisiones mediante votación, actas donde constan las decisiones tomadas y... nada más.

Trabajar en equipo significa además: Alguien que organice el equipo para que trabaje, alguien que prepare previamente las reuniones el trabajo y facilite herramientas para que los componentes del equipo sean más eficaces, alguien que sea capaz de responder a los conflictos que genera la diversidad y los intereses distintos de la gente, alguien con habilidades para conseguir que la gente llegue a tomar decisiones por consenso. Alguien capaz de hacer seguimiento de las decisiones tomadas y velar para que todo el equipo las lleve a cabo. ¿Saben ustedes qué es consenso? Generar una cultura de consenso significa conseguir que los miembros del equipo sean capaces de renunciar a parte de sus intereses en función de un objetivo común que nos beneficia a todos. Y esto es prácticamente imposible sin el ejercicio eficaz de un liderazgo que sabe lo que se trae entre manos. Miren, en los cursos que doy a los directores siempre les digo: a mí un director no me demuestra que es un buen equipo directivo hasta que no acepte que tiene que dirigir el centro asumiendo y respetando la diversidad. Y en esa diversidad te puedes encontrar con todo, lo cual quiere decir tienes que saber dirigir el centro con un esquizofrénico, dos neuróticos, quince personas que les importa muy poco su trabajo, otras quince que están entusiasmadas con su trabajo y cinco que ya solo esperan su jubilación. Porque eso es diversidad; como la vida misma.

Uno de los problemas con que se encuentran los directores españoles es la excesiva reglamentación organizativa de los centros y la rigidez de las estructuras definidas para los centros. Hay muy poca autonomía para organizarse en función del contexto social en que trabaja el centro, en función de la

dimensión de los centros o en función de la misma composición de los equipos docentes que, por cierto, se siguen llamando claustros, como en la universidad.

En la mayor parte de los países europeos los modelos de equipos directivos o de equipos docentes no tiene nada que ver con los nuestros. Son mucho más flexibles y adaptables a contextos y a circunstancias propias. ¿Saben ustedes por qué? Porque los centros disfrutan de una verdadera autonomía organizativa y en muchos casos pedagógica. No, no son igual que aquí. Siempre pensamos que en Europa también existe un director, un jefe de estudios, un secretario... Hay tres modelos fundamentales. El modelo mediterráneo, que es el director pedagógico, es decir, proviene del claustro; es un docente que en muchos casos no da clase; en Italia, en Francia y en otros sitios no dan clase y se convierten en meros administradores, es decir, de alguna manera hay una identidad del perfil del director con el de administrador. En el fondo el perfil es puramente burocrático. No saben realmente de educación, para entendernos, aunque no me gusta mucho emplear esa palabra. En el modelo anglosajón se produce un equipo verdaderamente flexible. Hay un director que representa al centro y ejerce funciones de liderazgo, hay también un administrador que normalmente no suele provenir del mundo docente, y un equipo variable, en función de las características de cada centro, de adjuntos. Los adjuntos no son el jefe de estudios y el secretario. Los adjuntos son profesores que se han ido especializando en distintas temáticas educativas o en aspectos importantes en los procesos claves del centro y que colaboran con la dirección y forman el equipo directivo. Por consiguiente, son modelos muy abiertos. Y, después, tenemos el modelo escandinavo, heredado del anterior. En estos últimos el director es un verdadero líder que entiende del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el fondo se dedica fundamentalmente a eso; es decir, Es un señor o señora que sabe mucho de enseñanza. En los países escandinavos tú no puede acceder a la dirección sin haber pasado quince años de experiencia de aula. ¿Por qué? Porque se dedican la mayor parte de su tiempo, el 70%, a hablar con los profesores de los problemas que tienen en el aula y entran en el aula. Es el asesor, el facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero en los países más ricos, que dedican bastante dinero a la enseñanza, siempre hay un administrador que libera al director de lo que pudiéramos llamar la carga administrativa más dura. Aquí en España surgió en la época socialista anterior el modelo del administrador. Yo hice una investigación sobre cómo veían los profesores ese perfil y nos llevamos una sorpresa y es que el 62% no lo veían mal. Sin embargo, cuando tú hablas con la gente de esa figura todo el mundo dice, no, administrador ni hablar. Claro que, el administrador no proviene de la docencia, es un técnico.

En España el concepto de equipo va unido al modelo de especialización departamental, heredado de la tradición universitaria. La concepción del equipo docente está profundamente contaminada por el modelo de especialistas de la universidad que estructura a los docentes en especialidades que llama departamentos. No sé si ustedes saben que en la mayor parte de Europa, excepto Italia, Grecia, Portugal y España, los profesores de secundaria no son especialistas de disciplinas concretas; no son físicos, químicos, matemáticos. Los docentes se forman en escuelas superiores de formación de profesores; es decir, en una facultad especializada para formar profesionales de la docencia. Y no se forman en especialidades, se forman en áreas. De tal manera que no sucede lo mismo que aquí, que un pobre profesor de secundaria ve a cerca de 150 alumnos a la semana. ¡Cómo los va a conocer! Y el tutor tiene 30 alumnos de aula, de tutoría, más otros 130 a los que da clase durante toda la semana. Miren ustedes, eso es de locos. En la mayor parte de los países del mundo los profesionales que se van a dedicar a la educación se forman en áreas. Por ejemplo área de ciencias: Se forman en Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química. Me parece que hay cuatro áreas, con lo cual sólo dan clase a 50 alumnos, dos grupos más o menos y eso les permite conocer muy bien a todos chicos y poder tener una relación más personal con ellos.

De los seis años de formación que suele durar esta carrera de profesores, el 60% del tiempo, cuatro años, lo dedican a la especialización. Se forman los que van a dar infantil exactamente igual que los que van a dar en el liceo. El otro 40% del tiempo lo dedican al estudio de disciplinar que les permitirán posteriormente trabajar con más conocimiento de causa. Por ejemplo: estudian didácticas especiales de cada área, psicología evolutiva, resolución de conflictos, atención a la diversidad, técnicas de solución de conflictos, todo lo relativo a la exclusión. En fin, en cada país el currículum es diverso en función de sus problemas y situaciones específicas. También organizan el itinerario de formación inicial integrando las prácticas en el proceso. Es decir, un alumno que se matricula en estos institutos de formación superior,

desde el primer año comienza a hacer un conjunto de prácticas en los centros educativos, dirigidas a conocer el campo profesional al que se va a dedicar posteriormente.

Como pueden ustedes observar cuando hablamos de educación y de equipo hay mucho que hacer todavía en nuestro país. Sorprende que los legisladores cuando desarrollan una nueva ley de educación olviden aspectos tan fundamentales como estos para el buen funcionamiento de los centros docentes.

3. LA RELACIÓN INSTITUCIONAL

Es otro de los grandes capítulos, también muy interesante, de la investigación, centrándose sobre todo en las relaciones del director con la Administración y en la representación institucional de la dirección. Hay países donde a este tipo de relación se le da una enorme importancia; por ejemplo, en Francia donde el director del Liceo y del Collège representa al Ministro de Interior y al Ministro de Educación en el centro con todas las consecuencias. En los otros países, la dirección representa sobre todo a la comunidad escolar con respecto a la sociedad y a la Administración. También representa a las autoridades educativas en el centro, pero haciendo más hincapié en lo primero. En nuestro marco normativo la dirección también representa a la Administración. Pero habría que preguntarse: ¿a quién representa realmente en la práctica? ¿A la administración, a la inspección, a las familias, al claustro? Es decir, aquí hay un tema serio y se refleja muy bien en la investigación, este asunto se refleja muy bien porque hay una enorme dispersión, en mi opinión, en todos los colectivos.

¿Qué problemas y contradicciones soporta la actual dirección entre el modo de acceso y de representación? Creo que este es uno de los problemas que preocupa a los directores en su primera etapa de dirección, hasta que adquieren experiencia y comienzan a situarse. Es un aspecto que creo conocer bien porque la formación de los directores en ejercicio y sobre todo la formación de los docentes desde su propio centro de trabajo te da una perspectiva y unos datos que surgen de lo cotidiano y de la relación personal directa que no te los proporcionan las investigaciones por muy precisas y correctas que sean. En estos contextos de formación, oyes frecuentemente expresiones como éstas: por ejemplo, que el director es un sándwich entre la presión del claustro, la presión de las familias y la presión de la administración. El rol de sándwich es enormemente incómodo y sobre todo asfixiante. Es una de las causas que explican la escasa estabilidad de los equipos directivos en el sistema educativo español. El ser representante de la administración tiene unas funciones muy claras y ser representante del claustro tiene otras funciones muy claras. Al primero se le llama modelo administrativo, porque depende muy directamente de la administración y al segundo se llama modelo corporativo, porque fundamentalmente representa a los intereses de sus compañeros. Representar a los dos al mismo tiempo supone asumir una gran cantidad de contradicciones y de conflictos que no siempre se está dispuesto a asumir. Y, además, cuando terminas tu itinerario directivo te quedas en el centro como un simple profesor. ¿Realmente han pensado nuestros legisladores sobre este detalle? A mí, sinceramente, me parece una barbaridad para el director antiguo y para el nuevo. Hace poco preguntaba a los directores en prácticas cuál era la dificultad mayor que tenían en los primeros meses de experiencia directiva y me sorprendió la respuesta de uno de ellos corroborada por una mayoría significativa. La mayor dificultad es la presencia del director anterior que se dedica a ponernos chinitas.

También puede ser interesante preguntarnos ¿Quién es la institución? ¿Cómo se identifica a la institución? ¿Para un director, qué es la institución? Y da la casualidad de que esto aparece en la investigación, pero yo tengo una encuesta muy breve, también de este tipo, que hago en los cursos: ¿Para los directores, qué es la institución? La gran mayoría identifica institución educativa con la inspección educativa. Es curioso, la institución es *la inspección*. Después están las *autoridades educativas de la Consejería* que me llegan de alguna manera, dependiendo de donde se sitúe geográficamente mi centro, pero estas también me llegan a través de la inspección. Las *autoridades educativas del MEC*, me figuro que en una Comunidad como Castilla-La Mancha este tipo de institución están lejísimos, aunque Toledo está al lado del Ministerio en Madrid. Para muchos directivos también son institución los *asesores técnicos de las dos instituciones*, porque son los que tienen una relación más directa con ellos y porque muchas veces son los que les pueden solucionar los problemas de las sustituciones, de las nóminas a los profesores, etc. Las *asociaciones de padres y madres del centro* son una institución, igual que las *autoridades del municipio* para los centros de Primaria, y, desde luego, las *asociaciones de alumnos* pueden ser una institución muy importante. En Europa, a estas asociaciones se les ha dado una enorme

importancia como forma de interacción del centro con la sociedad y sobre todo como recurso de apoyo para muchas actividades de tipo cultural y deportivo.

Otro tema interesante es saber qué tipo de relación establecen las personas que integran las instituciones educativas con la dirección de los centros. Si estas relaciones son de colaboración, de subordinación, de transmisión, de dependencia... Es curioso, con la inspección la mayor parte de los directivos tiene una relación de dependencia y colaboración. En el fondo son el recurso más importante de los directivos a la hora de tomar decisiones difíciles y comprometidas. El recurso del teléfono a la inspección. A veces les digo a los directores. Tu falta de formación te convierte en una persona excesivamente dependiente de tu inspección, el verdadero director de tu centro. Estoy hablando de otra investigación distinta a ésta, ¿Saben que los directores escolares viven la relación con las asociaciones de padres y madres como relación de dependencia? Se sienten dependientes de las asociaciones de padres y madres. Otro porcentaje importante manifiesta tener relación de *transmisión* con la administración en general. Ellos me dan ordenes, me transmiten normas, resoluciones y yo las transmito al profesorado y a los padres... A mí la administración me dice lo que tengo que decir y yo se lo digo al claustro. En una minoría también se produce relación de *Relación de desconocimiento, o mejor de aislamiento*, que se traduce es la siguiente expresión que a veces oyes "Mira, mejor me olvido y ya me las arreglaré como pueda".

4 AUTONOMÍA DE GESTIÓN,

Cuando hablamos de autonomía de gestión solemos entender cosas distintas. En principio, para la mayor parte de los autores especialistas en organización, la autonomía de gestión está relacionada con los siguientes factores:

- a) Factor modo de acceso. Un director autónomo es elegido mediante un proceso independiente en el que no intervienen ni los responsables administrativos de los que va a depender posteriormente, ni los colaboradores con los que va a trabajar y a los que va a dirigir. El verdadero director autónomo es aquél que es elegido desde fuera y al que se le fijan un conjunto de objetivos, de recursos y un apoyo institucional y al que se le asigna un tiempo para que gestione el centro.
- b) Factor proyecto de dirección propio. No se puede tener autonomía si yo no tengo un proyecto y un equipo directivo propio que me facilitan la consecución de los objetivos y la obtención de resultados.
- c) Factor evaluación. La autonomía de gestión presupone como condición previa la cultura de la evaluación con consecuencias. Miren ustedes, en todas partes del mundo se evalúan los centros y, sobre todo, se evalúa a los directores, es la única herramienta eficaz de control de la dirección. En muchos países el proceso de evaluación se llama auditoría en otros Rendición social de cuentas. Es lo que llaman los ingleses llaman *accountability*, es decir, un centro educativo – sea público o privado debe asumir la responsabilidad de responder a la sociedad de la eficacia y resultados obtenidos con el cuantioso presupuesto que la administración (representante de la sociedad) ha puesto en sus manos. Junto a la evaluación externa como auditoría debe contemplarse igualmente la capacidad y competencia de la dirección para evaluar a sus colaboradores docentes y no docentes.
- d) Factor regulación normativa. Todos los autores, sobre todo los de procedencia anglosajona ven una relación directa entre autonomía y descentralización, o entre autonomía y capacidad reguladora por parte de las administraciones. Es decir: cuantas más normas, decretos, resoluciones, etc, menos autonomía tiene el centro para gestionar con sentido de responsabilidad los objetivos propios y los de la sociedad.
- e) Factor competencia. La autonomía va muy en relación con las capacidades, con la formación y con la experiencia del director. En la investigación, y perdonen la referencia, hay un dato muy interesante, se valora muchísimo la experiencia del director, pero ¿cualquier experiencia? Una persona puede adquirir una experiencia errónea durante toda su vida. Cuando hablamos de competencias nos estamos refiriendo a las capacidades y competencias demostrables que son las que dan verdadera independencia al director para tomar decisiones con su equipo sin excesivos riesgos porque tiene formación y ha adquirido seguridad profesional a través de la experiencia contrastada con los resultados.

5. EXPECTATIVAS E INCENTIVOS,

Este es uno de los temas más interesantes de la encuesta. Por otro lado, suele ser un aspecto que aparece en todas las investigaciones sobre el liderazgo y la dirección a causa de la ausencia de candidatos a ocupar puestos directivos en la enseñanza. Todos se preguntan por qué en las empresas la gente quiere asumir cargos de responsabilidad y por qué en la educación se produce un tan bajo nivel de aspirantes a puestos de dirección.

En casi todas las investigaciones que conozco sobre el perfil de los directivos, cuando se trata el tema de los incentivos, casi nunca aparece el incentivo económico en los primeros lugares. ¿Por qué? ¿A qué se refieren entonces los directivos encuestados cuando hablamos de motivación profesional?

Muy brevemente, porque ya me he pasado del tiempo fijado y prefiero entrar el debate.

Cuando hablamos de incentivos los directivos hacen referencia a:

a) Apoyo institucional a la función directiva. ¿Qué hay debajo de esa aspiración? Sencillamente, lo que los directivos piden es que la Administración, a través de sus inspecciones, les apoyen personalmente cuando se encuentran con conflictos graves provocados por el contexto en que se mueve el centro. Que les proporcionen recursos personales de apoyo cuando se encuentren con situaciones duras.

b) Capacidad de gestionar su propio proyecto con un claustro minimamente estable. La investigación del Consejo Escolar del País Vasco, expresa este aspecto de forma muy gráfica. Los directores quieren intervenir de alguna manera en la selección del personal con el que han de gestionar su propio proyecto y los proyectos del centro.

c) Reconocimiento social y administrativo a sus logros y éxitos profesionales. Hay países donde los directores escolares están presentes directa o indirectamente a través de sus representantes en todos los acontecimientos culturales, sociales, deportivos, etc.

Me gustaría seguir hablando de este tema porque es uno de mis temas preferidos cuando trabajo la dirección escolar pero, creo que he cubierto el tiempo que me habían asignado para la disertación y debo dejar paso al debate.

Muchas gracias por escucharme y espero que a continuación podamos aclarar aspectos que han aparecido de forma esquemática o que han suscitado controversia. Muchas gracias.

(Aplausos)

Debate sobre la ponencia y presentación del Estudio sobre la dirección de centros educativos

SR. MODERADOR: Ya os dije que iba a provocar, en cierta medida, el debate. Ésa era la intención. Lo que hacemos ahora es abrir un turno de palabra. Me vais indicando y establecemos el coloquio con él. Me voy a atrever a pedir os una cosa, que las preguntas sean concretas sobre un aspecto concreto y que no hagamos en la pregunta un despliegue de argumentaciones porque eso es lo que va a dificultar que pueda intervenir más gente y que la respuesta sea concreta. Entonces, por favor, no os extendáis, yo sé que todos somos muy dados a eso, pero vamos a intentarlo y vamos a poder cuestionar aspectos que nos interesen en lo concreto. Cuando queráis.

¿Alguien más? Paco.

DON FRANCISCO PRADO MORAL: Buenos días.

Manuel, quiero preguntarte una cosa. En la disertación que has hecho has puesto, desde mi punto de vista, un interés especial en los proyectos de dirección. Desde el acceso de los profesores a los diferentes centros ¿cómo puede casarse esa situación? ¿Cuando los funcionarios llegan a los centros tienen que, de alguna manera, reconvertirse en los proyectos que ese director tiene o, de alguna manera, tiene que haber otra forma de acceder a los centros, mediante el conocimiento del proyecto que va a llevar a cabo?

DON MANUEL ÁLVAREZ FERNÁNDEZ: La pregunta es muy interesante. Voy a ser muy directo porque éste es un tema de debate serio. En el informe de la investigación que hizo el Consejo Escolar del País Vasco, uno de los incentivos que planteaban era que querían intervenir *en la asignación de los profesores a su centro en función de su proyecto*. Queremos intervenir, no dicen ni cómo ni cuándo, ni en qué nivel, sólo plantean con un enorme sentido común que desean que se les oiga, que se tenga en cuenta su opinión a la hora de confeccionar las plantillas de los centros. Porque si no, no hay forma de llevar a cabo su propio proyecto de dirección con personal que entra y que sale, que está dos años y se tiene que ir a otro centro, con porcentajes escandalosamente altos de interinos.

Qué soluciones se me ocurren para responder a ese problema. Desde la teoría muchísimas. Desde el contexto administrativo y burocrático en el que se mueve el sistema educativo de este país, me parece que no se me ocurre ninguna.

SR. MODERADOR: Cori.

DOÑA MARÍA JESÚS GONZÁLEZ ANDÚES: Buenos días. Soy Cori. Algunos me conocéis. Actualmente trabajo como orientadora en un IES de Guadalajara.

Mi pregunta quizás peque de ingenuidad pero precisamente por la historia de la que provenimos y que usted ha relatado brevemente pero muy adecuadamente, desde mi punto de vista, y en relación también con un tema en el que usted ha trabajado mucho, que es el del liderazgo. Estoy de acuerdo con que el liderazgo proviene de una formación adecuada, de unas capacidades y de saber determinar en cada momento lo que es necesario. Esa seguridad que te da la formación adecuada. Pero, teniendo en cuenta lo que ha dicho antes sobre el sistema de acceso, me gustaría que me respondiese, si es posible, si parte de ese liderazgo, teniendo en cuenta nuestra historia, nuestra forma de trabajar y nuestras costumbres, no nace también de la que le viene al equipo directivo al haber sido elegido por la comunidad educativa. Yo creo que esto también da seguridad, da confianza. Yo creo que los criterios por los que puede una comunidad educativa seleccionar a un equipo y al que va a llevar adelante un proyecto educativo también se pueden considerar, también le va a dar a ese equipo unas seguridades. En cuanto a que luego tiene que consensuar y negociar ese proyecto educativo, totalmente de acuerdo; a lo mejor también pueden hacer que la elección de nuestro modelo lleve también ese trabajo previo de que no se elige porque sí sino porque conocemos unas ideas, un proyecto. Entonces, yo creo que también tiene ventajas nuestro modelo, aunque para usted parece ser que la investigación le ha dado un poquito la espalda al modelo español.

DON MANUEL ÁLVAREZ FERNÁNDEZ: Tu argumentación es la que fundamenta el modelo democrático y participativo español, es decir, tú has argumentado muy bien por qué el modelo de dirección español es democrático. Es democrático porque si tú accedes a la dirección con el apoyo de tus colaboradores, y además con el apoyo de los padres y de los alumnos, evidentemente, vas a ejercer un

liderazgo mucho mejor que si eres una persona impuesta desde instancias externas al centro. Vale, ése es el esquema, ¿no? El tema es por qué sólo se presenta al Consejo Escolar un candidato o cero candidatos. Desde esta perspectiva te planteo las siguientes cuestiones. ¿Por qué sólo se presenta un candidato? En los poco casos que se presentan dos ya se llama conflicto y así lo viven... ¿Ese candidato es representante social de la comunidad escolar o lo es solamente del claustro al que tenía obligación de presentar su candidatura en la normativa LOPEG, antes de presentar al Consejo Escolar su proyecto? Pero, sin entrar en estos temas, y la pregunta queda ahí: ¿por qué sólo se presenta un candidato? Segundo, cuando te eligen con ese método y tú eliges un liderazgo ¿con quién?, ¿con el claustro?, ¿eres líder del claustro?, es decir, ¿de alguna manera eres un representante social del claustro o de la comunidad escolar? ¿Qué intereses defiendes? Desde el punto de vista literario el modelo español es coherente y hasta “suena bien” El director es el representante de la comunidad escolar, tu responsabilidad como líder y como gestor es defender, gestionar los objetivos y los intereses de los profesionales, de los docentes, de las familias y de los alumnos ¿Estamos de acuerdo? Todo está bien. Todo suena bien, pero falta una cosa, la formación de esa persona para que gestione eso en la diversidad. Porque la realidad de la vida y, por la misma razón la realidad cotidiana de un colegio, es que los intereses de los docentes funcionarios no coinciden con los intereses de las familias y no coinciden con los intereses concretos y directos de los alumnos. El buen director, el buen líder, es el que es capaz de implicar a todos en lo que es común, es capaz de negociar y consensuar, y negociar y consensuar, queridos amigos, significa ponernos de acuerdo en lo fundamental que nos beneficia a todos renunciando a la parte egoísta de cada uno, señores, eso es un arte; y si encima no se dan recursos, ni formación ni apoyo al director, pues nos quedamos en el puro conflicto y en el “sálvese quien pueda”. Lo que estoy diciendo es que para ser un buen director elegido por el Consejo escolar como representante de la comunidad social, lo primero es que debe ser un profesional competente. Este debería ser el primer y único criterio a la hora de elegir al director en el consejo. Así que, claro, el montaje teórico, que es precioso, se viene abajo cuando entras en la realidad de la diversidad humana. No sé si me explico. Estas son las razones que a mí me hacen cuestionar el modelo; son razones muy operativas y muy prácticas; y son razones -más que de las investigaciones, que desgraciadamente, me dan la razón en la mayor parte de estos aspectos- procedentes de mi contacto diario con los directores de los centros de la Comunidad de Madrid y de ciertas autonomías con las que me relaciono muy frecuentemente, por ejemplo, la Autonomía Vasca y la Autonomía de Castilla y León.

No sé si te he contestado. Yo creo en el liderazgo como condición de calidad de los servicios. Todos los profesores tienen capacidad de liderazgo porque están liderando un aula y pueden desarrollar aquellas capacidades que tienen o que pueden tener. Pero no estamos hablando del liderazgo de la persona, sino que todo el equipo directivo debe desarrollar el liderazgo. Ahora, la pregunta clave es: ¿Es más fácil para esa persona, ese equipo, que te hayan elegido o venir de fuera con otras condiciones, o de dentro con otras condiciones? Ese es un tema para el que, te soy sincero, no sé la respuesta. No la sé porque el tema es muy complicado. Yo me quedo con el modelo escandinavo.

SR. MODERADOR: Emiliano.

DON EMILIANO MADRID PALENCIA: Buenos días. Soy Emiliano Madrid, Inspector de Educación.

En realidad es un poco incidir en la misma cuestión que Cori ha planteado hace un momento, pero desde otra perspectiva. Como Pedro nos ha dicho que formulemos preguntas pero que, además, seamos concretos, me gustaría hacer una pregunta con la intención de provocar reflexión, simplemente la calificaría de ciencia-ficción. En primer lugar, tú has dicho que la tradición española sobre la elección democrática de los directores arrancaba del siglo XIX; yo a eso no lo llamaría elección democrática. Esas propuestas de los claustros de los institutos de tres profesores hechas por los claustros de los institutos me parece que es la democracia de un sector, claramente; entonces ahí no lo llamaría democracia. Eso lo ligo un poco con la pregunta de ciencia-ficción que a mí me gustaría hacer y es: ¿Qué habría ocurrido con el modelo de elección democrática que tenemos en España si en lugar de la constitución, que al final apareció en la LODE, de los consejos escolares -y no solamente afecta esta reflexión al tema de la dirección, sino que afecta a muchas más cuestiones fundamentales del funcionamiento de los centros- en lugar de haber salido el modelo que al final salió en la LODE y que, efectivamente, es un modelo que ha fracasado -está reconocido- tú has hecho referencia a ellas, al Consejo Escolar del Estado de manera reiterada y los intentos de la LOPEGC que fue para tratar de ver como se salvaba ese modelo, etc., si en lugar de salir ese modelo hubiese salido un modelo más parecido a la propuesta de ley que formuló el mismo Partido Socialista y que fundamentalmente respondía al modelo de escuela pública que defendía Luis Gómez Llorente y que fue una propuesta que el Partido Socialista presentó en el año 80, cuando se estaba debatiendo el estatuto de centros de la UCD.

Porque, claro, estamos hablando de consejos escolares, estamos hablando de democracia, etc... pero el modelo, estoy convencido, no sé por dónde habría ido en la respuesta, pero estoy convencido que habría seguido otros derroteros muy distintos. ¿Y cuál es la diferencia fundamental? Lo digo simplemente como información para los que no recuerden por dónde iba esta propuesta alternativa. Pues la diferencia fundamental estaba en que había una especie de consejo escolar o asamblea, no me acuerdo ya cómo se denominaba, donde estaban los profesores, estaban los padres, había también una presencia mucho más rica y abundante de otros representantes de carácter social de la comunidad educativa, estaba el municipio con fuerza de tomar decisión y era un foro donde los profesores tenían la ocasión de ser muy oídos pero no estaban en mayoría en el momento de tomar decisiones; ni siquiera en la paridad que se dice que hay -yo creo claramente que actualmente son mayoría-. Entonces, a partir de ahí, yo creo que sería una buena vía en estos momentos en que estamos cambiando cosas poder volver al mismo modelo. Pero si la base de la elección democrática se hace sobre el mismo esquema, lo más probable es que sigamos con los mismo problemas, naturalmente.

DON MANUEL ÁLVAREZ FERNÁNDEZ: Para mí el tema de la democracia en la educación se reduce a un principio que se llama cultura de la colaboración y de la implicación. Lo que tenemos que plantearnos en este país es cómo conseguimos desde la dirección, desde la administración, que las familias se impliquen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la educación de los hijos con el colegio. Ese es el gran tema. Estoy hablando de colaboración. ¿Se consigue a través de estructuras, de macro estructuras, a veces muy burocráticas? ¿O hay otros medios? Miren, en el informe de la CERI de la OCDE sobre el tema de calidad del sistema educativo, aparece ya en los años 2000 un indicador de calidad que va a ser el indicador de calidad del futuro. Lo formulan como la necesidad de implicar a las familias en el proceso educativo de los centros, la necesidad de hacer cómplices a las familias del estudio de sus hijos en casa. O implicamos a las familias en el proceso educativo o realmente no va a ser fácil hablar ni de calidad ni de resultados en educación. Porque lo que hace un centro durante un montón de horas se lo puede machacar la televisión; y la familia, si no está coordinada con el centro, en diez minutos. Y otro gran tema es: ¿Cómo conseguimos que el alumnado se implique con el centro educativo? Ese alumnado, que es el 100% de la población.

¿El Consejo Escolar y la estructura del Consejo Escolar son las estructuras participativas más idóneas? Pues a lo mejor hay que tener imaginación y valentía para buscar otras fórmulas. Yo sí tengo clara una cosa. El profesorado se puede seguir deprimiendo por los resultados que está obteniendo en las aulas si no consigue hacer cómplices a las familias del estudio del niño en casa o del alumno en casa. Es decir, una parte muy importante del resultado que consiguen los centros esta fundamentado en la capacidad del profesorado y las familias para generar hábitos de estudio y de trabajo, hábitos de autoorganización personal en el alumno. Digo esto porque tengo una investigación con una muestra pequeña de 480 alumnos y cerca de otros 480 familias que demuestra clarísimamente que las familias que se toman en serio el tema del estudio en casa y participan con el centro... sus hijos obtienen mejores resultados; y las familias que no se implican tienen peores resultados. Estos son los temas que a mí me preocupan, es decir, yo en este momento no sé si es el Consejo Escolar la forma social de implicación en educación, lo que sí tengo muy claro es que la participación, la colaboración y la implicación son tres elementos claves de calidad del sistema educativo en el futuro y tenemos que preparar a los directivos para crear esta nueva cultura de implicación.

SR. MODERADOR: Toni.

DON ANTONIO JIMÉNEZ GARCÍA: Buenos días. Soy Antonio, miembro del Consejo por Comisiones Obreras y director de un centro.

Quería, en primer lugar, plantear aquí una discrepancia. Decías que al 50% de los directores los nombra la inspección y que entonces el modelo fracasa. Yo creo que no es el modelo de selección de direcciones el que fracasa; será el modelo de apoyos a esas direcciones porque el que no se presente la gente para ser director, yo entiendo que no es por el modelo que hay de selección o de nombramiento, sino porque después tu trabajo no está respaldado ni apoyado, o bien por parte de la administración, que es lo que ocurre en la mayoría de los casos, o bien por la sociedad que tienes en tu centro.

Después de la discrepancia, una cuestión, una pregunta. Hablabas de los modelos sajones, franceses... con un auténtico pastón de sueldo y decías que en el modelo sajón el director cobra un mínimo de un millón y pico de pesetas al mes. ¿Mínimo significa que en un centro de dos unidades el director cobra un millón y pico de pesetas al mes? A donde voy es que todos estos modelos, todos estos sistemas de dirección, dónde

quedan en un sistema educativo que tiene centros con menos de seis unidades donde no puede haber equipo directivo porque solamente hay una persona que se hace cargo de la dirección del centro: ésa era la cuestión.

DON MANUEL ÁLVAREZ FERNÁNDEZ: Empiezo por lo último. Respecto al modelo sajón, evidentemente, en un centro de dos unidades el director no cobra un millón de pesetas. Sí hay que tener en cuenta que el 80% de los centros en el Reino Unido son enormes y me figuro que conoceréis el modelo. El presupuesto de los centros en el Reino Unido, después del acta 88 de la Thatcher, lo reciben del Estado a través de los LEA, las autoridades locales, en función de dos indicadores: Resultado de las evaluaciones de los alumnos del centro a nivel nacional. Ya sabéis que en el Reino Unido los alumnos hacen una reválida a los 7 años, a los 9, a los 11 y a los 16 -me parece- y en función de los resultados obtienen el presupuesto. También obtienen los presupuestos en función de la evaluación que le hace una auditoría externa cada cuatro años; es un modelo inspirado en la economía de mercado liberal.

Evidentemente, ¿qué pasa? Que hay centros monstruos donde los directores no cobran un millón, cobran dos, porque tienen 4.000 alumnos, porque son los centros donde las familias quieren llevar a sus hijos. Y hay centros escoba donde se dan los resultados-fracaso. ¿Ese director cobra un millón? Pues no, porque los sueldos de los directores no están fijados por las negociaciones con los sindicatos como los de los profesores. ¿De acuerdo?

Y después está Primaria, donde está más regulado y son grupos más pequeños. Estaba hablando de los centros grandes, del 80% de los centros de Secundaria, del Comprehensive School y de los Grammar School; Es decir, que hay mucha variedad pero el tema de que un director puede llegar a ganar dos millones porque tiene 4.000 alumnos significa que tiene mucho éxito. Son concepciones que no tienen nada que ver con la nuestra. Yo, personalmente no estoy muy de acuerdo con el modelo inglés, Me parece que la escuela pública inglesa, no crea la condiciones de igualdad y equidad para que todo alumno pueda llegar a resultados de éxito en función de sus capacidades. En el fondo han conseguido crear un modelo muy discriminativo. Lleva la discriminación metida en la estructura, es decir, los alumnos procedentes de la inmigración y de los niveles sociales más bajos están en los centros escoba con un profesorado que en muchos casos ha fracasado en otro tipo de centros. Es decir el sistema británico ha conseguido unos centros públicos de lujo introduciendo mecanismos de competitividad a través de los exámenes de reválida, cuyos resultados condicionan el presupuesto del centro.

Respecto a nuestra discrepancia sobre el 55% de candidatos que se presentan a la elección del Consejo escolar y que refleja el fracaso del modelo, no existe tal discrepancia, opino como tú, que las razones son más complejas. El modelo no sólo fracasa por eso. Lo que pasa es que también he puesto el ejemplo de Madrid donde de 800 plazas se presentaron 880 y ha habido centros donde se han presentado quince candidatos al puesto de director. Soy consciente de que el problema es más complejo..

SR. MODERADOR: Ildelfonso.

DON ILDEFONSO GARRIDO APARICIO: ... soy padre de familia.

Voy a hacer varias preguntas. Se ha hablado de dirección por incentivos, o sea, incentivos para la dirección, solamente para directores; o dirección por objetivos a los tutores no responsables de áreas, gratificaciones según colaboración, escalas como se utilizan en la empresa de 2, 100 o 120.

¿Cuándo se va a eliminar al profesor director que vuelve al claustro? ¿Quién va a sancionar igual a un compañero que le tiene que elegir a él y que después va a estar en su mismo nivel? ¿Podemos los padres evaluar el proyecto y la educación que imparte un profesor o esa función le corresponde al director? ¿Por qué ciencia infusa los padres sabemos qué metodología lleva un profesor o vamos a creer a nuestros hijos cuando nos dicen: "Este profesor me tiene manía". De verdad, claramente, queremos dirección profesional.

DON MANUEL ÁLVAREZ FERNÁNDEZ: Es que las preguntas son como muy densas. ¿Cómo te contesto yo a esto? ¿Incentivos sólo al director? Pues no. Pero sí al director en función de sus responsabilidades, de sus cargas y de sus problemas. ¿Entramos a valorar el incentivo económico que debe recibir el director escolar de un centro público con los modelos de incentivación de las empresas? A mí me parecería muy complicado. Ahora, sí creo que debe existir una incentivación discriminativa, que distinga al buen director del director burócrata que dirige un centro mediocre. ¿Y por qué creo en él? Porque es el que se está empleando en toda Europa, en todo el mundo. Y es que al director se le evalúa

en función de un proyecto. En España se hace un proyecto solo para acceder a la dirección, es una excusa y, una vez que accedes, el proyecto lo puedes tirar a la papelera, que ya no sirve para nada, porque ésa es la realidad. Cuando formo a los futuros directores sobre el proyecto de dirección, siempre lo enfoco desde el punto de vista de la evaluación que le van a hacer dentro de cuatro años y les digo: "Mira, no te van a evaluar sobre este proyecto, pero si tú quieres ser un buen profesional, dentro de cuatro años arréglatelas para recabar datos del Consejo Escolar, de las familias, de los alumnos y de los profesores sobre qué ha pasado con estos problemas que tú ibas a solucionar y estos objetivos que has presentado en tu proyecto. Inténtalo, aunque solo sea por un sentido ético de la profesión. Bueno. Me figuro que lo primero que debería hacer es convencerles de que la dirección es una profesión.

¿Qué pasa con los incentivos de los profesores? Mire, lo que usted está planteando es una carga de profundidad en la línea de flotación del modelo funcionarial, La incentivación de los profesores funcionarios. Yo le voy a decir cuál es la incentivación de los profesores funcionarios. Primero, el tiempo. Cada tres años un trienio; en algunas comunidades los sexenios: cada seis años previa certificación de 120 horas de formación -y no entro en el tema de cómo se hacen-. Recibes un sexenio. Después, tienes la incentivación de reducción horaria de la carga lectiva si has adquirido la condición de catedrático y asumes la función jefe de departamento y, mire usted, no hay más incentivos. Para una mentalidad empresarial esto es inconcebible; para una mentalidad funcionarial o administrativa, esto es normal. Pregunte usted a los sindicatos qué opinan sobre el tema. Ha tocado el tema de fondo, es decir ¿cómo va a conseguir un director que participen, se impliquen, colaboren los profesores con el sistema de incentivos que hay? Porque a mí me parece importante la incentivación de la dirección, pero me parece más importante la incentivación del profesorado. Porque, sinceramente, y esto sí que es una opinión discutible, yo creo, por mi experiencia que no todos los profesores son iguales. Por el hecho de haber sacado unas oposiciones no eres igual que tu compañero. Hay unos que trabajan mucho y arriman el hombro, que tienen una disponibilidad absoluta, que están siempre allí donde está el problema para solucionarlo y hay otros que desaparecen y con los que jamás puedes contar cuando hay que trabajar un minuto más, excepto lo burocráticamente exigible. ¿A los dos se les debe tratar igual? Pues pregúntenselo ustedes, yo personalmente pienso que no. Y ¿Qué consigo si trato a los dos igual? Que el que trabaja mucho, se preocupa mucho, se angustia mucho, etc., llega un momento que dice: "¡Ya está bien! ¿no?" y termina engrosando por la propia dinámica del sistema, el pelotón de los aburridos.

Entonces, el gran tema de fondo, es qué hace el director en estas condiciones para conseguir que el centro dé una enseñanza de calidad y un servicio público atractivo. Lo admirable, y lo digo sinceramente porque lo estoy viviendo cotidianamente, es que encuentras muchísimos centros públicos que funciona de maravilla. Y, entonces te preguntas. Cómo es que estos centros, que están constituidos por funcionarios como los demás, funcionan tan bien. Yo conozco la respuesta. Al frente de esos centros hay siempre directores profesionales que ejercen un liderazgo compartido capaz de implicar a sus colaboradores en un proyecto ilusionante. Un buen método de formación sería hacer pasar a todos los directores por esos centros para que observaran cuáles eran las capacidades de sus directivos para implicar a los colectivos docentes..

SR. MODERADOR: Antonio.

DON ANTONIO JESÚS CASTILLO GARCÍA: Me llamo Antonio Jesús Castillo y soy representante regional del sindicato CSI-CSIF. Quería hacer una reflexión y luego una pregunta.

Ha disertado usted sobre el modelo de elección de los distintos países y ha hablado del modelo español también. Ha dado una cifra de la Comunidad de Madrid: para 800 centros se presentan 867 candidatos. Yo le puedo dar, si quiere, las cifras de Castilla-La Mancha porque tengo el informe de la elección del año pasado, la cual le puedo ofrecer. Y es porque veo que aquí se está haciendo muchísimo hincapié en cómo se elige, si lo eligen tantos padres y tantos profesores. Pero el problema principal es que los docentes no quieren ser directores hoy en día, ése es el problema. Y le digo los datos. En Castilla-La Mancha este año pasado se ha ofertado la dirección de centros en 597 centros que estaban llamados a elegir responsables de equipos directivos, me gusta más la palabra equipos directivos porque desgraciadamente se han elegido directores, no equipos directivos, con lo cual ahí viene el problema. ¿Sabe usted que sólo en el 9% de los casos había más de un candidato? ¿Cómo se puede elegir si sólo hay o cero o un solo candidato? ¿A quién elige la comunidad educativa? Pero es que le voy a dar otro dato para que apunte. En 228 centros de Castilla-La Mancha este año pasado no se ha presentado ni un solo candidato, 228 centros de los 597 llamados a seleccionar de entre los candidatos. ¿Realmente se han elegido? ¿La comunidad educativa ha

podido elegir? Sólo en 54 centros que han tenido más de un candidato porque donde no hay nadie lo ponen a dedo y donde hay uno ... se acabó. Sólo han elegido 54 centros y les hablo a los padres. En Castilla-La Mancha 289.000 niños de los 300.000 del sistema educativo no están en centros gobernados por directores que han sido elegidos entre más de un candidato. Sólo 12.000 niños y niñas están en centros donde el director ha sido realmente elegido, donde ha habido más de un candidato; sólo 12.000 ¿Cómo quieren que esto funcione? Es que no puede ser.

Y si luego hablamos de la mujer, porque esta semana toca hablar de la mujer, sólo en tres de cada diez centros se presentan mujeres, cuando el sesenta y tantos por cientos de los docentes en Castilla-La Mancha son mujeres. No quieren presentarse a dirigir un centro educativo, y luego hablamos de la igualdad... Lo dejamos para el "Día internacional de la mujer". Cuando las administraciones tienen que tomar medidas efectivas, y medidas efectivas se llaman muchos incentivos, la administración no quiere incentivos. Siempre habla de cómo se eligen, cómo hay que elegirlos, pero no sabe ni entra en ese tipo de medidas.

En cuanto al modelo de los directores que vienen de fuera, en Castilla-La Mancha se ha abierto, debido a la LOCE, que los directores también puedan venir de otros centros. Algunos dijeron que era una especie de concurso restringido...

CINTA 2 - CARA B

...eso es lo que se le abona. El tiempo está en torno a las dos horas y media al día en mi Comunidad, en Castilla-La Mancha, donde estamos ahora. La reducción que tienen para dedicarse a la dirección es mínima porque esa reducción está condicionada a que las necesidades del servicio estén cubiertas; y si hay que dar inglés en educación infantil y el director es de inglés, se tiene que coger sus horas, quitarlas para bajar a dar inglés a la educación infantil porque la administración..., el centro no tiene tampoco autonomía...

SR. MODERADOR: Antonio, no es por cortarte, pero haz la pregunta que quieras hacer.

DON ANTONIO JESÚS CASTILLO GARCÍA: Con eso quiero decir que usted qué opina. ¿Cree que este modelo ha fracasado o no ha fracasado? Con estos datos que estamos dando porque, evidentemente, creo que son datos bastante alarmantes que la administración no escucha cuando la parte sindical va a decirle que hay que tomar medidas, medidas urgentes, para que esto cambie. Pero creo que ése es el tema que hay aquí.

DON MANUEL ALVAREZ FERNÁNDEZ: Te voy a contestar brevemente porque ya nos pasamos del tiempo y me gusta terminar con puntualidad.

Antes ya hablamos de si había o no había fracasado el modelo y, según mi opinión, no es sólo el modelo de selección, no es la forma de elegir al director lo que está provocando desajustes en el sistema público de enseñanza. Pecaríamos de simples si redujésemos a este aspecto la compleja problemática de la educación de hoy en día. De todas las formas, volviendo al tema del acceso a la dirección la cuestión primera que hay que plantearse es por qué la gente no se presenta. No quiero salirme por la tangente, pero antes he puesto un caso, el caso francés, en el que el incentivo económico es muy alto, sin embargo también está fracasando. Os recuerdo que de 3.000 plazas ofertadas quedaron alrededor de 1.200 sin cubrir por falta de candidatos. Es decir, el tema está en repensar la figura del director como liderazgo y como gestor. También hay que repensar en España la figura del profesor. De su formación inicial, de su formación permanente, de los incentivos, de su apoyo institucional, etc. Miren ustedes, los problemas surgen en los sistemas educativos europeos desde el momento en que se generaliza el sistema al 100% de la población. Aún cuando reconozcamos que esta medida es un bien indiscutible, sin embargo hay que reconocer que se ha complicado muchísimo la labor de los profesores y de los directivos. En toda Europa hay problemas con la selección de directores.

Entonces, hay que preguntarse más cosas. Hay que preguntarse por el tema de presupuestos, el tema de apoyos y, sobre todo, los temas de formación inicial y de formación permanente del profesorado y de los directores. Es decir, hay que repensar la educación en función de un cambio radical que se ha producido en los años 70, que en España se produce hacia los años 90. Y es que hay que generalizar el sistema al alumnado hasta los 16 o 18 años los docentes se han sentido desbordados y no han sido capaces de cambiar su forma de trabajo. Porque reconozcámoslo: No es lo mismo dar clase en secundaria a alumnos motivados, previamente seleccionado desde la EGB que a alumnos cautivos, adolescentes a los que se les obliga a asistir a clase sin motivación ninguna.

Antes había una convergencia en valores, en cultura y en estilos entre la sociedad y entre el centro educativo y los profesores lo cual facilitaba enormemente la dirección del centro educativo. La dirección se movía en el ámbito administrativo y burocrático sin más problemas. Esa convergencia se rompe y se rompe fundamentalmente por la parte más sutil, más delicada, que es la familia y el centro. Y entonces, dirigir un centro con una divergencia, a veces brutal, entre los valores de los profesores, de los profesionales, y los valores de las familias, por no hablar de otros -la televisión, el Gran Hermano, etc.- es muy complicado. Y esto ni las autoridades educativas ni las instituciones ni nadie lo está teniendo en cuenta cuando analizamos la situación de los centros y el fracaso escolar. Tenemos que repensar de nuevo la escuela porque hay unas condiciones muy distintas.

En los años setenta, cuando yo era director y tenía un problema con un alumno, llamaba a la familia y la familia casi siempre apoyaba al centro para solucionar el problema que había causado su hijo. A veces llevaba el padre y yo me tenía que poner entre éste y el alumno, su hijo para que no le rompiera la cara. Bueno, pues ahora tienes que ponerte detrás del chico porque en muchas ocasiones al que van a romper la cara, lo digo en sentido metafórico es al director. Es una caricatura de la situación que intenta expresar el cambio producido por los valores diferentes que movían y mueven la relación de las familias y el centro.

En cuanto a los datos que has presentado de esta autonomía no difieren demasiado de los datos que ha venido dando el Consejo Escolar del Estado desde 1987. Pero, sinceramente, no creo que la causa de todos los problemas que afectan al sistema educativo sólo sea el modelo de selección de director, no vayamos a creer que cambiando el modelo de selección del director solucionamos los problemas que presenta la educación en España. El problema, sinceramente, creo que no está en la escuela, está fuera de la escuela, en el estilo de vida urbano y en los cambios que esta cultura urbana nos ha proporcionado, para bien y para mal en muchas ocasiones.

(Aplausos)

D. PEDRO JOSÉ PÉREZ-VALIENTE PASCUA: Os presento rápidamente el documento que tenéis en la carpeta y os explico cómo os vais a trabajar en los diferentes grupos en los que vais a debatir sobre los diferentes ámbitos en los que está dividido el documento.

Os lo cuento un poco por encima. Lo digo porque ya que estamos todos aquí, os lo presento y ya tomamos café. Las aulas están en la parte de abajo. Ya está cada aula numerada por el ámbito que se va a debatir en ella. Cuando se os ha entregado la carpeta habréis notado que tiene un numerito, lo hemos hecho un poco al azar para facilitar que os ubicaseis en un grupo concreto. Si a alguien no le interesa y se quiere cambiar a otro, no pasa absolutamente nada; era por facilitar esa tarea.

Mirad, el documento que tenéis ahí ha sido elaborado mediante una encuesta que mandamos a todos los directores, las AMPA e inspectores de esta región. Nos han contestado el 47% de los directores, el 53% de los inspectores y el 12% de las AMPA. En total, la muestra representa un 30 % de la población a la que nos dirigimos. También quiero deciros que el documento lo hemos dividido en: un análisis general y un análisis pormenorizado. Un análisis general donde hacemos una reflexión de los diferentes ámbitos en los que hemos dividido el documento; esos ámbitos son cinco, que también Manuel ha ido siguiendo a lo largo de su ponencia. Uno, que habla del acceso, el ámbito primero, que es del acceso a la formación y la evaluación del equipo directivo, donde hemos tratado, sobre todo, temas como la selección, la experiencia y formación del candidato, la evaluación de la función directiva, las cualidades personales que tienen que tener y los motivos por los que se presentan los candidatos a la dirección. El ámbito segundo ha sido el de las tareas diarias y el trabajo en equipo y la problemática que surge; ahí hemos hablado del ejercicio colegiado de la dirección y la dinamización del trabajo en equipo. En el ámbito tercero hemos intentado hablar sobre la relación con la administración y con el resto de la comunidad educativa, entrando de lleno en las relaciones concretas con el servicio de inspección, con la administración y las delegaciones provinciales en general y los servicios que tiene, con las propias familias y, por último, con el profesorado y el resto de personal que trabaja en los centros. Otro ámbito que hemos analizado ha sido la autonomía de gestión del equipo directivo, dividiéndolo en aspectos de tipo organizativo, de gestión de recursos, tanto materiales como humanos y autonomía pedagógica. Veréis que hay una serie de ítem donde podréis ir viendo qué resultados ha habido. El tema del ámbito cinco es el de los incentivos y las expectativas, donde hemos analizado desde incentivos económicos y administrativos hasta asignaciones horarias para el ejercicio del cargo o el tema de la profesionalización en

el ejercicio de la dirección. Con todo esto, tenéis luego un análisis pormenorizado de cada uno de los ítem que hemos planteado en cada uno de esos apartados.

La idea es que, cuando os juntéis por grupos, cada grupo trabaje un ámbito e intente posicionarse sobre lo que va saliendo del documento y que intentemos establecer unas propuestas concretas que incorporaremos al debate dentro del Consejo Escolar. Os digo también que van a estar a cargo de cada uno de esos ámbitos cinco personas que ya las menciono para que os ubiquéis. En el ámbito del acceso a la formación y la evaluación va a estar Teófilo; en el ámbito de las tareas y el trabajo en equipo va a estar Joaquín; en el tema de las relaciones con las administraciones y con la comunidad educativa va a estar Emilio; en el ámbito de la autonomía de gestión estará Rafael Ayuso y en el tema de los incentivos y expectativas estará Santiago.

Muchas gracias.

Mesa Redonda

DON FRANCISCO PRADO MORAL, VICEPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR, MODERADOR

(comenzó sin micrófono y no se han grabado sus palabras)

DON FRANCISCO JOSÉ NAVARRO RODRÍGUEZ: (comenzó sin micrófono y no se han grabado las primeras palabras). En principio, pensamos que es más oportuno mantener el baremo de la disposición sobre selección de directores, la disposición nueva, la segunda resolución de 15 de febrero de 2005. Entendemos que ese baremo es bastante más equitativo. Pensamos que es necesaria también la presencia de alumnos en la comisión de selección. Esa sería la aportación en el primer apartado.

El segundo apartado versa sobre experiencia y formación del profesorado. Pensamos que la experiencia debe valorarse, por supuesto, si ha sido buena; que, en principio, estamos de acuerdo con los requisitos de experiencia que plantea ahora mismo la selección de director y pensamos que es necesaria la formación para equipos directivos antes, durante y después. Deben participar los directores en la formación entre iguales para equipos directivos que vayan a iniciar su andadura. Entendemos que entre la formación que debe tener el director o, en general, cualquier miembro del equipo directivo debe estar el que conozca un marco legislativo básico para enfrentarse con la andadura que van a iniciar, que tenga conocimientos en resolución de conflictos. Pensamos también que es importante que haya un soporte informático básico sobre legislación, alguna página web o CD que estuvieran a disposición de los centros, con una estructura muy clara para buscar información, ya que la legislación que tenemos en los centros educativos es completamente variada, muy amplia, muy extensa y, en ocasiones, muy dispersa.

Pensamos también que debería haber una formación específica para cada uno de los miembros de los equipos directivos y, también, una formación específica para centros pequeños: la dinámica de un centro pequeño difiere bastante de la de centros de gran tamaño.

En cuanto al punto tercero, sobre la valoración de la función directiva, pensamos que debería haber criterios objetivos de evaluación para centros de educación especial, en los que participasen todos los miembros de la comunidad escolar; que debería haber también algún tipo de instrumento que permitiese una autoevaluación del candidato a la dirección; y que hubiese una evaluación -pensamos que hay suficientes evaluaciones a lo largo de todo el curso- pero que hubiese, al menos, una evaluación cada tres años del proyecto de dirección y una anual de los resultados.

En cuanto a las cualidades que debería tener un director, estamos bastante de acuerdo con las que expone el informe del Consejo Escolar. Entendemos que la primera de todas ellas podría ser el liderazgo pedagógico, que fuera un buen conocedor de la resolución de conflictos, dinamizador de un centro, que fomente la participación, que rentabilice y coordine los recursos humanos, que sepa tomar decisiones tras un consenso, que conozca el centro y sus contextos y que sea un director de todos, no un director sólo para profesores. Hemos estado hablando también sobre los motivos para el acceso a la dirección y estamos de acuerdo que el primer motivo sea el de tratar de mejorar su centro de trabajo, aunque entendemos que puede haber algunos otros motivos encubiertos ... de tipo político, por ejemplo.

En cuanto a los motivos del rechazo del ejercicio de la dirección en colegios públicos, han destacado la falta de personal administrativo y conserjes, ya que las funciones que deberían desempeñar este tipo de personal, de alguna manera, recaen también en los equipos directivos y es trabajo que nadie reconoce pero que se hace a diario. También entendemos que existe una excesiva carga burocrática, que en muchos casos condiciona el hecho de que la gente se anime a participar en equipos directivos y, en principio, estamos de acuerdo con el orden de las valoraciones que ha hecho la comunidad escolar en este punto en cuanto a los motivos que ocasionan el rechazo de una persona a presentarse como candidato a la dirección, la excesiva carga de responsabilidad entre los padres y los alumnos y las crecientes exigencias que se trasladan al sistema educativo por parte de la sociedad. Estamos bastante de acuerdo con esos puntos y también con el miedo a crearse enemistades dentro del claustro, aunque creemos que también existe otro motivo que también está reflejado aquí, que es la falta de respaldo de la administración.

Y éstas han sido las conclusiones de nuestro grupo de trabajo que me imagino que, como con otros grupos de trabajo, han sido muy apresuradas y con falta de tiempo.

SR. MODERADOR: Pasamos a oír las conclusiones del grupo 2, del ámbito de tareas docentes y coordinación.

DON JOAQUÍN RODRÍGUEZ RICO: Buenas tardes. Me llamo Joaquín Rodríguez Rico. Soy miembro del Consejo Escolar en representación del profesorado y actualmente trabajo en un instituto de educación secundaria obligatoria como jefe de estudios adjunto.

Entre todos los representantes de este grupo de trabajo se ha destacado la escasez de tiempo para elaborar unas conclusiones no solamente más certeras sino también más numerosas. Nuestro grupo ha tratado los ámbitos desde el 18 al 33 del informe del Consejo Escolar que se llama "Tareas y trabajo en equipo". El grupo estaba formado por dos madres de alumnos o alumnas, una de CONFAPA y otra de CONCAPA, tres directores de IES, tres maestros, un representante sindical, un orientador y dos alumnas.

En general el grupo se ha encontrado identificado con las respuestas que se han obtenido en los distintos ítem que el Consejo Escolar proponía, aunque encuentran que las valoraciones globales están ligeramente por encima de la estimación de nuestro grupo. Dentro de ellas hay que destacar que el grupo no está de acuerdo con la pregunta número 22, que habla de si el equipo directivo dispone de tiempo para planificar. En el grupo ha quedado claro que solamente tiene tiempo para planificar en los meses de julio y septiembre, que semanalmente no tienen tiempo suficiente para hacer esta planificación. Tampoco se sentían identificados con la número 32, que habla de que las tareas y responsabilidades se reparten de forma equitativa entre los componentes del claustro. El grupo dice que siempre hay un grupo de personas más comprometido que se sienten más unidos o más colaboradores con el equipo directivo.

Como conclusiones, el grupo destaca que falta formación inicial y permanente en trabajo cooperativo, es decir, técnicas, dinámica de grupos y trabajo en equipo. También se ha estado de acuerdo en que no podemos hablar de un proyecto de director o directora, sino que hay que hablar de un proyecto de equipo directivo de los miembros que componen el equipo, no solamente de una de las personas que componen el equipo. Tercera conclusión, existen tiempos de coordinación actualmente en los centros, tanto en la etapa de Infantil, Primaria y Secundaria para reuniones y trabajos en equipos en FP, departamentos, equipos de ciclo y reuniones de equipos directivos; ahora bien, debemos rentabilizar estas reuniones para verdaderamente ir impulsando ese trabajo en equipo, que no sea solamente un trabajo en cadena. Nosotros entendemos que el trabajo en equipo es una cosa y el trabajo en cadena es otra.

El grupo habla de más continuidad de los equipos docentes en Secundaria y que haya más tiempo para coordinar los equipos de ciclo que, actualmente, solamente se coordinan cuando llegan las evaluaciones. Necesidad de autonomía para que los proyectos sean reales, que no se encuentren limitados por pautas administrativas. Reconocemos que no se puede trabajar en equipo sin una autonomía, pero que solamente la autonomía tampoco garantiza el trabajo en equipo. Y, por último, los proyectos de dirección deben ser reales y deben referirse al centro donde se presentan, no tanta carga teórica que muchas veces no habla de la identidad del centro o de los problemas que allí existen.

Gracias.

SR. MODERADOR: Gracias, Joaquín.

Pasamos a leer las conclusiones del ámbito número 3 en relación con la administración y con la comunidad educativa.

Emilio.

DON EMILIO PAVÓN GÓMEZ: (Esta intervención no puede transcribirse por dificultades en la grabación).

A continuación se relacionan las conclusiones del grupo de trabajo en el que se debatieron los indicadores referidos al ámbito III del Cuestionario: relación de los equipos directivos con la Administración y con la comunidad educativa.

I. Relación con el Servicio de Inspección de Educación

1. Se debe potenciar la función de asesoramiento de los inspectores a los distintos sectores de la comunidad educativa, lo que, sin duda, requiere de una mayor presencia de aquéllos en los centros; también, que los equipos directivos y órganos de la Administración distintos del Servicio de Inspección asuman alguna de las tareas que desempeñan los inspectores.

2. Aumentar, si en razón de lo anterior resultara necesario, la plantilla de inspectores en la Comunidad Autónoma.

II. Relación con la Administración educativa

3. La normativa que regula el funcionamiento de los centros es demasiado prolija y los hace excesivamente dependientes de los distintos departamentos de la Administración. Consideramos aconsejable la promulgación de normas menos exhaustivas en orden a incrementar la autonomía de los centros.

4. La Administración educativa, el Servicio de Inspección y los equipos directivos deben colaborar para que la oferta educativa de cada uno de los centros públicos sea conocida por toda la comunidad educativa.

III. Relación con las familias

5. Los responsables del Servicio Educativo –desde el Consejero hasta los profesores, pasando por Delegados Provinciales, inspectores y cargos directivos- deben buscar fórmulas para que se incremente la participación de los padres en la vida de los centros escolares por vías no institucionales, empezando por las entrevistas con los tutores de los alumnos.

6. Abrir, asimismo, nuevas vías institucionales de participación –a medio camino entre la participación no institucional y la más formalizada a través del consejo escolar- como puede ser la creación de estas dos figuras: el delegado de los padres de alumnos de un grupo-clase y el profesor responsable de las relaciones con el AMPA.

7. Formar a padres y a alumnos para el ejercicio de la participación; participación que tanto padres y alumnos como profesores deben percibir como útil para la consecución de los objetivos del centro.

IV. Relación con el profesorado y el personal no docente

8. Explorar vías que potencien la autonomía del director en relación con el claustro de profesores.

9. Dotar a los colegios de apoyos administrativos y de personal laboral para, así, facilitar el ejercicio de la dirección.

V. OTRAS

10. Arbitrar sistemas de apoyo e incentivos al ejercicio de la dirección en la escuela rural.

SR. MODERADOR: Gracias, Emilio.

Pasamos al ámbito cuarto, que es la autonomía de gestión. Me parece que lo presenta otro asesor.

Rafa.

DON RAFAEL AYUSO JAÉN: Me correspondía colaborar en el grupo referido al ámbito cuarto de autonomía de gestión. El cuestionario se refería a tres elementos de ese ámbito: autonomía organizativa, autonomía de gestión económica y autonomía pedagógica. En general, antes de empezar a debatir en nuestro grupo, que la verdad que ha sido una discusión muy animada y nos ha faltado tiempo, como creo que a los demás, a pesar de que lo que nos esperaba era la comida. Decía que antes del debate hemos leído, más que leer hemos comentado un poco de pasada las conclusiones de ese informe del Consejo Escolar. Ahí se reconocía, de alguna forma, que existe una cierta autonomía de gestión económica, se valoraban bien los recursos económicos, se valoraban bien los recursos personales, sobre todo, si no estaban asociados a proyectos concretos. Respecto a la autonomía organizativa no se veía un obstáculo, por ejemplo, en la reglamentación, o no se veía en exceso, de cara a ejercer la autonomía. Esa es la impresión que daba el cuestionario. Respecto a la autonomía pedagógica aparecía como el ámbito de la autonomía que tiene mayor flexibilidad, es decir, donde todos reconocen que hay más sitio, más espacio para ejercer esa dirección, esa autonomía de centros, pero de las respuestas de algunos ítem del cuestionario se podría concluir que esa autonomía pedagógica no acaba de ejercerse, no existe un interés por los métodos pedagógicos del profesorado, no se toman iniciativas sobre cómo se trabaja en clase. Hay otro apartado referido al ámbito de la relación con la inspección, que invitaba a pensar que la inspección no asesora en materia pedagógica, ni siquiera la propia inspección reconocía en ello una función que le fuera propia, en fin, que, existiendo espacio, todo el mundo reconocía esa posibilidad pero no acababa de ejercerse a pesar de ser el mayor ámbito de autonomía posible, el de la pedagógica era el que menos se aprovechaba, el cauce menos aprovechado.

Después de esa introducción referida al informe, en general podemos decir que la autonomía se concibe como algo positivo siempre que se entienda como autonomía de centro, como posibilidad de tomar

decisiones ceñidas a la realidad del centro, partiendo del hecho de que los centros son distintos, por tanto, requieren soluciones específicas, singulares, como singular es cada centro, cada contexto y cada comunidad educativa. Partiendo de esa singularidad es necesaria e imprescindible la autonomía, por tanto, todo lo que se entienda como autonomía en cuanto a la posibilidad de tomar decisiones adaptadas se ve como algo muy positivo y algo que en sí mismo supone una mejora.

Hemos insistido mucho en buscar obstáculos para la autonomía, abundando en el análisis, aunque nos ha costado más concretar propuestas. Casi todas las propuestas estaban en torno a cinco elementos, el primero sería la formación, la formación, que ha aparecido en casi todos los ámbitos, entendida en su momento inicial y también como formación permanente. Como formación inicial partiendo del hecho de que hay un ítem que decía: “La experiencia del director mejora o capacita o acrecienta su autonomía”. La experiencia no se puede anticipar, es decir, si uno no ha tenido experiencia, no ha sido director antes, no se le puede decir: “Bueno, voy a buscar esa experiencia antes de ser director”. Es imposible. Pero sí se puede mejorar la formación inicial. Decíamos que uno de los elementos donde no fallaba la autonomía es el ámbito pedagógico, ahí distinguíamos un poco colegios de institutos, donde no todo el mundo veía una situación similar. Pero en general en las dos etapas, quizá algo más en institutos, se detecta en los comentarios de todos los que componían el grupo que la formación es deficitaria. En el caso de Primaria se hablaba de algunos elementos como la lectoescritura, la psicología, la didáctica, la pedagogía. Solamente se ha ejemplificado en Primaria, si hubiéramos entrado en Secundaria me imagino que en la mente de todos ustedes estarán esos elementos, además de otros.

Entonces se venía a decir que para liderar algo desde el punto de vista del trabajo con los alumnos, al menos habría que tener una cualificación mínima en ese ámbito: cualificación pedagógica no solamente para dar clase sino para liderar cualquier iniciativa como miembro de un equipo directivo.

Sobre la formación permanente se argüía, sobre todo, la necesidad de actualización en un momento en que los cambios son constantes. Entonces, si siempre la formación permanente en sí misma conlleva una mejora, si la adaptación a la educación supone adaptarse a cosas que son tan cambiantes, razón de más para que la formación permanente esté muy reforzada. Se apuntaba incluso como algo muy concreto la formación en cualificaciones o en competencias concretas, como dando a entender que hay determinadas competencias que todos los directores deberían ir adquiriendo y que podían ir acreditando sobre la marcha dentro de esa formación permanente; por ejemplo, habilidades sociales, resolución de conflictos, trabajo en equipo o cualquiera de las cualidades que se valoran en el mismo cuestionario como idóneas en el candidato a la dirección.

Se ha apuntado dentro de la formación, también, la posibilidad de que fuera obligatoria, ya que se consideraba que una cuestión tan esencial no podría quedar sólo a la voluntad de un profesor o de un director sino que, siendo una cuestión clave, debería ser obligatoria. Incluso se llegó a precisar que en el tiempo del ejercicio de la dirección esa formación debería ser anual, constante.

Además de la formación les decía que el segundo elemento era la mejora de los recursos, sobre todo desde el punto de vista de las infraestructuras. Alguien apuntaba que malamente puede ejercerse la autonomía si no se tienen todos los elementos necesarios para garantizar los ámbitos donde se desarrolla la educación. Venían a decir que los centros educativos no responden a las necesidades que se trasladan desde la sociedad y que los recursos, sobre todo en infraestructuras, deberán adecuarse de forma completa al decreto de mínimos que ya está establecido por ley. Sin embargo, esto choca un poco con el propio informe donde sí que se reconocía que había una suficiencia, al menos, de recursos.

El tercer elemento sería la participación. Decíamos antes que sería legítima cualquier búsqueda de autonomía del centro puesto que en sí mismo supone una adaptación a la singularidad del contexto, por tanto, un factor de calidad y de mejora. Bueno, pues uno de los elementos que legitiman, de alguna manera, ese ejercicio de la autonomía es la participación, es decir, es un uso de la autonomía que lleva incorporado la opinión, el parecer, la experiencia no solamente del director y de los miembros del equipo directivo sino de otros miembros de la comunidad educativa que tienen mucho que decir en el ámbito de la educación como son los padres y, en los centros de Secundaria, los alumnos. Por tanto, se reconoce la participación como factor que acerca y adecúa el servicio educativo a la comunidad receptora y legítima, como decía, la autonomía del centro.

En cuarto lugar, se proponía fomentar la autonomía desde procesos de evaluación. Se ha comentado mucho en el grupo que hay una resistencia muy grande al cambio dentro del profesorado, siempre aparecían muy unidas las reflexiones que se referían al profesorado con las reflexiones que se referían al director, a

veces incluso confundiendo la autonomía del profesor con la autonomía del director. Decía que se proponía fomentar la autonomía desde procesos de evaluación entendiendo que en esa adaptación permanente de la que hablábamos antes refiriéndose a la formación permanente había que ir buscando la forma de ir valorando nuestro grado de adaptación y, también, estar dispuestos a cambiar si esa valoración no se corresponde con las exigencias en el momento; la evaluación unida a vencer resistencias al cambio dentro del profesorado y dentro de los equipos directivos también conducentes a esa adecuación o a esa versatilidad.

El último elemento que se proponía o el último grupo de propuestas se referían a la estabilidad del profesorado. En zonas como Castilla-La Mancha, cuya especial condición de ruralidad implica a veces que un alto número de profesores permanezca poco tiempo en un mismo centro. Se proponía como una medida de mejora el fomentar la estabilidad, con el fin de que las iniciativas que se tomen, que en muchas ocasiones están asociadas al profesor, no vayan decayendo al terminar cada curso. También es verdad que junto a esa propuesta nacía otra en paralelo que hablaba de potenciar los proyectos educativos de centro de tal manera que la inestabilidad del profesorado no implicara necesariamente la inestabilidad del proyecto o del programa sino que hubiera un hilo conductor independientemente del profesorado que ejerciera el desarrollo de dicho proyecto.

Me gustaría terminar con una intervención que decía que no estamos preparados para la autonomía. Nosotros mismos nos quejamos del exceso de reglamentación, pero cuando tenemos algún problema todos acudimos a la reglamentación para defender nuestra posición. No estamos preparados para la autonomía, no estamos decididos a ejercerla. A veces necesitamos que alguien nos marque la pauta para, si nos conviene sumarnos o no sumarnos. No sabemos y no queremos utilizarla; no sabemos, quizá, por esa falta de cualificación potente que nos dé una seguridad a nosotros mismos; y no queremos porque, en ocasiones, el interés personal o profesional puede limitarnos en este sentido.

Acabo, finalmente, con una crítica a la autonomía. Igual que se valoraba la autonomía como factor de calidad, se menospreciaba o se criticaba la autonomía entendida, por supuesto, como individualismo cuando el trabajo en los centros deriva en la falta de relación y de interacción entre los profesores, la falta de receptividad a la comunidad educativa, que deriva en ese individualismo -no sé si se ha llegado a utilizar la expresión *libertad de cátedra*, me parece que sí- pero en este caso la autonomía se percibe como algo negativo porque no estaría dentro de esa línea de la que hablamos al principio.

SR. MODERADOR: Gracias, Rafa.

Pasamos al ámbito quinto, incentivos y expectativas. Santiago.

DON SANTIAGO LANGREO VALVERDE: Muchas gracias a todos y a todas. Soy Santiago Langreo, representante del profesorado y docente.

Intentando en este quinto ámbito de expectativas e incentivos llegar a consenso y con prisas, como todos, vamos a empezar por una síntesis, como ha concluido el grupo de trabajo, que también trate un poco de responder a la pregunta que hacía el ponente esta mañana de por qué funciona el modelo como funciona.

En el proceso de dirección podemos diferenciar tres fases. Una fase, digamos proactiva; otra fase activa mientras se ejerce la dirección y otra fase tercera, digamos reactiva, cuando uno ya no es director, acaba su oficio. Lo digo por repartir las diferentes variables en esas tres fases; todo lo que recoge aquellas variables que aparecen en el informe las hemos repartido en la parte proactiva, en lo que es el incentivo. Según parece, a los directores les motiva todo lo que es cumplir expectativas, hay una motivación intrínseca, de expectativas de valoración social, de autoconcepto, de desarrollo profesional, de mejorar el centro, de cumplir objetivos personales. Esa sería la fase que le invita a presentarse a la dirección. Una vez que llega a la fase activa se podrían diferenciar a su vez dos partes, un bloque facilitador de esa labor, siendo incentivos el tiempo sin docencia para poder dedicarse a la dirección, el trabajo en equipo, los apoyos que obtiene del claustro, de los padres, de la administración, la formación que recibe para cualificarlo y, por supuesto, muy bien recogido en el informe, la flexibilidad en cada uno de estos campos; y dentro de esta parte activa estaría también el proceso, o la fase, económico-compensador. ¿Qué compensa mientras uno está ejerciendo? ¿Qué incentivos? Por supuesto, las retribuciones económicas, los puntos para el concurso general de traslados, los méritos administrativos que le permiten presentarse a otros puestos de la administración y la valoración externa que puede ser positiva o puede ser negativa: si esa valoración es positiva, refuerza esa compensación; si es negativa, posiblemente pudiera hacerle abandonar. Cuando hablo de valoración externa me refiero a valoración de los compañeros de claustro, valoración de los padres, valoración de los alumnos y, por supuesto, valoración de la administración y la suya propia, desde luego.

Y, tercera parte, la parte reactiva sería más de compensación y contraprestación donde seguirían estando los puntos para el concurso general de traslado, los méritos administrativos y la consolidación de retribuciones. Todo ello, realmente lo que hace el director es sopesarlo en conjunto, como si fuera una balanza y le hace, si tiene suficiente peso, vencer la resistencia y se presenta a la dirección. Pero valora realmente todo, nunca vamos a llegar -ahora desde luego no tendríamos tiempo- a un acuerdo para ordenar, para jerarquizar todos estos incentivos. Luego sí que hemos podido pasar a examinar algunos de ellos. Hemos llegado a unas conclusiones de consenso en los siguientes: En cuanto a incentivos económicos se ha llegado al consenso, y eso quiere decir siempre ceder entre las diferentes partes o sectores, de que se debe incrementar a todo el equipo directivo las retribuciones acercando las de jefe de estudios y secretario a las de director... acercando, no ha habido consenso en cuanto a igualar la retribución de los tres cargos.

También ha habido algunas iniciativas de relacionar los resultados con las retribuciones, pero no había acuerdo en cuanto a qué resultados son los que hay que valorar, con lo cual, eso se ha dejado aparcado. En cuanto a consolidación económica, aunque se valora, como viene aparte en el informe, se prefiere que ese esfuerzo presupuestario refuerce la acción de dirigir un centro: es mejor durante que después. Por supuesto, siempre nos referimos a todo el equipo directivo.

En cuanto a la profesionalización se está de acuerdo con que se profesionalice, pero si esta profesionalización constituye más cualificación, más formación, más implicación, más compromiso con el proyecto de dirección y más estabilidad, sin tener la obligación de llegar a constituir nuevos cuerpos de directores, de equipo directivo, es decir, que no se ve necesario llegar, pero sí necesario incrementar la cualificación, formación, compromiso, implicación, etc.

Y, por último, aunque no se ha llegado, no hemos podido debatir bien este apartado, sí parece que es aconsejable que el equipo directivo siga impartiendo docencia aunque esto lo coja de puntillas porque han sido varias las opiniones que se han vertido en la comisión y no se ha llegado a dejar absolutamente claro entre los sectores que estábamos allí.

Muchas gracias.

DON FRANCISCO PRADO MORAL, MODERADOR:

Después de haber oído las conclusiones de los cinco grupos, cada uno de su ámbito y a pesar de que ya conocéis la voz y la presencia de uno de los componentes de esta mesa, voy a pasar a presentaros al resto de los componentes, presentando, al mismo tiempo, a la primera persona que ha intervenido dentro de ese ámbito número 1.

Es Francisco José Navarro Rodríguez. Ha sido director de varios centros educativos, de IES, por ejemplo, "Ojos del Guadiana" y "Campo de Calatrava" y ha colaborado activamente en el trabajo de investigación que hoy estamos trabajando y que estamos completando. Se encuentra a mi izquierda en el extremo de la mesa; ya le conocéis, porque se ha dirigido a vosotros con anterioridad. A mi izquierda, también, y más cercana a mí, se encuentra una madre de la escuela pública, de CONFAPA, María José Salazar Cano, que es miembro del Consejo Escolar Regional por el sector, como es lógico, de padres y de madres. A mi derecha y en el extremo de la mesa se encuentra un representante de alumnos, Raúl Almarcha Cañas; pertenece a FADAE CAM y es miembro del Consejo Regional Escolar, como es lógico, por el sector de alumnos. Y, por último, a mi derecha, y cercano a mí, el inspector Pedro Chaparro García perteneciente a la inspección educativa de Ciudad Real; ha sido director de centros educativos en Daimiel y Santa Cruz de Mudela. Una vez oídos los diferentes grupos sobre su respectivo ámbito se abre un coloquio con petición de palabra, fundamentalmente de la mesa, para ir dando respuesta a cada una de las intervenciones que han tenido lugar sobre cada uno de los ámbitos que hemos oído y que serán tremendamente importantes para el documento que se generará después, que será trabajado por una comisión de las que tiene este Consejo Escolar, no tenemos muy definido cuál va a ser la comisión que se va a encargar, para que posteriormente pase a la Comisión Permanente y se apruebe definitivamente en un Pleno y ese documento pueda ser remitido a la Consejería de Educación y Ciencia.

Palabras ... ¿quién interviene? Los de la mesa son los que se deben pronunciar, pero si no se pronuncian, Pedro, tendremos que pedir intervenciones. Todos al mismo tiempo, no. A Pedro, inspector, no le importa posicionarse. Tienes la palabra, Pedro.

DON PEDRO CHAPARRO GARCÍA

En principio, agradecer al Consejo Escolar Regional este trabajo, que creo que es un trabajo digno que nos va a servir mucho. Se ha debatido bastante sobre elección de centros pero creo que es un momento muy adecuado, ahora que se está planteando la nueva ley, para debatir sobre la dirección de los centros, que es algo fundamental. Entiendo, además, que el trabajo ha sido claro, preciso, las preguntas van directamente a lo que es el corazón del funcionamiento de los centros y, por lo tanto, agradecer, ya digo, ese trabajo y esa presentación que se ha hecho. De momento yo, en principio, plantearía que la situación no es, ni muchísimo menos, catastrófica, por si en algún momento puede haberlo parecido. En absoluto. Yo creo que la situación de Castilla-La Mancha en los centros educativos es bastante normal, con buen funcionamiento. El hecho de que haya equipos directivos, en este caso directores, que hayan sido elegidos por la administración por las causas que hayan sido, porque no se hayan presentado o no hayan tenido esa posibilidad, no quita que la gente que lo está haciendo lo está haciendo lo mejor que puede - yo creo que bastante bien- entre otras cosas porque tenemos un colectivo, que creo que es el colectivo de enseñantes que es un colectivo...-y no es por agradecerle los oídos a nadie- fundamentalmente de gente honrada. Y, por lo tanto, hace su trabajo muy dignamente. Entiendo además que, como decía esta mañana Manuel Álvarez, hay centros que sin esa profesionalidad que en un principio hay en Europa, están funcionando perfectamente: yo creo que son la gran mayoría, sinceramente. Esta mañana se han dicho varias cosas que a mí me gustaría destacar. Una es la de la carrera docente. Yo creo que eso es fundamental. No lo digo para mañana, pero sí a lo mejor a medio y largo plazo. Otra es la de la dirección profesionalizada: muchas de las labores que hace la inspección en los centros las podría hacer perfectamente el director y, de hecho, hay directores, incluso, que, con cierta responsabilidad bien entendida, toman decisiones importantes que otros a lo mejor dudan, pero entiendo que esa dirección profesionalizada debería llegar a los centros con el tiempo. También entiendo que debería haber una autonomía real en los centros y cuando hablo de real hablo de economía; y hablo, por supuesto, de normas e incluso de currículo y de algunas otras cosas. El acceso a la docencia también se podría tocar. No lo hemos hablado hoy aquí, pero entiendo que el acceso a la docencia podría ser algo que sería interesante, sobre todo porque también sería importante, como se ha dicho esta mañana aquí, que hubiera cambios importantes en la organización de los centros, especialmente en el primer ciclo de enseñanza secundaria, incluso en tercero -no lo sé ...- pero entiendo que debería haber cambios importantes en la concepción de las asignaturas y un poco en la concepción de estas etapas tan tempranas.

CARA B**SR. MODERADOR:** Raúl.**DON RAÚL ALMARCHA CAÑAS**

Yo creo que hay que agradecer todo el trabajo que se ha hecho desde el Consejo de Castilla-La Mancha. La verdad es que de la mayoría de las reformas que se han llevado a cabo últimamente éste es uno de los temas en el que no parece haberse profundizado. Quizá por una falta de consenso o por no encontrar un modelo que, de verdad, introduzca un profundo cambio, como alguna vez se ha advertido esta mañana. La labor que han hecho los técnicos y el presidente en la elaboración de este informe es bastante loable porque nos ha acercado mucho a la realidad de los centros y de los sectores. También quería agradecer la comparecencia de la gente que esta mañana ha estado trabajando en los distintos grupos y se han posicionado y han dado las conclusiones que pueden ayudarnos a esclarecer el tema.

Yo creo que una de las cosas más importantes de las que estábamos hablando esta mañana, y en la que no hemos insistido, es que el modelo de dirección depende mucho de la forma de elección del director. Creo que es un condicionante y se hablaba de la cultura que hay en España de la defensa de una elección democrática. Creo que es una apuesta que nos diferencia de otros países y por la que debemos seguir apostando: el poder tener una elección a través del Consejo Escolar.

La profesionalidad de los directores creo que es algo que también ha sido muy repetido en todos los foros. Es necesario que tengan una formación específica que les ayude a resolver conflictos, a saber crear equipos directivos. Pero hay algo que, quizá por desconocimiento del proceso, tampoco compartimos, y es que el proyecto de dirección parecer ser que está cerrado una vez que se hace la elección del director, y creo que el proceso de elección, sobre todo, debería ser consensuado para, así, conseguir involucrar al resto de la comunidad educativa. Creo que es muy importante que esta escuela apueste por implicar a la comunidad educativa, tanto a los padres como a los alumnos en el crecimiento del centro y en el desarrollo de todas las tareas diarias.

En cuando a la autonomía, la verdad es que el informe tiene algunas curiosidades muy interesantes, como, por ejemplo, parece ser que todo el mundo reivindicamos autonomía pero luego algunos directores opinan que es un exceso de responsabilidad. Es evidente que se debe hablar de equipos directivos y que estas tareas y esta responsabilidad deben estar totalmente repartidas entre los miembros del equipo, y no sólo las responsabilidades sino también los complementos, como se nos ha expuesto. Por ejemplo, en mi ámbito, en el ámbito primero, y también tendríamos que plantearnos si realmente la experiencia puede ser una acreditación para la elección de director porque hay que valorar otros términos, como es el desarrollo del proyecto de dirección y la consecución de los objetivos, que puede ser que muchas veces -se ha comentado esta mañana- se vean directores que han estado varios años en el puesto por no tener otro candidato.

Algo que también parece que se resalta, tanto en el informe como en los distintos grupos, es el proceso de evaluación. Hay mucha gente, sobre todo la gente más externa al centro, que pedimos unos criterios más objetivos a la hora de la evaluación interna y habría que apostar por una evaluación externa en la que se pueda llegar a unas conclusiones públicas para el centro y que puedan llegar a mejorar el proceso de dirección y el proyecto educativo.

SR. MODERADOR: Muy bien, Raúl.

María José.

DOÑA MARÍA JOSÉ SALAZAR CANO

Muchas gracias. Buenas tardes a todos.

Aunque a mí me ha tocado estar en la mesa número 4, con Rafa, hay varias cuestiones, por ejemplo, que, como madre, me han llamado la atención. Una de ellas es la que tú comentabas, Francisco, en el caso del proyecto. Yo creo que será muy importante presentarlo a las familias porque de esa manera, quizá, la dirección se sintiese también más arropada. Creo que en el País Vasco hay una cosa que se suele hacer, que es presentar, incluso, el proyecto educativo cuando se va a ofertar la plaza. En los centros se les suele presentar a los padres y creo que eso es bastante interesante.

En cuanto a la autonomía, que ya Rafa ha explicado muy bien, a mí me han quedado dudas en varias cuestiones y una de ellas ha sido: cuando a los centros se les da autonomía para que la ejerzan, por ejemplo, en la organización de las pruebas extraordinarias en junio, la impresión que tenemos es que no sé si esa autonomía se queda sólo en una declaración de intenciones o es algo metafórico, porque, realmente, vemos que se habla mucho, se reclama mucho esa autonomía, pero cuando en algunas cuestiones se da, como ya se ha explicado en el caso de la autonomía pedagógica, no se toma. También quería comentar, sobre la intervención del inspector, que está muy bien lo que dice, pero me ha quedado la sensación de que a lo mejor es que somos los demás muy "Pepito Grillo" y la inspección no, pero digo que algo no debe de andar tan bien cuando nos ponemos, de alguna manera, a evaluar la situación y, además, creo que eso es bueno porque todo lo que no se evalúa... pues no sé... tiende a morir.

Nada más. Muchas gracias.

SR. MODERADOR: Gracias, María José.

Francisco, te corresponde.

DON FRANCISCO JOSÉ NAVARRO RODRÍGUEZ: Yo quería hacer una pequeña reflexión. Yo creo que hay que sentar un poco las cosas. Es que la situación en los centros es muy compleja porque en los centros coexistimos un montón de chicos a diario, coexistimos un montón de profesores con intereses muy variados, que no desmerecen al profesor que hace su trabajo en el aula, que atiende a sus alumnos; pero hay profesores que siempre se implican más y algunos de éstos se animan, incluso, a pertenecer a un equipo directivo. Incluso alguno comete la locura de presentarse a candidato a la dirección y eso supone un reto muy importante. Yo quiero dejar bien claro que acceder a una dirección, por la responsabilidad tan enorme que conlleva, apabulla, porque es verdad que apabulla. Te hace dejar de dormir bien. Yo lo he sentido muy cercanamente porque ya he comentado que he dejado de ser director hace poco. Surgen pequeñas cosas que ocurren a diario y que están fuera de tu control. Por mucho que uno quiera, hay cosas que no controlas y que no están proyectadas y que uno no puede programar. Hay cosas que te van cercenando el día a día, pequeñas dificultades que no están escritas. Y no me refiero a que uno en un momento dado tenga que acarrear una mesa, una silla, echar una mano ..., no me refiero a eso. Hay pequeñas circunstancias que te hacen pensar sobre si el sistema educativo en sí tiene claro a dónde quiere ir y tiene claro qué es lo que quiere conseguir. A mí me sorprende mucho que ahora mismo tengamos en los centros, como ha

comentado nuestro amigo Pedro, chicos y alumnos de todo tipo, y eso es bueno: la integración, la diversidad... Eso hace que mejore y que enriquezca lo que es la comunidad. Pero me da la sensación de que olvidamos un poco que también tenemos alumnos que son muy brillantes, alumnos fabulosos, y que, a veces, por la distracción permanente que tenemos en las aulas de chicos que no quieren estar ahí, de familias que, sencillamente, los quieren aparcar allí, nos impide a los profesionales dedicarnos a todos por igual. Es muy difícil acercarse a chicos que no quieren estar en el aula y eso hay que vivirlo. Yo ahora doy clase, como la he dado mientras he sido director, y frustra el hecho de que uno se prepare sus clases con interés, que trate de motivar a sus alumnos, que uno trate de estar a la altura de las circunstancias, sea un profesor innovador, pedagógicamente aceptable, preocupado por sus chicos, y frustra ver, por ejemplo en clase, actitudes que hacen bastante difícil no solamente la tarea de enseñar sino difícil el hecho de estar ahí. Actitudes que podrían ser anecdóticas pero a diario se suman, como si fuera un granito en el zapato que te impide realmente trabajar bien y con dignidad y dar una clase en condiciones. Hay chicos que están ahí sencillamente para perder el tiempo y esa situación te hace pensar. Chicos que no hacen más que crear conflictos continuamente. Están allí simplemente para pasar el rato. Están esperando a ver si su padre toma la decisión de sacarle del instituto porque ya tienen 16 años. No saben qué van a hacer pero quieren irse de allí. Quieren olvidar el sistema. Simplemente el sistema a lo que les obliga es a hacer la tarea todos los días y a estar sujetos a una silla seis horas diarias. En el recreo sí, en el recreo se lo pasan divinamente porque pueden hablar con sus amigos, pueden comprar sus chuches, pueden ir a la cantina, pueden distraerse, pero mantener esa gente allí sin hacer nada, eso es un pequeño engaño, creo yo que es un pequeño engaño porque eso lo pagamos todos y yo me siento, de alguna manera también, un poco culpable de eso. No sé si entendéis mi postura.

El ejercicio de la dirección supone ver eso a diario. Yo he sentido esa especie de humillación cuando me he volcado para favorecer a algún alumno y veo que esos alumnos luego no me han respondido. Yo he buscado ayuda de profesores y apoyo, he buscado profesores para, incluso, ayudar a alguna alumna que se ha accidentado en la puerta del instituto porque se ha escapado del instituto en horas de clase haciendo novillos y he buscado profesorado para ella y he conseguido que esta profesora que iba a casa de esta chica cada semana trabajase con esa chica y, de verdad, me he sentido muy mal cuando esa chica ha vuelto al instituto y ha seguido haciendo novillos tal cual. Y eso frustra, eso duele y esas son las pequeñas cosas que a diario... Claro, no están reflejadas aquí, no están en los papeles, pero esas son las cosas de las que hablan los profesores en el claustro y te van empujando un poco hacia atrás.

Los que me conocen saben que no escatimo el trabajo. Me echo encima lo que haga falta y lo seguiré haciendo, espero. Pero hay que reconocer que todo el mundo no tiene la misma perspectiva ni la misma edad, ni la misma fuerza y, entonces, el hecho de que haya profesores que sencillamente se dediquen a sus clase no es indigno, es que es lógico. Mi padre fue maestro y mi padre ha ejercido su docencia con toda la dignidad posible, pero estoy seguro que ahora mismo no podría hacerlo y eso duele. Me doy cuenta de que nos vemos envueltos en una sociedad tan compleja, con unos intereses tan dispares, que no hay unanimidad de criterio. La palabra clave que ha utilizado nuestro ponente es la convergencia, esa palabra es la que falta. Antes en torno al respeto había un sistema educativo que, funcionase mejor o peor, pero funcionaba. Ahora no hay respeto, los chicos te interrumpen en clase, te empujan por los pasillos, y si tú quieres evitar eso, lo único que consigues es ponerte contra las cuerdas. Resolución de conflictos, mediador de conflictos, todo eso está muy bien pero mañana el chico te lo vuelve a hacer. ¿Entienden un poco por dónde voy? Entonces esa situación real, que no está escrita, hay que tenerla en cuenta. Los profesores no la olvidamos. Entonces, a mí me gustaría que los padres que están aquí, que evidentemente son los padres que se preocupan y que se preocupan por el sistema, piensen también un poco en aquellos otros padres que reciben trimestralmente las notas de sus hijos con todas suspensas y que les da igual, no se preocupan en llamar al instituto o padres que les llama el tutor y nunca están o padres que les llama el tutor y lo que les diga el tutor les da igual. Esa es la participación, ésa es la autonomía que hay que ejercer, esos padres son los que, de alguna manera, no están haciendo su tarea. Y claro, si el padre no le pone cortapisas a eso, cuando llega el chico, evidentemente, el chico tiene alas y eso hay que decirlo. Las familias que únicamente se preocupan por sus hijos es porque entran en una relación de *quid pro quo* con el centro, dan al centro y obtienen del centro, ésa es la relación que hay que buscar y es una cosa muy sencilla, creo yo. Evidentemente, en los centros la pieza clave de todo el asunto es el director, el equipo directivo, los profesores, pero no nos olvidemos que el objetivo de todo centro educativo es poner las mejores condiciones educativas a disposición de quien las merezca. Y hay gente que, de verdad, yo pienso que las rechaza. No digo que no las merezca, claro que las merece, pero hay que poner los recursos a disposición de la gente que los quiera. Es penoso cómo se desperdician recursos en los centros. A mí me da pena, de verdad, de gente que vale y que se va quedando atrás y que cada año dan un paso más atrás.

No sé si ustedes conocen la situación de los centros educativos. Me da la sensación de que, evidentemente, todos estamos cargados con una dinámica de trabajo que nos obliga mucho. A un centro educativo se le conoce desde dentro, en el día a día ... y el mejor sitio para conocer el centro no es un despacho, es la puerta de la jefatura de estudios. Allí es donde se conoce un centro. Todos los días pasan por la puerta de la jefatura de estudios casos que son inverosímiles ... Para escribir un libro.

No sé si me he ido un poco del tema, Ignacio, me he emocionado un poco y todo, pero ustedes me comprenderán. Les ruego que me perdonen.

SR. MODERADOR: Gracias, Francisco.

¿Hay alguna palabra pedida? ¿Sí? Si hay una palabra pedida, me vas a permitir que, como moderador, pueda intervenir y ahora después te la doy.

De verdad, he notado que te has emocionado. Además me has recordado situaciones anteriores mías. Yo también soy maestro y he vivido, quizás, esa situación que haya podido vivir esa persona tan querida por ti, como es tu padre. Pero creo que casi estoy seguro que tu padre hubiese podido superar esto como superó en aquellas épocas las dificultades que había para enseñar. Me estoy refiriendo a hace muchos años, a los años aproximadamente del 62, 63 en donde los niños y niñas de aquella época no tenían las dificultades de ahora. Tenían unas carencias, sobre todo físicas, de alimentación y en donde el profesor se tenía que ir antes a su trabajo a encender una estufa, a calentar agua, a disolver leche y a hacer que se la tomaran los niños. Yo creo que eso no entraba dentro de nuestra propia paga ... como llevar ropa para que los niños pudiesen ir calientes y decentes a la escuela. La realidad es que hoy día nos toca vivir algo diferente a lo que se ha vivido y que, indudablemente, esta situación actual no nos puede dejar anclados en el pasado, sino que tenemos que ir evolucionando al mismo tiempo que ha evolucionado la sociedad. Los centros educativos no son ni más ni menos. Los conozco. Estoy trabajando en un centro de Secundaria, un centro de Secundaria muy grande. Mi director me está oyendo. Mi director me está oyendo, lo repito. Y conozco la mayoría de las situaciones que se viven en ellos. Pero no solamente de los alumnos, sino también de nuestros compañeros, de los profesores. Está claro que, indudablemente, hay una imposibilidad, a veces, de resolver conflictos porque faltan, como decía el inspector, Pedro, una serie de personas dentro de nuestros centros. Pero, a veces, también, y se ha dicho, falta una formación del profesorado para poder dar respuesta positiva a las situaciones que se crean hoy.

Yo, desde luego, aceptar como representantes de padres que la responsabilidad sólo y exclusivamente es de la familia con respecto al comportamiento que los alumnos tienen dentro del aula, realmente no lo acepto. Creo que la responsabilidad de la enseñanza-aprendizaje, mientras que no se cambie la legislación actual y el principio fundamental sea el de la comprensividad, es fundamentalmente del centro. Esperemos que la próxima legislación nos diga cuál es el compromiso pedagógico. Desde luego, si el compromiso pedagógico es el de continuar realizando actividades de enseñanza-aprendizaje en las casas, va a ser muy difícil que no vayamos a un modelo alemán en donde ya los niños a partir de los 12 años estén, de alguna manera, orientados en el trabajo que tienen que resolver posteriormente. Por lo menos, ése no es mi modelo educativo.

Perdonad, que a lo mejor me he ido y me he explayado. Perdonadme.

Me parece que había pedido la palabra Antonio.

DON ANTONIO JESÚS CASTILLO GARCÍA: Soy Antonio Jesús Castillo, representante del sindicato CSI-CSIF en Castilla-La Mancha. Primero quiero dar las gracias al Presidente del Consejo Escolar por haberme invitado a asistir a esta jornada. El tema me parecía bastante interesante. Quiero hacer una observación porque nos hemos reunido distintos equipos hablando de los distintos problemas que tiene la dirección de centro. Yo sí echo en falta una cosa aquí. Yo echo en falta la representación de la administración, que es la que yo creo que debe escuchar a la comunidad educativa que estaba aquí y, entonces, yo sí tengo que ponerle una falta a la administración porque hemos hablado y se ha hablado en distintos equipos de que falta formación, de que falta tiempo para coordinación, de que falta tiempo para la planificación, de que hay un mare magnum legislativo y, a todo eso, los directores y los equipos directivos están mal pagados, tienen poco tiempo, tienen poca formación, y la administración, ante eso, no está. Ya dije esta mañana, sólo en 54 centros de 600 se ha presentado más de un candidato y la administración no quiere enterarse de por qué la gente no se quiere presentar a ser director. Si estamos en el año de El Quijote, si hay que ser quijotes para presentarse a ser director, harían falta más quijotes y la administración a eso no da respuesta ninguna.

Estamos gestionando desde hace ya cinco años las transferencias. Llevamos cinco años pidiendo que aborde el problema de por qué los docentes no quieren ser directores y para eso...hay que poner medios, muchos medios, y no los quieren poner. El único debate que yo he visto es cómo se elige al director. Pero si sólo en 54 centros de 600 ha hecho falta elegir a un director, si los demás prácticamente no se han elegido porque o había uno, o en el 40% de los casos, nadie quiere ser... Algún interlocutor decía que en una conclusión aparecía que nos parece mal que vengan otros de fuera a ser director en nuestros centros. Tranquilos, no ha habido ninguno, sólo los de nueva creación. Ninguno. Ni ha venido ni va a venir porque más quijote es ir a un centro que no es el tuyo y que nadie quiere tener la responsabilidad de dirigir un centro de ninguna manera. Y, entonces, nosotros le exigimos a la administración, y creo que debe ser una conclusión que saliera de esta jornada, que tiene que escuchar a los docentes, que son los que se presentan a ser director y saber por qué no se presentan y tomar una serie de medidas urgentes para que ellos tengan ganas de querer presentarse a la dirección de un centro y querer ser miembro del equipo directivo. ¿Pero ustedes se creen que con la situación actual...? Tenemos lo que tenemos, pero ¿qué nos esperamos? ¿Qué esperamos de la dirección ahora mismo? Tenemos lo que hemos producido, la diversidad de los centros ahora mismo es tan enorme y tan grande... Pero tenemos el mismo esquema de lo que es la dirección de un centro de hace 20 años, el mismo. No ha evolucionado nada por parte de la administración y no hablemos sólo de los famosos cuatro euros de media o de dos horas y pico de media para la dirección de un centro. ¡Ya está bien! La administración ante eso no dice nada. Por tanto, yo creo que de nuestra parte hay que exigirle desde aquí a la administración que tome cartas urgentes con el profesorado y escuche a los equipos directivos, que hasta ahora, y en esta jornada, me hubiera gustado más escuchar a un profesor, me hubiera gustado más que hubieran estado aquí para escuchar sus problemas a los que son directores ahora mismo y escuchando sus problemas podrían llegar a la conclusión de qué es lo que hay que hacer. Pero no están ni para escuchar sus problemas. Sólo están para debatir sobre cómo se eligen o cómo no se eligen o sobre el proyecto educativo. Pero lo digo, el proyecto educativo, desgraciadamente, es lo de menos en un centro hoy día. Si lo que hay es que sobrevivir ... Si un director de un equipo directivo lo que tiene que hacer es sobrevivir cada día. No tiene tiempo para planificar. Y yo estoy casi seguro que no se lee el proyecto que han presentado. Se le pasan meses y meses y no le da tiempo ni a mirárselo otra vez, porque es que no le dejan. Está desbordado por la situación. Y ante eso la administración no dice nada. Sólo sí he visto un inspector que dice que ha hablado que esto está bien, más o menos, que esto está bien y que no hay problemas. Yo creo que si esto está bien, y espero que no sea la conclusión de estas jornadas, mal seguimos porque esto va a peor desgraciadamente, año a año. Este año otra vez elección de director. Si se cumplen las estadísticas, en todos los centros de los que quedan ahora para elegir, podemos encontrarnos todavía con menos personas que quieran ser director. Yo creo que sí. Es que si siguiesen sin hacer nada... No se toman ningún tipo de medidas. Así que, por favor, que no sea la conclusión que todo está bien, como ha dicho el inspector, porque si la conclusión es que todo está bien esto va a peor y yo creo que es necesaria la autocrítica de la propia administración, que es la que tiene que tomar las medidas. Y yo sé que las medidas cuestan dinero, sí, lo sabemos... Esta mañana decía el Consejero que ahora va a preguntarle a los directores para mejorar el aspecto retributivo. Yo creo que no. Yo creo que hay que hacer un grupo de directores de toda la diversidad de equipos directivos que hay, que no sólo hay de IES, también hay de colegios, de escuelas de idiomas, de centros de educación especial y que, por favor, que le hagan un catálogo de qué cosas quieren ellos para que los profesores quieran ser directores. Ése es realmente el trabajo que tienen que hacer, que les dejen a ellos y que les dejen hablar y que les escuchen y que la inspección evidentemente no se dedique sólo a inspeccionar al centro y que, por favor, escuche a los equipos directivos, que no les escuchan. El otro día decía un director en Pedro Muñoz que el inspector ya no está para ayudarme en los problemas, sólo está para exigirme lo que he de hacer. Pero ya no tiene tiempo para escucharme. Cada vez estoy peor y él cada vez tiene menos tiempo para mí, para este centro. Así que, por favor, pido una autorreflexión de la administración y que, por favor, ya se ponga a tomar medidas porque la situación para nosotros es muy grave, y los padres lo tienen que entender, que no quieren presentarse, que tenemos a sólo 12.000 niños en Castilla-La Mancha donde tienen directores que han sido elegidos, el resto son directores de circunstancias, que están desbordados.

SR. MODERADOR: Gracias, Antonio.

Por alusiones damos la palabra a Pedro, de la mesa, y luego después continuamos con las palabras solicitadas.

DON PEDRO CHAPARRO GARCÍA: Yo quería comentar algo, por alusiones, pero sin entrar en polémica.

Yo no he dicho que todo esté bien ni que sea idílico. He dicho que no es catastrófico. Eso es lo que he dicho: que esto no es catastrófico. Entre otras cosas, por vergüenza. Porque si es catastrófico, no depende ni de Marte ni de Júpiter. Depende de los profesores, depende de los padres y depende de la gente que cobra todos los días, con lo cual estamos diciendo que no se merecen el sueldo que ganan. No sé si me explico. No es catastrófico. Yo voy todos los días a los centros y te puedo asegurar que la situación en los centros no es catastrófica. Es cierto y es verdad, como dice Paco, que habla con el corazón y, además, es verdad que hay casos y casos muy sangrantes en los centros. Pero también es verdad que hay medios y también es verdad que se está trabajando en esa línea, que se tiene que profundizar mucho más. Aquí se están apuntando algunas soluciones, como, por ejemplo, que entre otra gente, otros educadores, otras personas a los centros; que a estos chavales, como bien comentaba Paco, cuando se demuestre realmente que son chavales que no se puede o que no hay forma, se puedan trabajar otros currículos, otros trabajos con ellos. Se está haciendo, hay centros que lo están haciendo, no es una cosa nueva. O sea, que son decisiones que se pueden tomar en los centros y ahora mismo la administración ha dado recursos a los centros para que esas decisiones se tomen. Otra cosa es que no se tomen porque no se llega o no se puede o, a lo mejor, no han llegado todos los recursos que tienen que llegar. ¡Hombre, por favor! No digamos que eso es catastrófico. No digamos eso porque no es verdad. Tampoco es idílico, pero no es catastrófico ni muchísimo menos. Entonces, no sé quién es el que desconoce la realidad: si el inspector o quien plantea que es catastrófico. ¿De acuerdo?

SR. MODERADOR: Gracias, Pedro.

Juan.

DON JUANJO ----: Buenas tardes.

Hago referencia a la intervención que ha hecho Paco. La verdad es que yo estoy muy de acuerdo en que los alumnos muchas veces damos más guerra de la que se debe, pero es que yo creo que no todos los alumnos tienen por qué destacar en matemáticas ni tampoco destacar en lengua ni tampoco destacar en conocimiento del medio. Yo creo que el problema está en que hay pocas opciones o salidas para los alumnos. ¿Por qué no se les ofrece a los alumnos muchas más salidas de las que hay? ¿Por qué no se forman otros ciclos? Es decir, si un niño no se lee La Celestina ¿qué pasa? Que no le gusta leer. Pero, sin embargo, si le dejas, a lo mejor, te pongo por ejemplo, una revista de motos y sí le gusta... El problema no es que no quiera leer, el problema es que lo que le estás dando no lo quiere. El problema, yo creo, es que no se le ofrecen salidas.

DON FRANCISCO JOSÉ NAVARRO RODRÍGUEZ: Yo creo que todo el mundo sabe que la educación tiene unos currículos mínimos, comunes. Que hay una parte que lo gestiona la Administración Central y otra parte la Administración Regional. Eso todo el mundo lo sabe. Y que en educación hay una parte que es como las lentejas, es que hay que leerse lo que te digan. Entonces, yo creo que ahí se pueden negociar unas cosas pero otras cosas son innegociables. Yo soy profesor de Física y Química y en tercero de la ESO yo te tengo que enseñar a ti a formular. Te gustará o no, lo puedo hacer con ordenador, sin ordenador, con bolitas de plastilina, sin bolitas de plastilina, en la pizarra. Pero tú tienes que esforzarte para aprender a formular y eso es innegociable, ¿comprendes lo que quiero decir? Tú tienes que leer porque forma parte de tu formación y así está marcado, ¿entiendes? Se puede hacer de muchas maneras, pero al final hay que hacerlo.

SR. MODERADOR: Gracias, Paco.

Emilio.

DON EMILIO ARÉVALO DEL HOYO: ... esta dispersión o esta problemática para mi punto de vista lo que pone de manifiesto es que no podemos hablar de la dirección de los centros sin hablar de más cosas. Es decir, tenemos que hablar del sistema educativo. Lo que se plantea siempre es que no podemos tocar un eslabón sin dejar el resto de la cadena de la misma manera. Paco dice: "Es que yo te tengo que enseñar química ... ¿y por qué tiene que haber física en tercero? Ésa es la cuestión, es decir, si no hubiese física en tercero, no tendrías que explicar química. Es evidente que dicho eso así da la impresión de que yo quiero romper con el sistema. No quiero romper con el sistema. Lo que sí me parece es que hace mucho tiempo que se planteó un sistema educativo y todo lo que hemos hecho sobre ese sistema educativo es ir poniéndole parches, es decir, hemos ido engrosándolo, engrosándolo, haciendo más pequeñas las horas para que quepan más, como mirando al tendido, es decir, una serie de cosas ... bueno, pues hemos llegado a tener once asignaturas y nos parece normal que un niño en primero de Secundaria tenga once asignaturas

o doce en segundo. Es normal, claro, si le tenemos que dar física, lengua, inglés, francés, religión, etc., pues once. Y si decidimos poner 14 asignaturas tendremos que hacer las horas de 38 con 5 minutos. Pero eso no es razonable. Sobre todo, a mí me parece que, quizá, nos podríamos plantear las cosas de otra manera. Con esto que yo digo no tengo ninguna certeza de que se arregle el problema. Lo que sí tengo claro es que hay que mover más cosas que la dirección o más cosas que el diseño del centro educativo o más cosas que los libros para que el sistema cambie. Porque el sistema tiene que dar respuesta a unos individuos, con perdón y con todo el cariño, a unas personas que son claramente diferentes de las que iban antes a la escuela. Esta mañana el ponente ha dicho que en 1960, hace 45 años había ocho institutos en Madrid. Es que los 8.000 alumnos que iban a Madrid eran *la crème de la crème*, es decir, era gente que estaba motivada, que tenía unos padres con muchas perras, que leían mucho, que tenían biblioteca. Ahora están todos. Entonces, si en lugar de estudiar once materias pudiesen estudiar solamente siete y hacer compatible eso con que las estudiaran todas y hacer compatible con que la física la estudie, es evidente que el que tenga que ir a la universidad tendrá que saber física y formular química, pues tendrá que hacerlo. Pero el que no quiera ir ¿por qué tiene que dar francés si resulta que le cuesta trabajo el castellano o la lengua española? No lo sé.

SR. MODERADOR: Gracias, Emilio.

DON EMILIO PAVÓN GÓMEZ: Yo quería tomar la palabra; en primer lugar, para pedir disculpas al compañero de mi grupo de trabajo. Me olvidé de citar tu propuesta. La tengo recogida: la del ejercicio de la dirección en los centros rurales, que requiere de apoyos e incentivos específicos ... no te preocupes. Lo siento mucho. Tenía esa espinita ... Y, en segundo lugar, llegados a este punto, quiero hacerle un reconocimiento a Paco y, al mismo tiempo, manifestarle una discrepancia. Paco, ya lo dije antes, con aportaciones como la tuya -y, de hecho, con la tuya- hemos elaborado ese cuestionario, intentando objetivar todo el poso de amargura que hay en tus expresiones. Nos las trasladaste. Pero claro, nosotros no podíamos mantener ese tono en el cuestionario. Hay mucho de claridad en tu planteamiento en la medida en que a ti te afecta y trasladas un sentimiento que mucha gente comparte: lo estamos viendo aquí. Eso no lo podemos obviar. Ése es mi reconocimiento. Pero, luego, te quiero manifestar una discrepancia, Paco. Recuerdo las palabras de José Antonio Marina, cuando estuvo aquí mismo hablando sobre el papel del profesor: "Ya hemos llorado. ¿Y ahora qué?" Pues yo creo que lo que debemos hacer ahora es hablar sobre la dirección de los centros, que es a lo que hemos venido.

Mira, Paco, yo llevo 30 años en la enseñanza y ahora cinco, creo, fuera del centro. También he sido director en un centro de 800 alumnos y algo me suena lo que estamos hablando ... lo que estamos transmitiendo a partir de experiencias personales... Pues vamos a seguir con alguna más. Se trata de un caso que no es hipotético, sino que es real y que sabéis que se ha dado en algún instituto. En el año 2000 llegan los chicos de primer ciclo de ESO y dice el director del centro, un director como tú, que hay que vigilar los recreos y que todo el mundo vigila. Y le responde un profesor de Secundaria: "Enséñame en qué reglamento está eso y dímelo por escrito". Le dice el director: "En mi proyecto de dirección está escrito. Cuando acabe el curso yo presento la renuncia y votáis a otro; está en mi proyecto de dirección". Es decir, que seguro que hay muchas dificultades para ejercer la dirección y muchas cortapisas por parte del profesorado, por parte de la administración, por parte de las familias ... pero también es verdad que hay un proyecto de dirección, Paco, que es papel mojado, que se plantea como un trámite burocrático. Ese proyecto de dirección -yo esa parte del discurso del ponente sí la asumo- debería integrar lo que establece el Estado (Ministerio) y la Comunidad Autónoma (Consejería). Pero siempre quedan otras parcelas de la vida o del funcionamiento del centro que no las recoge ni el Ministerio ni la Consejería. Las recoge un director en su proyecto. Sería necesario que ese proyecto de dirección fuera *la biblia* del centro. Pero, para que eso fuera así, desde las administraciones se tendría que reconocer más autonomía al centro. Porque claro ... ¿Qué es lo que ocurre en este momento? Que es un documento tangencial, secundario, burocrático, mera excusa para la presentación de candidatos. Desde el momento en que se convirtiera en un documento concebido realmente para dirigir un centro, es decir, serio, riguroso, examinado por las administraciones para que, efectivamente, contemplara todos los elementos que la ley establece, pero, además, aquellos otros que el candidato a director ha incorporado, podría aportar a los equipos directivos la confianza, la seguridad, que ahora se echa en falta. Yo creo que eso se puede hacer. Estoy seguro de que, incluso con las normas actuales, hay directores que lo están haciendo. Te puedo nombrar algunos. Y los inspectores los conocen. Y hay inspectores que cuando en algún centro hay directores así no quieren perderlos. Quieren que estén un año tras otro porque, efectivamente, asumen roles que habitualmente está asumiendo la inspección sin tener por qué hacerlo. Seguramente sería mucho más fácil si el enfoque del proyecto de dirección fuera el que acabo de describir. Seguramente eso no supone una ruptura demasiado brusca. A mí me parecen muy ricos

los planteamientos que ha hecho Emiliano Madrid esta mañana, ¿verdad? Pero veo un poco más en el aire - se lo comento, tengo confianza con él- que se produzca la tercera descentralización, la famosa descentralización hacia los ayuntamientos, y que éstos pasen a desempeñar un papel preponderante en la dirección de los centros. Nadie nos hemos escandalizado por pasar de depender del MEC a la Consejería. Lo hemos asumido con toda la tranquilidad del mundo. Nadie nos sentimos en el aire. Pero estoy seguro de que todos los que estamos aquí temblaríamos al pensar que vamos a ser gobernados desde los ayuntamientos o desde las comunidades locales. Al menos, en este momento. Cuando llegue la tercera descentralización y se transfieran competencias y recursos a las localidades, seguramente sea el momento; pero no éste. Sin embargo, lo que yo estoy diciendo seguramente no exige grandes transformaciones, ¿entiendes? Y, a lo mejor, ayudaría a algunos directores que ya están dando ese paso; y, también, a inspectores que sí que ha habido aquí unos cuantos, aunque antes ha dicho Antonio Jesús que no estaba la administración. Sí ha estado. Ha estado una Directora General hasta hace un rato y ha estado, también, el jefe del servicio regional de inspección. Y hay muchos inspectores todavía por aquí.

Sobre esto podríamos reflexionar. Hasta qué punto no podemos hacer más de lo que estamos haciendo o hasta qué punto no queremos hacer más de lo que estamos haciendo. Porque, a lo mejor, eso tiene que ver con el carácter funcional del profesorado de la red pública.

Quería hablar sobre la dirección, que ha sido el objeto de los cuestionarios y del informe.

SR. MODERADOR: Gracias, Emilio, por centrar el tema.

¿Quieres...? Y luego Paco.

DON EMILIO ARÉVALO DEL HOYO: Lo que quería decir ahora es que yo estoy de acuerdo con todo eso que dices y creo que desde las direcciones actuales, desde muchas direcciones -yo creo que desde todas- se hace un trabajo importante. Y antes... lo tenía aquí apuntado, lo he dejado porque me parecía que me alargaba ... Quiero decir que una cosa absolutamente fundamental y, desde luego, interesada es que a los directores, a los equipos directivos hay que pagarles. Que no se les paga con la reducción horaria. Que eso es una tontería. Que hay que ir por las tardes. Que nos pasamos ahí todas las tardes. Hay que pagarles. Y eso es una cosa muy importante. No sólo para que se presente más gente, como decía antes el compañero del sindicato; no sólo es para eso, sino para reconocer, de hecho, de la manera que se reconocen los trabajos, el trabajo que supone estar en una dirección.

SR. MODERADOR: Gracias, Emilio.

Paco.

DON FRANCISCO JOSÉ NAVARRO RODRÍGUEZ: Yo estoy completamente de acuerdo con lo que tú has dicho. El problema es que hay una cosa que se llama compromiso. Y eso no hay ley que lo ponga. El compromiso no es solamente que un claustro o un consejo escolar que elige un director ante un programa exija el cumplimiento de ese programa en un tiempo determinado, si queréis; incluso, cuando finalice el período para el que fue elegido. El problema es que un proyecto no es de un director ni de un equipo directivo, ni siquiera de un grupo de gente que apoya a ese equipo directivo; es un proyecto de un centro; es algo muy grande. Y yo creo que está olvidado porque, de alguna manera, inexcusablemente, todos sabemos que cuando uno comienza una andadura en una dirección está cargado de buenas ideas ... Yo estoy muy de acuerdo con el análisis que ha hecho aquí el Consejo Escolar en este documento. Que el principal motivo para que uno se presente a director es mejorar su centro. Eso es para mí incuestionable; más que los incentivos; fundamentalmente ése es el motivo; un grupo de gente que te dice: "¡Venga, inténtalo!" Pero es que comprometerse es muy difícil. Y el compromiso no se puede exigir. Pensemos que estamos como funcionarios. Es así, es deseable, en algunos casos hasta necesario. Pero muy difícil de exigir. Todos sabemos, hemos estado todos en el claustro, donde se aprueba una medida puntual y siempre hay uno que dice: "Yo voto en contra y, por tanto, estoy eximido de lo que ha aprobado el claustro". ¿Entiendes lo que quiero decir? ¿Qué haces en ese caso?

SR. MODERADOR: Os pido que seáis muy concretos en las intervenciones. No vamos tarde pero sí sería conveniente que fuésemos cerrando el turno de intervenciones. Hay otra palabra pedida. ¿Alguna palabra más?

Emiliano.

DON EMILIANO MADRID PALENCIA: Tu intervención ha provocado mi respuesta de ahora, porque me parece que pusiste sobre la mesa un problema muy grave. Desde luego, desgraciadamente, los centros, cada vez con más frecuencia, responden más a la descripción que tú estabas haciendo de la situación. Es absolutamente preocupante. ¿Qué sistema educativo tenemos cuando las cosas van por ahí? Comparto alguna de las aportaciones que ya se han hecho, fundamentalmente las que proceden de Emilio. Y, en cuanto a las mías, no quiero reiterar las que ya hice. Pero la reflexión que yo quería aportar al tema tuyo es la siguiente: los niños y los jóvenes están ahí. Y son los que son. Y hacemos bien en pedir a nuestras autoridades -en la medida en que eso también les forma y les conforma: la televisión, lo que ven en la calle, las costumbres- hacemos bien en pedir que todo eso incida en mejorarles en aquellos aspectos que no nos gustan de ellos. Pero siguen estando ahí. Y los centros educativos están para darles respuesta. No podemos echar a los niños. Tenemos que atenderles. No podemos echarles. Es la tentación que tenemos muchas veces. Tenemos que darles respuesta. Insisto en que ellos están ahí y nosotros, la institución educativa, estamos al otro lado. Tendremos que cambiar la institución educativa para ver de qué manera somos capaces de iniciar una dinámica que sea capaz de dar respuesta a esos problemas para que poco a poco, y no milagrosamente, las vayamos cambiando. Esto nos plantea el reto de que tenemos que cambiar cosas en profundidad. Aquí es donde yo creo que empieza el problema: cuando hablamos de que tenemos que cambiar cosas en profundidad. Muy bien, Emilio. Yo coincido contigo en lo de la reducción del número de áreas que tiene que haber en la ESO. Claro que sí. Eso tiene que ver con el problema de la formación del profesorado, con la reducción del número de alumnos que tiene que atender un mismo profesor, con que el profesor permanezca más tiempo para hacer más labor de tutoría, más labor de educación, que tiene que ver con lo que es un replanteamiento del sistema educativo al que tú también te referías. Siento que se haya marchado el señor que intervino antes; algunas cosas también las comparto con él; pero yo creo que el estamento docente, a través de los diversos medios de representación que tiene, sí que está siendo oído por el Ministerio de Educación y por la Consejería. A lo mejor tenía que estar siendo oído mucho más, pero lo que pasa es que este tipo de cosas no se las pedimos. Yo creo que, al revés: cuando hay algún atisbo de plantear este tipo de cuestiones lo que hacemos es que lo rechazamos...

Conclusiones de la jornada

Apreciaciones y propuestas del grupo de trabajo nº 1.

I Ámbito: Acceso, formación y evaluación

Selección del candidato.

Sobre las órdenes que regulan la selección de directores:

1. Crea suspicacias en los centros el hecho de que pueda venir algún director de fuera del centro a ejercer.
2. Necesidad de que junto al candidato se incorpore un programa de dirección que incluya la composición de su equipo directivo, junto con sus méritos profesionales.
3. Cada sector de la comunidad escolar debería realizar, una vez conocido el candidato, su equipo y su proyecto, un proceso de información y sondeo previo entre los componentes del sector al que representa.
4. El claustro debe ser informado -algunos éramos partidarios de que debería pronunciarse como tal- ya que el resultado de este pronunciamiento es de gran interés para el o los candidatos.
5. La orden de selección de directores debería estar contextualizada especialmente para los CRA (Centros Rurales Agrupados) y centros incompletos con el objetivo de que se garantice la formación y continuidad de los equipos directivos.
6. Se propone la consolidación del complemento específico de todos los miembros del equipo directivo.
7. Se sugiere que la orden modifique su denominación, pasándose a llamar de selección de equipos directivos.
8. El grupo propone que se planteen mayores incentivos económicos para los integrantes de equipos directivos.
9. Se propone, como incentivo, la posibilidad de que un director que ha ejercido su cargo en un centro pueda elegir volver a la docencia en un centro diferente, del mismo modo que un docente ajeno al centro puede ejercer la dirección sin pertenecer previamente a este centro.
10. El grupo considera que el baremo de méritos de los candidatos de la Orden de 15 de febrero de 2005 es más justa que la anterior.
11. Se sugiere la presencia de los alumnos en la comisión que elige al director. No hay acuerdo sobre si debe tener voz y voto, o sólo voz.

Experiencia y formación del candidato

1. Se debe baremar la experiencia, sólo si se valora positivamente. Entendemos que los requisitos de experiencia previa son necesarios.
2. Todos estamos de acuerdo que es una temeridad el acceso al cargo sin una formación inicial suficiente y especializada.
3. La formación de un equipo directivo debe realizarse antes y durante el periodo de ejercicio de la dirección.
4. La formación se debe completar con encuentros sistematizados (seminarios, grupos de trabajo...) con la administración, otros directores...
5. Los contenidos de la formación deberían ser: marco legislativo básico, técnicas de resolución de conflictos, habilidades sociales,...
6. Se debe procurar una formación entre iguales, en la que deben participar tanto inspectores de educación como directores en ejercicio o antiguos directores. Se sugiere que esta formación inicial se realice con suficiente tiempo y con un programa para garantizar su eficacia.
7. Se sugiere la creación de un soporte informático (web legislativa de fácil manejo, con CD de legislación actualizada) en la que los equipos directivos encuentren los textos completos, líneas

maestras de la normativa y dudas aclaradas por el servicio de inspección en cuanto a la interpretación de la normativa.

8. La formación de los equipos directivos debe ser específica para cada miembro del equipo directivo. Debe existir una formación especial para equipos directivos de centros pequeños.

Evaluación de la acción directiva

1. Se propone que existan criterios objetivos de evaluación para centros de educación especial que aseguren la participación de todos los miembros de la comunidad.
2. Se propone que exista una autoevaluación del candidato a la dirección.
3. Se considera suficiente el análisis anual de los resultados y la evaluación del proyecto de dirección cada tres cursos.

Cualidades de los candidatos.

1. Debe ostentar el liderazgo pedagógico.
2. Debe tener suficientes y contrastadas habilidades en la resolución de conflictos.
3. Debe ser dinamizador del centro, fomentando la participación.
4. Debe rentabilizar y coordinar los recursos humanos.
5. Debe asumir la toma de decisiones tras el oportuno consenso.
6. Debe tener conocimiento del centro y de su contexto.
7. Debe tratar de ser un director para todos, y no sólo para los profesores.

Motivos para acceder a la dirección.

1. Estamos de acuerdo con el resultado del análisis: el primer motivo es el de mejorar su centro de trabajo.
2. Pueden existir otros motivos encubiertos para el acceso a la dirección: motivos políticos o sindicalistas.

Motivos de rechazo para el acceso a la dirección.

1. Falta de personal no docente en Colegios públicos (personal administrativo, conserjes...)
2. Excesiva carga de trabajo burocrático.
3. En cuanto a los motivos de rechazo, estamos de acuerdo con los resultados manifestados en el análisis del Consejo:
 - a) Excesiva carga de responsabilidad ante los padres y los alumnos.
 - b) Las crecientes exigencias que se trasladan al sistema educativo por parte de la sociedad
 - c) Miedo a crearse enemistades dentro del claustro.
 - d) El cuarto motivo que estimamos importante es el de falta de respaldo de la administración.

Apreciaciones y propuestas del grupo de trabajo nº 2.

II Ámbito: Tareas y trabajo en equipo

1. En general, el grupo se identifica con las respuestas obtenidas en el cuestionario, aunque considera que las valoraciones globales están ligeramente por encima de la estimación del grupo.
2. Se considera que el equipo directivo no tiene tiempo suficiente para planificar.
3. Las tareas y responsabilidades no se reparten de forma equitativa entre los componentes del claustro. Siempre hay un grupo más colaborador y que está más unido y dispuesto a llevar a cabo el proyecto.
4. Falta formación inicial y permanente en trabajo cooperativo: técnicas, dinámica de grupos y trabajo en equipo.
5. Ha de haber un proyecto de equipo directivo y no un proyecto de director/a.
6. Los tiempos de coordinación han de rentabilizarse mejor para que las reuniones favorezcan el trabajo en equipo y disminuya el trabajo en cadena. También han de aumentar estos tiempos en el caso de la coordinación de ciclos.
7. Necesidad de autonomía para que los proyectos sean reales y no estén limitados por pautas administrativas.
8. Los proyectos han de adecuarse y referirse a la realidad del centro.

Apreciaciones y propuestas del grupo de trabajo nº 3.

III Ámbito: Relación con la Administración y con la Comunidad Educativa

I. Relación con el Servicio de Inspección de Educación

1. Se debe potenciar la función de asesoramiento de los inspectores a los distintos sectores de la comunidad educativa, lo que, sin duda, requiere de una mayor presencia de aquéllos en los centros; también, que los equipos directivos y órganos de la Administración distintos del Servicio de Inspección asuman alguna de las tareas que desempeñan los inspectores.
2. Aumentar, si en razón de lo anterior resultara necesario, la plantilla de inspectores en la Comunidad Autónoma.

II. Relación con la Administración educativa

1. La normativa que regula el funcionamiento de los centros es demasiado prolija y los hace excesivamente dependientes de los distintos departamentos de la Administración. Consideramos aconsejable la promulgación de normas menos exhaustivas en orden a incrementar la autonomía de los centros.
2. La Administración educativa, el Servicio de Inspección y los equipos directivos deben colaborar para que la oferta educativa de cada uno de los centros públicos sea conocida por toda la comunidad educativa.

III. Relación con las familias

1. Los responsables del Servicio Educativo –desde el Consejero hasta los profesores, pasando por Delegados Provinciales, inspectores y cargos directivos- deben buscar fórmulas para que se incremente la participación de los padres en la vida de los centros escolares por vías no institucionales, empezando por las entrevistas con los tutores de los alumnos.
2. Abrir, asimismo, nuevas vías institucionales de participación –a medio camino entre la participación no institucional y la más formalizada a través del consejo escolar- como puede ser la creación de estas dos figuras: el delegado de los padres de alumnos de un grupo-clase y el profesor responsable de las relaciones con el AMPA.
3. Formar a padres y a alumnos para el ejercicio de la participación; participación que tanto padres y alumnos como profesores deben percibir como útil para la consecución de los objetivos del centro.

IV. Relación con el profesorado y el personal no docente

1. Explorar vías que potencien la autonomía del director en relación con el claustro de profesores.
2. Dotar a los colegios de apoyos administrativos y de personal laboral para, así, facilitar el ejercicio de la dirección.

OTRAS

1. Arbitrar sistemas de apoyo e incentivos al ejercicio de la dirección en la escuela rural.

Apreciaciones y propuestas del grupo de trabajo nº 4.

IV Ámbito: Autonomía de gestión

La autonomía se percibe como un factor positivo siempre que se conciba como la posibilidad de que un centro adecúe la toma de decisiones a las singularidades que lo conformen. Para ello hay que tender a la dinámica de grupo de profesores que trabaja en equipo liderado por un equipo directivo que tiene capacidad y autoridad para tomar las decisiones y medidas pertinentes que acerquen el servicio que se presta a la realidad de la comunidad receptora. Por tanto, podría ser un obstáculo el exceso de reglamentación, ya que la aplicación de soluciones genéricas neutraliza la adaptabilidad de la vida del centro a su realidad singular. El marco normativo y los esquemas organizativos hacen difícil a veces el desarrollo de iniciativas flexibles, aunque esta percepción no se manifiesta en el cuestionario.

Para favorecer la autonomía se hacen propuestas relativas a diferentes ámbitos:

1. La formación
2. Los recursos
3. La participación
4. La evaluación
5. La estabilidad

1. La formación. Se incide en que la condición indispensable de la cualificación debe llevarnos a una formación psicopedagógica y didáctica obligatoria, en la fase inicial y en la permanente, con contenidos como habilidades sociales, resolución de conflictos y trabajo en equipo. Los conceptos de liderazgo pedagógico y de autonomía pedagógica están muy ligados a la formación, así como la comunicación colaborativa con las familias.

2. Los recursos. Los centros educativos no se corresponden con la potencia de las necesidades que se trasladan desde la sociedad. El ejercicio de la autonomía también precisa de que las infraestructuras se adecúen a los mínimos establecidos. No se reconoce suficiencia de recursos a pesar de los datos del informe. Por otra parte se apunta que los materiales curriculares no deben ser homogéneos.

3. La participación. Parece claro que la participación es un factor que acerca el servicio educativo a la comunidad receptora y legitima las decisiones adaptadas y adoptadas en el ejercicio de la autonomía. Se reconoce, no obstante, poca vertebración participativa y que el acceso de alumnos y padres a la información relevante o a la toma de decisiones no es un proceso natural y ordinario. "No sabemos hacer que los padres sean aliados en la elección de las medidas más adecuadas".

4. La evaluación. En la noción de adaptabilidad, como elemento que justifica la toma de decisiones singulares destinadas a contextos singulares, es indispensable la revisión continua. La autonomía, por tanto, puede ser sólo teoría si no existe cultura de evaluación. Las condiciones son muy cambiantes, por tanto es necesaria también la voluntad de cambiar cuando se tiene conciencia de la obsolescencia de formar, de organizar, estrategias, métodos, contenidos, criterios...En este punto sería especialmente nocivo el individualismo de los profesionales que puede conducir a no cumplir los acuerdos o las medidas acordadas.

5. La estabilidad. En algunos centros la inestabilidad del profesorado se convierte en inestabilidad de las iniciativas. Por ello se sugiere poner más el acento en la consolidación de los proyectos educativos por encima de los cambios en el profesorado, especialmente en las zonas rurales.

El tema de la autonomía pone de manifiesto algunas contradicciones ya que al tiempo que se desea, implica un grado de responsabilidad y de exigencia profesional que no está suficientemente incorporado a la normalidad del ejercicio de la docencia y se percibe como una cualidad del ámbito personal, no exigible desde el punto de vista profesional.

Apreciaciones y propuestas del grupo de trabajo nº 5.

V Ámbito: Incentivos y expectativas

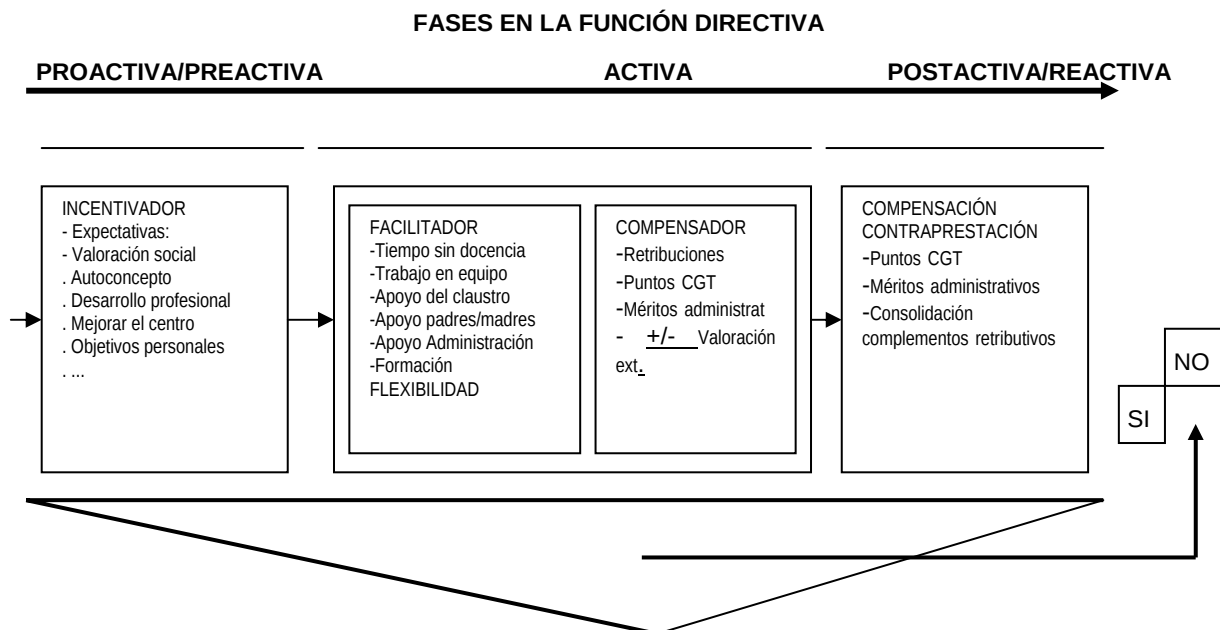


Fig. 1.

CONSTRUCTO: El proceso de toma de decisiones del posible equipo directivo pasa por tres fases. Una primera de incentivos, en la que tienen más peso los motivos personales de logro -motivación intrínseca- donde se toma la decisión de presentarse. Una segunda fase, en la que las variables que facilitan la tarea y las variables que compensan el esfuerzo adicional consiguen reforzar la decisión tomada, o no. Y una tercera y última fase, menos influyente, que se da una vez abandonado el ejercicio de la función directiva.

Sin duda, las personas que aspiran o se plantean formar parte de un equipo directivo, Director/a, Jefe/a de estudios y Secretario/a, tienen en cuenta todo este conjunto de variables en cada una de sus fases, y, de un modo global, sopesan su elección y deciden si merece la pena presentarse como aspirantes o candidatos. Si el conjunto de incentivos vence la resistencia, la balanza se inclina al SÍ, si no pesan lo suficiente, y esto es una decisión personal y extraordinariamente subjetiva, la balanza no se mueve.

Por otra parte, estas variables, y otras que pudieran incluirse, no están ordenadas, no responden a una axiología definida. Cada uno tendrá la suya propia, pero no cabe duda que cuanto más a la izquierda, más peso harán, por lo que se supone que mejorar e incrementar las variables de las fases proactiva y activa, produciría una mejor respuesta por parte del profesorado con este tipo de aspiraciones.

Dado el poco tiempo para el debate, con la diversidad y pluralidad de opiniones, pues nos reunimos personas de todos los sectores (representantes de AMPAs, del profesorado, de equipos directivos e inspección educativa), y la obligación de llegar a acuerdos, con el máximo grado de acuerdo posible, el grupo admitió, a modo de síntesis, como suyo la presentación por parte de la coordinación del "constructo" arriba explicado (fig.1), por considerarlo adecuado y con el mayor consenso posible. Sin embargo, sí hubo tiempo de concretar algunos aspectos sobre esta cuestión que nos ocupa.

- Incentivos económicos:

Consideramos que se deben **incrementar los complementos a todo el equipo directivo**, pues son insuficientes, **acercando** las retribuciones del jefe/a de estudios y secretario/a al complemento del director/a. Aunque hubo propuestas de igualar los tres complementos, no gozaron del consenso oportuno; al igual que las opiniones de relacionar estos complementos con las valoraciones y resultados de su trabajo como directivos, que tampoco obtuvieron el acuerdo necesario.

- Consolidación de los complementos:

Aunque se valora como incentivo, se considera que es preferible desplazar este gasto presupuestario a la “fase activa”, es decir, constituye mejor incentivo y más justo, **pagar más durante** la realización del trabajo **que después** de este, sobre todo, cuando esta consolidación es discrecional.

- Profesionalización:

Se está de acuerdo con que se consiga **mayor profesionalización** de la función directiva, pero siempre que ésta se consiga mediante una **mayor cualificación**, más y mejor **formación**, mayor **compromiso** con el Proyecto de Dirección e **implicación** y mayor **estabilidad** del equipo directivo. No se considera necesario llegar a la constitución de cuerpos docentes distintos.

- Impartir docencia:

Se creyó aconsejable, por la mayoría, el que los equipos directivos, incluido el director o directora, **sigan impartiendo docencia**, si bien no se llegó a ningún acuerdo cuantitativo de mínimos o máximos.