

NUEVO ESTUDIO SOBRE LA DIRECCIÓN en los centros públicos de Euskadi (2009)

Entidades responsables:

Consejo Escolar de Euskadi
Programa de Calidad del Departamento
SAREAN, asociación de centros de Ed. Infantil y Primaria
BIHE, asociación de directores de Ed. Secundaria



Bilbao, mayo de 2009

ÍNDICE

PRÓLOGO	2
PRESENTACIÓN	3
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	9
• Perfil de los centros y equipos directivos	
• Análisis de los resultados, por temas	12
1. EL EQUIPO DIRECTIVO	
1.1. Características del trabajo de dirección	
1.2. Trabajo administrativo: personal y recursos tecnológicos	15
1.3. Perfil del equipo directivo	
1.4. Estímulos. Incentivos	17
1.5. Formación	18
2. LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO	19
2.1. Profesorado: dedicación y clima de relaciones. Innovación	
2.2. Participación de las familias y del alumnado en el centro	20
2.3. Tiempo y otros recursos para la organización y el desarrollo de los proyectos	22
2.4. Evaluación y evaluación diagnóstica	23
3. LAS RELACIONES EXTERNAS	25
3.1. Autonomía y recursos. La gestión del personal. Las sustituciones	
3.2. Las asociaciones de directores o de centros	27
3.3. Relaciones con la Administración educativa	28
3.4. Valoración de los Berritzegunes y de la Inspección	30
3.5. Relación con los centros de formación inicial del profesorado	32
CONCLUSIONES	33
ANEXOS	
Anexo 1: Evolución de la situación de la dirección entre 2000 y 2009	36
Anexo 2: Relación de participantes en el estudio	37
Anexo 3. Resultados numéricos completos: datos básicos y análisis de los factores	38

PRÓLOGO

Estimada lectora, estimado lector:

Si siempre resulta grato presentar una publicación, es motivo de especial satisfacción para mí hacerlo en esta ocasión, por acometer una cuestión clave de organización educativa y por tratarse de un trabajo colaborativo de investigación dirigido y coordinado por el Consejo Escolar de Euskadi. Tengo el convencimiento de que este estudio sobre la dirección de los centros públicos vascos traerá algo de luz sobre cuál es el estado de la situación en 2009, año en que se fecha, por dar a conocer una problemática que no termina de abordarse de forma decidida. En sus conclusiones se plantean soluciones asumibles por todas las partes implicadas, desde la Administración hasta los propios centros. Expreso también mi esperanza de que habrá quien le preste atención y obre en consecuencia.

En el plano europeo y mundial, el liderazgo escolar ha adquirido, a día de hoy, un carácter prioritario en las políticas educativas. Diversos estudios demuestran que desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en la capacidad de los docentes, así como en el entorno y el ambiente escolares.

Esta cuestión del liderazgo ya mereció la atención de este Consejo cuando en el año 2000 publicamos el *Estudio sobre la Dirección en los centros públicos de la CAPV* bajo la perspectiva de los equipos directivos y organizamos seguidamente las correspondientes jornadas en Palacio Euskalduna de Bilbao. Habrá quien guarde recuerdo de esas experiencias y disponga de ambas publicaciones.

Desde aquello ha pasado una década y bastantes de los síntomas del antiguo problema se mantienen en una situación similar. Esta razón, unida a la importancia que hoy se le confiere en el contexto internacional, nos ha llevado a retomar la cuestión a través de este *Nuevo Estudio sobre la Dirección (2009)*. Como queda recogido en la Introducción, SAREAN, BIHE y el Programa de Calidad han colaborado en su diseño y desarrollo y se ha contado, además, con la aportación desinteresada de un grupo de personas expertas de nuestro ámbito geográfico (figuran en el anexo).

Para todos ha sido una experiencia de aprendizaje que espero y deseo que rinda más frutos. A todas ellas y ellos, mi agradecimiento sincero en nombre del Consejo Escolar de Euskadi.

Septiembre de 2009

Konrado Mugertza Urkidi
Presidente del Consejo Escolar de Euskadi

1. PRESENTACIÓN

La cuestión de la dirección de los centros educativos está presente en la reflexión de las distintas instancias internacionales que se ocupan de la educación. Concretamente, la OCDE establece la influencia del liderazgo desde la dirección escolar en los resultados de aprendizaje del alumnado, y los estudios PISA reflejan igualmente una influencia de la autonomía del centro en los resultados.

En nuestro ámbito, según el modelo legal en vigor hasta la fecha, y como consecuencia del principio de autonomía, ha correspondido al Consejo Escolar del centro elegir a su equipo directivo entre los profesores y profesoras del Claustro. Precisamente, en la convocatoria que tiene lugar en 2009 para la renovación de los equipos directivos, se experimenta una serie de cambios en el mecanismo de la selección, pero hay dos constantes que se mantienen. Con matices, los candidatos al puesto de director siguen proviniendo del Claustro y los selecciona, básicamente, una comisión delegada del Consejo Escolar u OMR (Órgano Máximo de Representación) del centro.

Ese es el modelo. La realidad es que en más de la mitad de los centros no ha solido haber candidatos, por lo que se habilita un procedimiento de excepción que consiste en que es la Administración educativa quien selecciona al director o directora, con carácter forzoso. En consecuencia, pueden producirse efectos indeseados para la organización de los centros, pues los equipos directivos, en estas situaciones, suelen ser inestables y poco expertos, y tienen menos opciones de participar en actividades de formación, lo que repercute en su conjunto en la calidad del trabajo de dirección. Por su parte, las personas que son obligadas a aceptar un cargo en contra de su voluntad pueden verse sometidas a una fuerte tensión psicológica, lo que tampoco resulta deseable.

Con el fin de profundizar en esta situación, el Consejo Escolar de Euskadi llevó a cabo el año 2000 un estudio para conocer el punto de vista de las personas que en aquel momento desarrollaban el trabajo de dirección en los centros¹, así como unas Jornadas al año siguiente². Alguna de las propuestas de ambas iniciativas se llevó adelante, y se podrá apreciar a lo largo de este estudio que algunos factores organizativos de los centros mejoran, en opinión tanto de los equipos directivos como de los otros agentes educativos. Sin embargo, fundamentalmente, la situación que se diagnosticaba hace una década se mantiene en términos muy similares, repitiendo las mismas carencias.

En esta situación, el Consejo recibió a finales del año pasado una petición del Programa de Calidad del Departamento de Educación, Universidades e Investigación para desarrollar una actividad en el campo de la dirección aprovechando la experiencia anterior, por lo que se puso en contacto con las asociaciones de directores o de centros públicos SAREAN y BIHE, con el fin de calibrar el interés práctico de la misma. Una vez constatado el interés de las 4 organizaciones citadas, se decidió emprender conjuntamente el Nuevo Estudio sobre la Dirección (2009) que aquí se presenta.

¹ http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/adjuntos/estudio_centros/ed-presentacion.pdf

² http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/did2/es_2053/adjuntos/Jornadas%20direccin%2001-01.pdf

El contexto actual

A lo largo de la primavera de este año corresponde renovar la casi totalidad de los equipos directivos. El decreto que regula esta convocatoria (BOPV, 18/02/2009) desarrolla por primera vez lo dispuesto en la LOE, lo que conlleva algunos cambios:

- El proceso no es electivo, sino que se hace por selección de méritos, donde el factor principal es el proyecto de dirección, que puntúa el 70% del conjunto.
- La selección no la efectúa el pleno del Consejo Escolar del centro, sino una comisión delegada de 4 miembros a la que se incorpora un miembro de la Inspección.
- El periodo de ejercicio de los cargos pasa de 3 a 4 años.
- En caso de que no haya candidatos, este primer año se mantiene el sistema de nombramiento forzoso para un año pero, si en el momento de renovar el curso próximo sigue sin haberlos, el nombramiento forzoso tendrá una duración de 3 años.
- Habilita la posibilidad de que puedan concurrir candidatos ajenos al centro, en caso de que no los haya del propio centro.

En conjunto, el nuevo decreto trata de tener en cuenta criterios objetivos a la hora de seleccionar a los candidatos, pero ha recibido críticas por el excesivo protagonismo que asigna a la figura del director en la elaboración del proyecto de dirección, relegando a las otras figuras, e igualmente se ha apreciado una disminución del papel de los órganos del centro. No parece realista, por otra parte, la eventualidad de que concurren candidatos de fuera del centro. En todo caso, no cabe hablar de un nuevo modelo de provisión de cargos.

Sin embargo, un factor que ha contribuido, sin duda, a la falta de candidatos ha sido el hecho de que la convocatoria para la provisión de los puestos no haya ido acompañada de otra norma que regule las condiciones de trabajo y los estímulos económicos y de otro tipo asociados al desempeño de las funciones directivas.

Como resultado, los primeros datos disponibles de esta nueva convocatoria apuntan a una disminución de los candidatos a los puestos de dirección, lo que da lugar a que en dos terceras partes de los centros la excepción se convertirá en norma, y habrá de ser la Inspección quien determine quiénes ocuparán los cargos el próximo curso. En el capítulo final de conclusiones, se plantea una serie de recomendaciones para orientar ese nombramiento provisional de carácter generalizado en la dirección de los intereses de los centros.

Con este fin, las organizaciones responsables de este estudio quieren situar a todos los protagonistas —partes del problema—, a los centros y a la Administración, ante la necesidad de afrontar el proceso de selección del próximo curso 2009-10 con garantías de éxito. En esa ocasión, allá donde se tenga que recurrir al nombramiento forzoso, se tratará de decisiones para tres años que los centros, puesto que tienen la competencia de seleccionar a su equipo directivo, deberían tratar de tomar por sí mismos.

El planteamiento del Estudio

Una vez recogido a primeros de año el acuerdo entre las 4 organizaciones promotoras del Estudio —Consejo Escolar de Euskadi, Programa de Calidad, SAREAN y BIHE—, se estableció un Grupo de Trabajo que incluía, además de los anteriores, a miembros de federaciones de familias, profesores universitarios y antiguos directores y colaboradores en el Estudio del año 2000.

El propósito básico de partida era hacer un diagnóstico de la situación de la dirección centrado en la perspectiva de quienes desempeñan hoy ese trabajo, lo que conllevaba como efecto un segundo valor, que era el de estimar qué cambios se han producido a lo largo de la última década.

Interesaba acotar el objeto de la investigación, poniendo límite al tiempo de dedicación, por lo que se planteó volver a pasar a los centros el cuestionario del estudio anterior, una vez actualizado. Se abría, en esta ocasión, la posibilidad de incorporar texto abierto al cuestionario, con lo que el estudio no perdía la dimensión cualitativa.

Los ámbitos de contenido que se recorren son tres, como en la ocasión anterior, de dentro hacia fuera: el equipo directivo, el centro en su organización, y las relaciones externas.

A lo largo del debate de la fase de diseño, se tuvo en consideración la demanda de que se pudiera contrastar la opinión recogida de los equipos directivos con la del resto de colectivos interesados. Se diseñó una segunda fase por medio de mesas de debate con 4 colectivos: Inspección, Berritzegunes, sindicatos y familias. A ellos se les sometería a contraste las principales conclusiones extraídas de las respuestas de los equipos directivos al cuestionario.

Se desestimó pasar una prueba paralela al colectivo del profesorado por diversas razones: las propias limitaciones del equipo de trabajo, la imposibilidad de construir una muestra en estas circunstancias y la previsión de que el perfil del profesor o profesora susceptible de asumir un cargo ya estaba bien representado en el grupo de respuestas de quienes llevan menos de dos años desempeñándolo.

Finalmente, a los 3 objetivos enunciados —conocer la situación desde la experiencia de los propios equipos directivos, contrastar la opinión de otros agentes y comprobar la evolución en el tiempo— hubo que añadir un último. En la valoración sobre el interés de la iniciativa, se produjeron aportaciones de esta índole:

Pienso que el trabajo que hizo el Consejo Escolar de Euskadi hace 9 años fue un buen punto de partida que tuvo su influencia en una serie de hechos posteriores a lo largo de estos años: la consolidación de las asociaciones SAREAN y BIHE, el trabajo desarrollado en el Programa de equipos directivos, los avances en el Programa de Calidad... Desgraciadamente, en el Departamento de Educación no se le ha dado al tema la

importancia que tiene y, con el paso de los años, los centros públicos en materia de gestión siguen en una situación bastante penosa.

El cuarto y último objetivo se formalizó como: dar una dimensión operativa al Estudio, es decir, ocuparnos también de sus efectos. Esto conlleva, en el diseño, incorporar los agentes que tendrán que hacerlo valer, incluir ciertas cuestiones y actualizar otras, redactar de una manera determinada el Informe y prestar gran atención a la comunicación y a la difusión, como base para posibilitar un acuerdo que ya, a partir de mayo, corresponderá gestionar a las partes. El pensamiento que lleva implícito el cuarto objetivo es que el problema de la dirección tiene solución. A esta conclusión nos lleva otra reflexión recogida, en aquel primer momento, en el grupo de trabajo:

Está claro que hay que dar una salida al tema. Después de mucho hablar, estamos en la misma situación de hace diez años. A ver si hay alguien capaz de proponer algo nuevo que sirva para encontrar una salida. El nuevo decreto no resolverá el problema, por lo que cualquier intento puede resultar interesante para dar un poco de luz (o mucha, quién sabe) al tema. En mi opinión, entre los temas actuales de la educación el de la dirección es uno de los más importantes, si no el más importante. Por ello, pienso que este proyecto puede resultar realmente útil para salir de la situación en la que estamos. Muy, pero que muy interesante.

Desarrollo del Estudio

La segunda fase fue el diseño del *nuevo cuestionario*, que aumentó hasta los 98 ítems los 77 de la vez anterior, incorporando algunos temas nuevos y algunos desarrollos. Casi la mitad de los ítems (43) estaban incluidos en el cuestionario del año 2000, por lo que había bastante material para la comparación en esta parte del estudio.

Todos los ítems se contestan según una escala graduada de 1 a 5, cinco valores numéricos que permiten expresar el nivel de acuerdo con la proposición enunciada que, o bien diagnostica una situación, emite una valoración o formula una propuesta. Esta escala se ha utilizado en anteriores estudios de investigación y consulta, particularmente en el Consejo Escolar de Euskadi en el caso del estudio del año 2000, por lo que facilita la lectura de las respuestas numéricas y favorece la comparación temporal.

El cuestionario lleva, al final de cada una de sus 4 partes (los 3 ámbitos citados más uno específico de propuestas) un espacio en blanco para la inclusión de texto.

En la hoja de portada se pide información sobre 10 variables relativas al centro y al equipo directivo, que permiten hacer un estudio de los resultados diferenciado por las más relevantes de esas variables.

Como sistema de comunicación, se anticipó el envío del cuestionario con una carta por correo ordinario anunciando la iniciativa, y el cuestionario se envió por

correo electrónico el 2 de marzo y se recogieron las respuestas por ese medio hasta el 20 de marzo.

Las 4 mesas de debate se celebraron en dos fechas: 31 de marzo y 1 de abril. Se anticipó el encuentro con el envío de las primeras conclusiones extraídas del análisis de las respuestas al cuestionario, como guión básico para el contraste de la opinión de cada colectivo. En cada mesa se incidió con particular interés en ciertos temas que comprometían especialmente la actividad de las organizaciones o servicios educativos convocados.

Estructura del Informe

Tras esta presentación inicial, en el capítulo principal, que recoge el *análisis de los resultados*, se hace una lectura conjunta de las distintas fuentes de información, dando preferencia al instrumento principal: la parte cuantitativa del cuestionario.

Como primer punto, se describe el perfil de los 243 centros y equipos directivos que han contestado (el 49% del total de los centros públicos) a partir de los datos de la hoja portada.

En lo que es propiamente el análisis, el orden temático se desarrolla en 14 epígrafes a partir de los 3 capítulos que ya se han descrito: actuación del equipo, organización del centro y relaciones con el exterior, principalmente con la Administración.

1. EL EQUIPO DIRECTIVO

- 1.1 Características del trabajo de dirección
- 1.2 Trabajo administrativo: personal y recursos tecnológicos
- 1.3 Perfil del equipo directivo
- 1.4 Estímulos. Incentivos
- 1.5 Formación

2. LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

- 2.1 Profesorado: dedicación y clima de relaciones. Innovación
- 2.2 Participación de las familias y del alumnado en el centro
- 2.3 Tiempo y otros recursos para la organización y el desarrollo de los proyectos.
- 2.4 Evaluación y evaluación diagnóstica

3. LAS RELACIONES EXTERNAS

- 3.1 Autonomía y recursos. La gestión del personal. Las sustituciones
- 3.2 Las asociaciones de directores o centros
- 3.3 Relaciones con la Administración educativa
- 3.4 Valoración de los Berritzegunes y de la Inspección
- 3.5 Relación con los centros de formación inicial del profesorado

Cada epígrafe lleva, en su primera parte, la relación de ítems asociados, junto con los resultados numéricos: media aritmética, desviación y análisis de las diferencias por grupos, según 8 variables de las cuales 6 son factores de los centros y 2 del equipo directivo.

De esta manera se incluyen en el análisis 72 de los 98 ítems planteados, todos aquellos que aportan un resultado significativo. En el anexo de este informe se recogen completos tanto la tabla de resultados como el análisis de los factores.

Para explicar el análisis numérico, se aporta la argumentación recogida en los textos que acompañan la encuesta y las transcripciones de las mesas de debate, y se citan literalmente alguna de esas expresiones, tal como ya se ha hecho dos veces antes en estas páginas. Cuando se ha detectado un matiz de opinión importante, se hace constar. En cualquier caso, el material básico que nutre el análisis de este estudio es la lectura de los resultados numéricos del cuestionario.

En ese análisis se plasman los dos aspectos enunciados en los objetivos: la evolución temporal de los progresos y las regresiones operados en estos últimos años en el campo de la dirección —sintetizados luego en una tabla en el Anexo 1— y, por otro lado, el contraste de las perspectivas de los distintos agentes, que no difieren en cuestiones básicas, por más que reflejen en ocasiones posiciones e intensidades diferentes.

Finalmente, *las conclusiones* sintetizan el análisis recogido y requieren de las distintas partes implicadas —los centros y la Administración educativa—, y de los agentes y servicios que intervienen en ellos, una relación de compromisos para hacer frente al problema. Las cuatro organizaciones promotoras del Estudio, particularmente, se hacen responsables de su comunicación y difusión y, dentro de la esfera de actuación de cada una de ellas, de impulsar su puesta en práctica.

Se señala como condición de oportunidad la renovación de equipos que tendrá lugar en la gran mayoría de los centros a lo largo del próximo curso 2009-10 y que significará estabilizarlos en todos ellos hasta el final del curso 2012-13.

El Informe se cierra con la relación de participantes y los resultados numéricos completos.

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

- **Perfil de los centros y equipos directivos.**

Se trata de los datos contenidos en la hoja de portada del cuestionario, que sirven para hacer el análisis de las diferencias por grupos que permite constatar cuándo coincide y cuándo se diferencia el punto de vista de los equipos directivos, en función de circunstancias de los centros o de circunstancias del propio equipo.

En primer lugar, se ha señalado que se han recibido 243 respuestas de los 492 centros públicos vascos que imparten enseñanzas no universitarias; no se incluyen los centros que sólo imparten Ed. Infantil o Ed. Especial. Se hace una valoración positiva de este 49% de respuestas obtenido, que supera en diez puntos el resultado de la consulta de 2000 y permite hacer una extrapolación de los resultados con un margen de error escaso.

En cuanto a las variables referidas a los centros que contestan, en la distribución por territorios no hay grandes diferencias, sobresaliendo Araba con un 54%.

<i>Territorio</i>	<i>Respuestas</i>	<i>Total de centros</i>	<i>% de centros</i>
Araba	39	72	54%
Bizkaia	119	249	48%
Gipuzkoa	85	171	50%

La participación es mayor en los centros de Ed. Infantil y Primaria, y, dentro de los 3 grupos en que se han clasificado los de Ed. Secundaria, los que sólo imparten ESO dan el resultado más bajo.

<i>Etapas</i>	<i>Respuestas</i>	<i>Total de centros</i>	<i>% de centros</i>
Ed. Infantil y Primaria	175	325	54%
Ed. Secundaria	68	167	41%
<i>Tipología de Secundaria</i>			
ESO	19	51	37%
ESO + ESPO (completo)	35	83	42%
ESPO	14	33	42%

Contestan más los centros de tamaño medio o medio grande, alcanzando el 57% en los comprendidos entre 20 y 29 unidades.

<i>Tamaño del centro (unidades)</i>	<i>Respuestas</i>	<i>Total de centros</i>	<i>% de centros</i>
Eskola Txikia	27	67	40%
Hasta 10 (excepto Eskola Txikiak)	33	83	40%
10 - 19	82	161	51%
20 - 29	69	122	57%
Más de 30	28	59	47%

Tampoco hay grandes diferencias en cuanto al tamaño del municipio, destacando los más pequeños.

<i>Población del municipio</i>	<i>Respuestas</i>	<i>Total de centros</i>	<i>% de centros</i>
menos de 2.000	40	76	53%
entre 2.000 y 10.000	48	106	45%
entre 10.000 y 100.000	87	190	46%
más de 100.000	60	120	50%

Aunque no se solicitaba en la encuesta, se ha asociado un índice del nivel socioeconómico y cultural del alumnado, a partir de dos indicadores: el porcentaje de becarios, y el porcentaje de inmigrantes del centro.

<i>Nivel socioeconómico y cultural del alumnado</i>	<i>Respuestas</i>	<i>Total de centros</i>	<i>% de centros</i>
Segmento superior	48	104	46%
Segmento medio-superior	93	182	51%
Segmento medio-inferior	47	105	45%
Segmento inferior	44	86	51%

En cuanto a variables relativas al equipo directivo, se resalta que las dos terceras partes de los cuestionarios vienen avalados por el equipo directivo al completo, lo que es otra señal de interés, por la reflexión que pueda generar dar respuesta a cuestiones que tal vez no se hubieran formulado antes de forma explícita.

<i>Naturaleza del que contesta</i>	<i>Respuestas</i>	<i>% de respuestas</i>
Equipo directivo	154	64%
Un miembro del equipo	86	36%

Igualmente, se confirma que la lengua habitual de uso en dos terceras partes de los casos es el euskera.

<i>Lengua en que contesta</i>	<i>Respuestas</i>	<i>% de respuestas</i>
Euskera	161	66%
Castellano	82	34%

Prácticamente la mitad de los centros que responden han elegido de hecho a su director o directora previa presentación de candidatura. En este punto, es razonable pensar que en el conjunto de los centros el porcentaje de direcciones electas sea algo más bajo.

<i>Procedimiento de acceso al cargo de director</i>	<i>Respuestas</i>	<i>% de respuestas</i>
Elección por el OMR (Consejo Escolar)	115	49%
Designación de la Administración	121	51%

Llama la atención la alta rotación de los cargos, la poca experiencia que se acumula en estas funciones. El 41% de las directoras y directores cumplen el primer o segundo año de experiencia, llegando al 60% en el caso de las jefaturas de estudios. En el otro extremo, no llegan a la tercera parte los directores con más de 4 años de experiencia en ese cargo, y en las jefaturas de estudios no alcanzan la quinta parte.

<i>Antigüedad en el cargo</i>	<i>Director (a)</i>		<i>Jefe (a) de estudios</i>	
	<i>Respuestas</i>	<i>% de respuestas</i>	<i>Respuestas</i>	<i>% de respuestas</i>
1-2 años	99	41%	140	60%
3-4 años	63	26%	50	22%
5-8 años	29	12%	23	10%
> 8 años	48	20%	19	8%

Sin embargo, se trata de personas con gran experiencia docente, lo que es otro indicador del alto grado de interinidad en la función directiva. Sólo uno de cada diez cuenta con menos de 15 años de experiencia docente, y el 70% cuenta con una antigüedad en el centro superior a los 10 años.

<i>Antigüedad del equipo directivo</i>	<i>...en la enseñanza</i>		<i>...en el centro</i>	
	<i>Respuestas</i>	<i>% de respuestas</i>	<i>Respuestas</i>	<i>% de respuestas</i>
< 6 años	8	3%	24	10%
6-10 años	3	1%	51	21%
11-15 años	15	6%	84	35%
16-20 años	54	22%	47	19%
> 20 años	163	67%	36	15%

- **Análisis de los resultados, por temas**

Una vez que ha quedado señalada la dificultad para encontrar candidatos, la primera parte del cuestionario, dedicada a explorar la perspectiva interna del equipo directivo, comienza por situar los términos de la balanza, qué empuja y qué aleja a un profesor a elegir, o a aceptar, alguno de estos cargos.

Antes de continuar, hay que recordar el significado de la escala empleada: el 1 es el valor mínimo, el 3 el valor medio y el 5 el máximo posible. Por otra parte, se usan colores. Cuando van referidos a *medias*, en las tablas de resultados básicos, siguen la simbología de los colores del semáforo: verde oscuro: **muy favorable**; verde claro: **favorable**; amarillo: **desfavorable**; naranja: **muy desfavorable**. En las tablas de *diferencias por grupos*, el azul oscuro señala el **valor superior**, y el azul claro, el **valor inferior**. En ambos casos, las diferencias más acusadas se señalan con negrita.

1. EL EQUIPO DIRECTIVO

1.1. Características del trabajo de dirección

La principal y única condición, entre las 4 ofertadas en el cuestionario, que hace atractivo el trabajo de dirección en este momento, es la constatación de que el trabajo que se hace sirve para algo (3,8).

1.1.1. Aspectos atractivos		Media
1	¿En qué medida hacen atractivo el trabajo de dirección...: a) Los incentivos económicos	1,7
2	b) La satisfacción de comprobar que el trabajo propio ayuda a avanzar al centro	3,8
3	c) Las liberaciones horarias de docencia	2,0
4	d) La posibilidad de ampliar las relaciones personales	2,5

Entra dentro de la lógica que las personas que indican mayor grado de satisfacción por ese motivo sean las de mayor experiencia en los cargos (4,3) y las elegidas en su Consejo u OMR (4,1).

Nº ítem	Media	Tipol. Secundaria			Tamaño del centro				Procedim.		Antig.director cargo			
		ESO	Completo	ESPO	E.T.	<10	<20	<30	≥30	OMR	Admin	1-2	3-4	>4
1	1,7									1,9	1,5			
2	3,8									4,1	3,5	3,3		4,3
3	2,0			2,6	1,5									
4	2,5			2,9	2,1					2,8	2,2	2,1		2,8

Por el contrario, los incentivos económicos que hay en la actualidad no resultan nada motivadores (1,7), así como tampoco las reducciones horarias (2,0), menos aún en las Eskola Txikiak (1,5). Tal como expresa un representante sindical,

Esa satisfacción por el trabajo realizado responde a una posición moral y ética. Situar los incentivos a ese único nivel no puede traer buenas consecuencias.

En cuanto a las dificultades seleccionadas, quedan particularmente señaladas las referidas a la carga, intensidad y complejidad del trabajo (4,3), en una valoración generalizada, sin matices entre centros.

1.1.2. Dificultades		Media
5	¿En qué medida dificultan el trabajo de dirección...: a) El volumen de trabajo	4,3
6	b) El estrés de la actividad diaria	4,3
7	c) Las responsabilidades respecto al profesorado (reuniones, organización, petición de responsabilidades...)	4,0
8	d) Las relaciones con las familias (reuniones, organización, recepción de problemas y quejas...)	3,7
9	e) Las relaciones con el alumnado (reuniones, problemas de conducta y de aprendizaje, problemas con el profesorado...)	3,2

Nº ítem	Media	Etapa		Tipol. Sec.			Población munic				ISEC alumnado				Proced.		Direct. cargo			
		Prim	Sec	ESO	Com	ESP	Peq	Me-	Me+	Alt	Alt	Me+	Me-	Bajo	OMR	Adm	1-2	3-4	>4	
7	4,0																			3,7
8	3,7	3,8	3,4		3,8					3,3					3,4	3,8	4,0			3,3
9	3,2	3,0	3,5		3,8		2,5			2,8				3,6	2,9	3,4				

Entre las razones recogidas del cuestionario y las mesas de debate, se encuentran, entre otras:

- El rol de la dirección es completamente diferente, y conlleva competencias múltiples en las que el profesorado no se ha preparado.
- El propio trabajo de dirección cada vez es más complejo, aborda problemáticas nuevas.
- Requiere más tiempo de dedicación diaria y se reducen las vacaciones.

Por lo que se refiere a las relaciones con los miembros de la comunidad educativa (ítems 7 al 9), resulta que el colectivo que genera más problemas o dificultades es el del profesorado (4,0), y el que menos, el alumnado (3,2).

En el caso de las relaciones con las familias (3,7), se observa la influencia de la experiencia en el cargo, resultando más costosas a los equipos noveles (4,0); cuando se trata de relaciones con el alumnado, influye el tipo de centro, subiendo en los completos de Secundaria (3,8) y en los de nivel socioeconómico inferior (3,6).

Estas valoraciones explican las dificultades del cambio de rol profesional, al pasar de tratar con niños o adolescentes a hacerlo con adultos con quienes antes se había compartido la misma función. A juicio de los padres y madres usuarios, eso explica que, en algunos casos, los equipos directivos se sientan remisos a controlar suficientemente algunos aspectos de la práctica profesional del profesorado, como los horarios, por ejemplo.

Del lado del alumnado, la valoración registrada refleja tanto lo desacertado del mensaje que se ha extendido los últimos años en los medios de comunicación social

sobre la ingobernabilidad de los centros, como ratifica, a juicio de un representante sindical, la intensa iniciativa que se ha llevado a cabo en los centros:

Que haya conflictos en las relaciones con el alumnado no es problema. El problema es la manera de enfocar la salida a esos conflictos. Es una cuestión que ha cobrado un gran peso últimamente y tiene un contenido profundamente educativo que hay que tratar con mucho cuidado. Exige formación y, sobre todo, una gran dedicación de tiempo. Los equipos directivos lo han abordado excelentemente.

En este contexto, parece obvio que cualquier profesor no sirve para director (2,3), como sucedería en cualquier otra profesión, si bien el tamaño del centro también influye (en los centros mayores baja a 1,5).

1.1.3. Recursos		2009	2000
10	Cualquier profesor o profesora tiene capacidad para desempeñar el cargo de director	2,3	--
14	Los cargos directivos tenemos tiempo suficiente para las funciones individuales y para la coordinación como equipo	2,5	--
11	La actuación del equipo directivo está basada en un proyecto	3,0	3,4

Nº ítem	Media	Tipol. Sec.			Tamaño del centro				Población munic				Proced.		Direct. cargo			
		ESO	Com	ESP	E.T.	<10	<20	<30	≥30	Peq	Me-	Me+	Alt	OMR	Adm	1-2	3-4	>4
10	2,3		2,6		2,9			1,5								2,6		2,0
14	2,5				2,1				2,1									
11	3,0		2,8										3,6	2,4	2,5			3,6

Desde el colectivo de padres constatan una evolución en esta percepción, en tono autocrítico:

No hemos sabido darle a la dirección de un centro educativo la importancia que tiene. Nos ha parecido que cualquier profesor o profesora podría ser director o directora y de hecho lo hemos venido reivindicando durante tiempo y creo que hemos estado equivocados.

El tiempo para el desempeño de las tareas es escaso (2,5), más aún en los centros de menor tamaño (2,1). De esta y de otras respuestas se deduce que la escasez de tiempo para el trabajo organizativo, en general, se detecta con particular intensidad en las Eskola Txikiak.

Finalmente, un indicador negativo es la disminución en el número de equipos directivos que basan su actividad en un proyecto (baja de 3,4 a 3,0), eventualmente el proyecto del centro o el proyecto de dirección, que se observa está en relación directa con el procedimiento de acceso y la antigüedad en el cargo, de forma que los electos por el OMR y los de mayor experiencia basan más su actuación en un proyecto (3,6).

1.2. Trabajo administrativo: personal y recursos tecnológicos

La disposición de personal administrativo mejora ligeramente respecto a hace 9 años, pero resulta en general insuficiente (2,3), si bien en este caso las diferencias entre etapas quedan claramente marcadas por el hecho de que en los centros de Ed. Infantil y Primaria, precisamente, no existe plantilla de personal administrativo.

		2009	2000
18	Hay suficiente personal administrativo en el centro	2,3	2,0
98	Urge disponer de una aplicación informática global para la gestión de los datos del profesorado y el alumnado, calificaciones, horarios, etc	4,7	--

Nº ítem	Media	Territorio			Etapa		Tipol. Sec.			Tamaño del centro				Población munic				Direct. cargo				
		A	B	G	Prim	Sec	ESO	Com	ESP	E.T.	<10	<20	<30	≥30	Peq	Me-	Me+	Alt	1-2	3-4	>4	
18	2,3	2,0			1,8	3,5	3,9			1,6					1,6					2,6		
98	4,7									4,4					4,3							

Tradicionalmente, en estos centros las tareas administrativas las venían desempeñando los equipos directivos, con lo que detraían la mayor parte del tiempo al desarrollo de sus funciones propias, cualificadas, y recientemente se ha creado una plaza con la denominación de Encargado de Gestión Administrativa (EGA) que desempeña un profesor o profesora de la plantilla en los centros de un determinado tamaño; los más pequeños (por debajo de 13 unidades) siguen careciendo de esta dotación. En cualquier caso, la desproporción de recursos para la gestión administrativa existente entre los centros de Primaria y Secundaria queda bien reflejada en la opinión de los equipos directivos. Todos los sectores consultados coinciden en resaltar lo injusto de esta situación. En palabras de una inspectora:

Es una cuestión que está dicha desde todos los ángulos, desde todas las situaciones, y alguien debería tomar de una vez esta decisión, para que los equipos directivos no se dediquen a este tipo de cuestiones, sino a trabajar con su profesorado y con el alumnado, que es lo que tienen que hacer internamente.

En cuanto a los recursos informáticos para la gestión, el nivel de adhesión a la propuesta (4,7) es a la vez un indicador de que falta una aplicación global o integral.

1.3. Perfil del equipo directivo

El perfil de los equipos directivos, con todas las dificultades apuntadas anteriormente, mejora en su orientación pedagógica en esta última década, por más que de las diversas intervenciones no se deduzca, en muchos casos, cambios notables en la actividad concreta del profesorado en las aulas. El liderazgo en la acción común del profesorado es algo superior en Primaria (4,1 en el ítem 21).

		2009	2000
20	El director o directora se implica en la organización pedagógica	4,3	3,9
21	El equipo directivo impulsa activamente el trabajo en grupo del profesorado	4,1	3,6
22	El equipo directivo interviene activamente en la asignación de tareas lectivas	4,1	3,6
23	El equipo directivo interviene activamente en el reparto de los cargos pedagógicos (coordinadores, jefaturas de seminario...)	3,7	3,4
24	El equipo directivo influye en la práctica pedagógica del profesorado	2,9	2,9

Nº ítem	Media	Territorio			Etapa		Tipol. Secund.			Tamaño del centro				Población municipio				
		A	B	G	Prim	Sec	ESO	Comp	ESP	E.T.	<10	<20	<30	≥30	Peq	Me-	Me+	Alt
20	4,3	3,9																
21	4,1	3,8			4,3	3,9												
22	4,1							3,6										
23	3,7							3,5					3,2					
24	2,9			3,1	3,1	2,4												2,6

Hay quien relaciona la satisfacción por los resultados del trabajo, recogida en el primer epígrafe, con el refuerzo de la orientación pedagógica del equipo:

Esa satisfacción por el trabajo bien hecho se refleja aquí en alguna medida, de ahí le viene ese punto de autoestima. Es importante conocer cómo se ve a sí mismo un equipo directivo, y éste es uno de sus puntos más fuertes, el planteamiento pedagógico.

Otro testimonio confirma que, con sus dificultades, este cambio se está produciendo:

Es un paso importante que las direcciones asuman la responsabilidad de un proyecto pedagógico, que el proyecto educativo es algo que les corresponde, y tal vez sea por eso por lo que hay tan pocos candidatos, porque es una tarea importante. Pero que creen en ello es cierto, cada vez más.

En la cuestión de la asignación de los cargos de coordinación, se detecta la ausencia de criterios en la reglamentación interna de los centros. En los centros de Primaria, la nueva regulación de los complementos económicos a tutores y coordinadores ha contribuido a confundir los criterios de elección de estos cargos. Sobre su importancia se expresa la directora de un Berritzegune:

Los criterios por los cuales se eligen los coordinadores que forman parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica son bastante peregrinos, por ejemplo, rotación, sorteo..., cosas de este tipo. Analicemos centros que realmente tienen escritos los criterios por los cuales se eligen los coordinadores. Es una cuestión importante porque va a hacer que funcione o no funcione una estructura capital en el centro, como es la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Como figura individual dentro del equipo, se resalta la jefatura de estudios, ajena al protagonismo público y más afectada por la movilidad:

Es importante reivindicar la figura del jefe de estudios, pues muchas veces es la persona que tiene más responsabilidad, más carga de trabajo y requiere una capacidad organizativa tremenda. El jefe de estudios es la persona que ahora mismo dentro del equipo directivo está peor valorada en función del trabajo que desarrolla.

1.4. Estímulos. Incentivos

En la medida en que se considere un estímulo liberar a los cargos directivos de dar clases, resulta indudable que se trata de una demanda al alza, dentro de las diferencias que se establecen entre unos centros y otros (ítems 80 y 81).

		2009	2000
80*	En un centro con más de 20 unidades, el jefe o jefa de estudios y el director o directora deberían estar exentos de dar clase	4,9	4,2
81	Para la buena organización del centro, es perjudicial que el director o directora dé clase	3,8	3,2
82	Los incentivos económicos a los cargos directivos deberían ser mayores que los actuales	4,6	4,5
83	Habría de consolidarse una parte del complemento económico asignado a todos los cargos directivos	3,7	--
84	Que la dirección del centro, una vez terminado su período de mandato de 4 años, disponga de una compensación en tiempo (algunos meses de descanso o reducción de horario, sin descuento económico) representa el principal estímulo.	3,9	--

(*) El ítem 80 sólo se pasa a los centros de Ed. Infantil y Primaria

Nº ítem	Media	Territorio			Etapa		Tipol. Sec.			Tamaño del centro				Población munic				ISEC alumnado					
		A	B	G	Prim	Sec	ESO	Com	ESP	E.T.	<10	<20	<30	≥30	Peq	Me-	Me+	Alt	Alt	Me+	Me-	Bajo	
81	3,8				4,0	3,2	2,9			3,1					3,0								
83	3,7						3,3	4,1	3,3				4,0	3,3									
84	3,9	3,4																	4,0	4,2	3,5	3,7	

Hablando propiamente de incentivos, los equipos directivos dejan también claro que las retribuciones económicas por el desempeño de estos trabajos han de ser superiores a las que reciben actualmente (4,6), por un criterio de justicia.

Se plantea que, a día de hoy, la principal motivación para asumir los cargos no es la económica. Esto no significa, en opinión de la mayoría, que en caso de producirse un aumento sustancial del complemento económico, las cosas fueran a seguir de la misma manera. Para la mayoría de quienes valoran la hipótesis del aumento retributivo, resulta un factor decisivo a la hora de que afloren nuevas candidaturas:

En este momento, tenemos lo que tenemos: los centros de Primaria en Gipuzkoa con algún candidato sólo son el 30%. Entonces, de alguna manera hay que solventarlo. Si lo que están pidiendo son incentivos económicos, desde luego, habrá que poner incentivos económicos.

Para algunos, resultaría más estimulante poder disponer de un tiempo de permiso retribuido de varios meses una vez se culmina el periodo de 4 años de mandato (3,9), y en otros casos se demanda poder disponer de ciertos días al cabo del año que les compense parcialmente del tiempo extra que dedican al centro, sobre todo durante los meses de verano.

1.5. Formación

La necesidad de formación es vivida intensamente por los equipos directivos, más en Primaria que en Secundaria pero, en todos los casos, en una medida alta.

		2009	2000
85	Es imprescindible una formación específica antes de comenzar a ejercer un cargo directivo	4,3	--
86	Para el desempeño del trabajo directivo, la formación y el asesoramiento continuo resultan necesarios	4,5	--
88	Para nuestra formación, preferimos cursos cortos y específicos	4,4	4,2
89	En el caso de equipos directivos previstos para más de dos años, conviene que todos sus miembros realicen un curso de más de cien horas	3,1	3,2
90	El intercambio de experiencias con otros centros es un elemento muy importante en la preparación de los equipos directivos	4,2	4,1

Nº ítem	Media	Territorio			Etapa		Tipol. Sec.			Tamaño del centro				
		A	B	G	Prim	Sec	ESO	Comp	ESP	E.T.	<10	<20	<30	≥30
85	4,3				4,4	4,1	4,6	3,9	3,8					
86	4,5				4,6	4,3								
88	4,4										4,8			4,0
89	3,1	2,7	3,4	2,8	3,4	2,5								
90	4,2	3,8												

Una necesidad que contrasta con la escasez de la oferta:

Muchas veces sentimos que hay que mejorar una serie de cosas, y no tenemos ni tiempo ni formación de calidad para poder llevar a cabo esas mejoras.

Pensamos que los cursos de formación para equipos directivos han de estar abiertos a todos ellos, sin tener en cuenta el número de años para los que han sido nombrados.

Los equipos directivos habrían de disponer de una formación específica previa a la entrada en el cargo (4,3):

Se aprende por inmersión, lo que cada vez resulta más difícil, entre otras razones porque las demandas que se hacen a la escuela son día a día mayores.

Sería importante que hubiese un periodo de adaptación, sobre todo cuando entran nuevos equipos que previamente no han estado en la dirección. En el tema de la compensación horaria, cuando se plantea que las personas que dejan la dirección tengan

una jornada laboral más relajada, una de sus funciones sería la de acompañar al nuevo equipo directivo.

Cuando se trate de una formación en cursos, se pretende que sean intensivos y de corta duración (4,4), con contenidos ligados a la práctica. Como señala un equipo experto de un centro grande de Primaria,

Que sea práctica, impartida por gente con formación y experiencia directa en esos campos y por responsables de alto nivel de las administraciones públicas en los aspectos que atañen a los centros y no por teóricos con mucha publicación y poco conocimiento práctico de la realidad actual de un centro educativo.

Respecto a los contenidos tópicos de organización, gestión de recursos económicos y conocimiento de la normativa, se destaca la necesidad de formación en relaciones humanas: dinamización de grupos, resolución de conflictos... y la actualización pedagógica y curricular.

El intercambio de experiencias y la difusión de buenas prácticas, que se ha desarrollado intensamente en Euskadi esta última década, es una fuente importante de mejora profesional (4,2). Finalmente, la función de asesoramiento que corresponde a varios servicios de la Administración se trata en el epígrafe 3.4.

2. LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

2.1. Profesorado: dedicación y clima de relaciones. Innovación

Una de las lecturas más positivas de este estudio es la mejora que registra en la implicación del profesorado: en la adaptación al entorno inmediato (4,1), en la disposición a la mejora profesional (3,8) y en el reconocimiento de la necesidad de abordar nuevos proyectos (3,8). Mejora el clima de relaciones entre el profesorado (4,0) y el aprovechamiento del tiempo que el profesorado dedica a la coordinación, formación y relaciones con familias y alumnado (3,8).

		2009	2000
25	El centro se adapta al entorno con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado	4,1	3,8
26	Las relaciones entre el profesorado son buenas	4,0	3,7
30	El profesorado aprovecha convenientemente el tiempo no lectivo de permanencia en el centro	3,8	3,5
34	Los nuevos proyectos que el Departamento de Educación plantea a los centros (...) son necesarios, en su conjunto	3,8	--
40	El profesorado del centro se prepara para dar la mejor respuesta posible al alumnado	3,8	3,7

Nº ítem	Media	Territorio			Etapa		Tipol. Sec.		
		Araba	Bizkaia	Gipuzkoa	Primaria	Secund.	ESO	Completo	ESP0
25	4,1				4,2	3,8			
30	3,8				3,9	3,4			
34	3,8	3,4	4,0	3,7				4,2	
40	3,8	3,4	3,9	3,7					

El adelanto que llevan los centros de Primaria sobre los de Secundaria, en general, en temas de adaptación y clima de relaciones es coherente con otras observaciones, pero llama la atención la mejor disposición al cambio que se registra en Bizkaia respecto a los otros dos territorios.

2.2. Participación de las familias y del alumnado en el centro

Igual que sucede con el profesorado, la participación de las familias también ha mejorado estos años.

2.2.1. Participación de las familias		2009	2000
45	La relación entre el profesorado y las familias es buena	4,0	3,7
46	El equipo directivo impulsa la participación efectiva de las familias	3,8	3,5
47	La Asociación de Padres del centro es operativa	3,5	3,2

Nº ítem	Media	Territorio			Etapa	
		Araba	Bizkaia	Gipuzkoa	Primaria	Secundaria
46	3,8	3,4			3,9	3,6
47	3,5				3,6	3,2

Hay un elemento que, a juicio de las asociaciones de familias, resulta clave a la hora de determinar la calidad de su participación en el centro, y es el rol que desempeñan en el máximo órgano de gestión:

En el funcionamiento del Consejo Escolar se ve verdaderamente si una dirección cree o no en la participación de las familias. En aquellos consejos escolares en los que la información previa a las reuniones es fluida, con tiempo para que la gente la estudie, efectivamente son centros donde las direcciones no tienen miedo a que las familias opinemos. Es muy diferente llevar una opinión a una reunión de un Consejo Escolar previamente debatida en la asociación o en el colectivo de padres, que llevarla por propia iniciativa porque no ha habido tiempo de debatirla. Por eso es importante que también las direcciones sepan cuál es el verdadero papel del Consejo Escolar del centro.

Y en cuanto al contenido de esas reuniones, una queja desde un centro de Secundaria:

En el Consejo Escolar no se dedica el tiempo a hacer el seguimiento del plan educativo del centro o del plan de gestión del centro. Las comisiones de convivencia se llevan casi todo el tiempo.

En cuanto a la participación del alumnado, sólo hay un parámetro que comparar con la encuesta anterior, la participación del alumnado en la elaboración de las normas que les afectan (pasa de 3,0 a 3,5).

2.2.2. Participación del alumnado		2009	2000
51	El centro tiene organizada la participación del alumnado	3,5	--
52	Se fomenta la participación del alumnado en la dinámica del aula	3,9	--
54	Las normas para el alumnado se acuerdan con el alumnado	3,5	3,0
53*	Se eligen los representantes de los alumnos en las aulas	4,9	--
55*	El alumnado participa en el OMR del centro	4,1	--

(*) Los ítems 53 y 55 sólo se pasan a los centros de Ed. Secundaria

Ítem	Media	Territorio			Etapa		Tipol. Sec.			Tamaño del centro				Población munic				ISEC alumnado				Direct. cargo				
		A	B	G	Prim	Sec	ESO	Com	ESP	E.T.	<10	<20	<30	≥30	Peq	Me-	Me+	Alt	Alt	Me	Me-	Bajo	1-2	3-4	>4	
51	3,5				3,4	3,8				3,1					3,1											
52	3,9	3,5							3,3	4,3					4,1			3,5								
54	3,5	3,1							3,1	4,0												3,1				
53*	4,9																									
55*	4,1	3,7	4,5	3,7					4,5	3,4									3,1				4,4		3,6	

La participación del alumnado en la dinámica del aula (3,9) refleja más que el resto de cuestiones la opción metodológica del centro, y alcanza su valor más alto en las Eskola Txikiak (4,3). Por el contrario, la participación del alumnado en la actividad del aula baja en los municipios mayores, en las tres capitales (3,5).

Los ítems 53 y 55 sólo se pasan a los centros de Ed. Secundaria, y recogen la participación formal, orgánica del alumnado en el centro a través de representantes. La escasez de la muestra no permite extraer conclusiones de las diferencias registradas en el ítem 55. Por lo que se refiere a la elección de representantes de aula, algunos centros de Ed. Primaria comunican que también ellos eligen delegados de aula, según su proyecto educativo:

A pesar de ser un centro de Primaria, en la escuela el alumnado tiene a sus delegados y delegadas. Procuramos trabajar con ellos la utilización del euskera y los temas de convivencia. Cuando ha surgido el tema del Reglamento, se ha formado la comisión de alumnado y cada uno lo ha tratado en su aula.

La participación de calidad en los centros se hace construyendo el centro conjuntamente. La elección de los temas no es neutra. Como señala el director de un Berritzegune:

El proyecto de tutoría, el nuevo decreto de derechos y deberes, el ROF y los proyectos de convivencia me parecen buenas herramientas para trabajar tanto con familias como con alumnado y mejorar su participación.

2.3. Tiempo y otros recursos para la organización y el desarrollo de los proyectos

La falta de tiempo para la organización rompe la tónica de las valoraciones positivas anteriores. El profesorado demuestra más compromiso con el centro que antes pero el cúmulo de tareas asociadas a la innovación provoca rechazo en alguna medida (descenso en el ítem 32). La valoración, como en los casos anteriores, se centra en la evolución temporal, y la sensación que transmiten es de pérdida, de agobio.

		2009	2000
28	El tiempo asignado a las figuras de coordinación es suficiente	2,7	3,2
29	El profesorado del centro dispone de tiempo suficiente para la coordinación	2,7	3,3
32	El profesorado se implica en la innovación pedagógica y educativa	3,5	3,9
36	Disponemos de plantilla suficiente para llevar los nuevos proyectos a cabo	2,0	--

Nº ítem	Media	Territorio			Etapa		Tipol. Sec.			Tamaño del centro				Direct. cargo			
		A	B	G	Prim	Sec	ESO	Comp	ESP	E.T.	<10	<20	<30	≥30	1-2	3-4	>4
28	2,7	2,3								2,2				3,1			
29	2,7	2,3							3,1								3,0
32	3,5	3,2							3,1								
36	2,0				1,8	2,3											

La incorporación de nuevos proyectos va acompañada, en algunos casos, de la liberación de algún número de horas para el coordinador o coordinadora, que son juzgadas escasas y, en el caso de Primaria, las ha de gestionar el centro sin ningún aumento en su plantilla. Esto explica la muy baja puntuación (2,0) sobre la suficiencia de la plantilla para acometer nuevos proyectos, que baja en Primaria (1,8). Se recogen 3 citas de equipos directivos de Primaria, la primera recortada debido a su extensión:

El profesorado tiene poco tiempo para la coordinación, y está a tope de trabajo. Las direcciones, lo mismo, casi no tienen tiempo para lo pedagógico, pues se les va en el día a día. En los últimos 5 años, el director tiene una docena de temas que no tenía antes, y su horario no lectivo no ha variado. Ni el tiempo ni nosotros somos de goma. Incluso si hay un administrador (EGA/KA), la mayor parte del trabajo sólo la puede hacer el equipo directivo. Ésta es la relación de nuevas tareas que ha recaído los últimos años sobre la dirección: (sigue una relación de doce proyectos)

Las líneas prioritarias que marca el Departamento de Educación en materia de innovación coinciden con las preocupaciones o necesidades del centro y son de iniciativa de la escuela y se han elegido libremente, ya que se consideran fundamentales para la calidad del centro, en nuestro caso: centro modelo TIC, observatorio de la convivencia, proyecto de innovación global, pero no es posible abarcar lo decidido voluntariamente por el centro y lo que nos viene impuesto desde la Administración desordenadamente y en cascada.

Las liberaciones son escasas (nuevas tecnologías, atención al alumnado inmigrante...) y las horas de los coordinadores hay que sacarlas del crédito horario del centro.

En resumen, se impone una cierta sensación de saturación. No obstante, el problema tiene más caras, más puntos de vista. Particularmente, en los centros de Secundaria el horario del profesorado tiene conceptos cuyo cumplimiento no está garantizado. Una serie de funciones de coordinación, atención a familias y alumnado, etc. se ajustarían a una banda horaria imprecisa. Su materialización no satisface a las familias, según expresa un representante:

Es un problema de la Administración no haber definido claramente cuál es el calendario laboral del profesorado, lo que acarrea problemas a las familias a la hora de plantear al profesorado o a la dirección que las reuniones se hagan por las tardes, a una hora que puedan acudir. A eso el profesorado dice que no entra dentro de su horario, pero ¿no es su horario laboral? Esto hay que definirlo claramente. No es de recibo que un tutor de cuarto de ESO reciba de diez a once de la mañana, y que no haya forma de hacerlo a las cinco de la tarde.

2.4. Evaluación y evaluación diagnóstica

Los dos últimos ítems del grupo (93 y 94) indicarían una buena disposición de los equipos directivos a la revisión sistemática de los aspectos fundamentales de las prácticas educativas y pedagógicas (4,2) y de su propio trabajo directivo (3,9), lo que se interpreta simplemente como una buena actitud ante la evaluación, algo superior en Primaria y en ESO.

		Media
41	Los sistemas de calidad son útiles para la gestión del centro	3,2
43	La evaluación diagnóstica contribuirá a mejorar las prácticas educativas del centro	3,0
93	Es conveniente que los distintos estamentos del centro hagan una evaluación anual del funcionamiento de la dirección	3,9
94	Conviene revisar periódicamente el Proyecto Educativo del Centro con el fin de comprobar que sus planteamientos se trasladan a la actividad del aula	4,2

Nº ítem	Media	Territorio			Etapa		Tipol. Secundaria			Tamaño del centro				Proced.		
		A	B	G	Prim	Sec	ESO	Comp	ESPO	E.T.	<10	<20	<30	≥30	OMR	Adm
41	3,2									2,8					3,4	3,0
43	3,0						3,2	2,8					2,4			
93	3,9	3,5					4,1	3,5								
94	4,2				4,4	4,0	4,2									

En el orden de lo que se está haciendo, los programas de calidad se aplican sistemáticamente en los centros de Formación Profesional. También, en un grupo de centros de Ed. Secundaria y de Ed. Infantil y Primaria; particularmente este segundo grupo de centros se muestran por lo general satisfechos por los resultados de la experiencia.

Así pues, la mayor parte de las respuestas provienen de centros que no tienen la expectativa de poner en práctica estos programas. La valoración media sobre su utilidad en la gestión (3,2) y la distribución regular de las respuestas indican que, si la adhesión al programa de calidad va a depender de la voluntad del centro, en este momento tiene un potencial limitado de crecimiento. Desde el ámbito sindical, se ha criticado el gran volumen de documentos que tiene que formalizar el profesorado, que luego encuentran poca concreción en la práctica.

La cuestión más relevante de este epígrafe es saber qué expectativa tienen los equipos directivos sobre la utilidad de la evaluación diagnóstica para mejorar las prácticas educativas de los centros, pues es una dinámica en la que están presentes prácticamente todos ellos en este momento, por primera vez. La puntuación registrada (3,0) hay que calificarla de baja, pues precisamente el objetivo de su puesta en marcha es generar esos cambios, a través de los planes de mejora. No es difícil encontrar razones que expliquen este resultado.

Una, sin duda, se derivaría del análisis del epígrafe anterior, y en ese sentido la evaluación diagnóstica es otra tarea novedosa añadida, una más entre muchas, lo que no contribuye a que se resalte su importancia. Sin que nadie desmienta esta importancia, otra de las razones de la baja valoración se encuentra en la escasa cultura de evaluación en los centros escolares y en el sistema educativo, en su conjunto:

No estamos acostumbrados a las evaluaciones externas. La medida siempre la ha puesto el profesorado, son ellos quien dirigen el proceso de enseñanza-aprendizaje y son también ellos quienes dicen si el proceso ha ido bien o no.

Hay dudas, primero porque no tenemos una cultura de evaluación, y menos una cultura de evaluación externa. Eso genera reticencias, y en algunos casos también resistencias. Va a depender mucho del tipo de informe que proporcione y cómo se trabajen luego en los centros los planes de mejora.

Como tercera razón está la crítica que hacen algunos centros y sindicatos tanto al modelo de evaluación elegido como a la forma de aplicación de la prueba en los centros. En el primer aspecto, se cuestiona principalmente que la prueba sólo mide unas pocas competencias educativas básicas del conjunto que recoge el nuevo planteamiento curricular y cómo el ámbito comunicativo queda fuera de la evaluación; se subraya el riesgo de que la utilización pública de la información recogida no sea la correcta; que los centros condicionen en exceso su actividad a preparar la prueba con su alumnado..., además de los problemas de aplicación concreta de la prueba. En definitiva, razones de peso que sitúan a los centros en una perspectiva de alerta más que en situación favorable para aprovechar los efectos de la evaluación. Desde la perspectiva de los Berritzegunes se modera la sensación de riesgo y se plantean algunas alternativas:

Ante el riesgo de que los cursos en los que hay evaluación de diagnóstico terminen por convertirse en cursos de preparación para superar la evaluación, también hay un elemento positivo en el hecho de conocer de antemano el tipo de preguntas de la prueba: está haciendo reflexionar, tanto en Primaria como en Secundaria, sobre aquellos

aspectos curriculares que se consideran interesantes pero que en la práctica, luego, por unas razones o por otras, no se terminan de desarrollar.

En algunos Berritzegunes ya se ha empezado a trabajar con todos los directores y directoras la forma de integrar los resultados de la evaluación diagnóstica en los planes de mejora del curso que viene.

3. LAS RELACIONES EXTERNAS

3.1. Autonomía y recursos. La gestión del personal. Las sustituciones

El nivel de autonomía de los centros educativos públicos de Euskadi se encuentra bastante por debajo de la media de los países de la OCDE, y es incluso ligeramente inferior a la media de las autonomías españolas, si se hace caso al informe PISA (2003)³.

Por otra parte, la percepción es que en la última década no se ha producido un incremento apreciable. Según la clasificación por áreas de autonomía, los equipos directivos estiman un nivel medio en los ámbitos pedagógico o curricular, organizativo y económico, y un nivel muy bajo en la gestión de personal. En general, los centros de Ed. Infantil y Primaria, y dentro de éstos las Eskola Txikiak, así como los de ESO dentro de Secundaria, aprecian mayor nivel de autonomía que el resto.

3.1.1. Niveles de autonomía por ámbitos		Media
56	El centro tiene suficiente autonomía en los siguientes campos: a) Profesorado y plantilla no docente	1,7
57	b) Pedagógico	3,6
58	c) Organizativo	3,4
59	d) Económico	3,2

Nº ítem	Media	Etapa		Tipol. Sec.			Tamaño del centro				Población munic					
		Prim	Sec	ESO	Comp	ESPO	E.T.	<10	<20	<30	≥30	Peq	Me-	Me+	Alt	
56	1,7			2,4		1,1	2,4					2,3				
57	3,6	3,7	3,3	3,7												
58	3,4	3,5	3,1			2,8										
59	3,2						3,6									

En el aspecto organizativo, se echa en falta una mayor libertad en los horarios, aunque en ocasiones son los propios centros quienes no ponen en práctica las posibilidades que ofrece el marco. En algún caso, el ejercicio de su autonomía es una carga para la dirección, que procura evitar, como señala un representante de las familias:

³ <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/PISA2cast.pdf>

En cuanto al personal, la ley tiene que cambiar. El personal tiene que estar en función del proyecto del centro, y cuando repetidamente hay una profesora o un profesor en un centro, y esto en Secundaria se nota más que en Primaria, que suspende sistemáticamente durante años y años al 70 ó al 80% del alumnado, no se entiende por qué nadie interviene.

En el planteamiento que se hace en este estudio sobre el desarrollo de la autonomía en el campo de gestión de personal se dejan voluntariamente fuera las cuestiones que no tienen cabida en el marco de relaciones laborales (funcionarial), tales como las contrataciones y el régimen salarial, y se abordan otras de alcance mucho más limitado que ya se habían planteado en el estudio de 2000 y que reciben ahora una gran adhesión, superando en intensidad la opinión favorable que ya se registraba entonces.

3.1.2. La autonomía en la gestión de personal		2009	2000
95	El centro, en relación a sus proyectos, debería poder intervenir en la asignación de requisitos específicos a ciertas plazas	4,5	4,2
96	Hay que primar con personal a los centros que realizan proyectos específicos	4,6	4,5
97	A la hora de garantizar la estabilidad del profesorado no funcionario, se tendrá en cuenta el criterio del centro	4,4	3,9
71	El sistema de gestión de sustituciones de las plantillas del Departamento es el adecuado	2,8	2,4

Nº ítem	Media	Territorio			Tipol. Sec.			Tamaño del centro				ISEC alumnado				
		A	B	G	ESO	Comp	ESP	E.T.	<10	<20	<30	≥30	Alt	Me+	Me-	Bajo
71	2,8	2,1						3,1					2,6	2,4	3,1	3,0

En concreto, en la asignación de perfiles más específicos a algunas plazas (4,5), los centros de Formación Profesional tienen un camino recorrido, y lo que se pretende es que cualquier centro que desarrolle una metodología específica pueda, al menos, dar a conocer a los potenciales interesados la clase de trabajo que habrán de desempeñar antes de que opten por la plaza.

En la otra cuestión señalada, que se pueda garantizar por un determinado periodo la estabilidad del profesorado no fijo teniendo en cuenta el criterio del centro (4,4), hay situaciones que claramente lo justifican, como son las Eskola Txikiak y otros centros ubicados lejos de grandes núcleos urbanos, o los situados en contextos socioeconómicos desfavorecidos, donde la alta movilidad dificulta seriamente la continuidad de los proyectos en marcha allí donde más falta hacen.

Respecto al sistema de gestión de las sustituciones, la valoración general aún es negativa (2,8), aunque ciertos centros —Eskola Txikiak, centros con alumnado de nivel socioeconómico bajo— manifiestan que se ha mejorado. Los aspectos que se señalan como más deficitarios son la falta de sustitutos en las plazas no docentes, concretamente las de auxiliar de educación especial, y la no sustitución en los primeros días de baja del profesorado no especialista de Ed. Primaria. Igualmente, recibe fuertes críticas la rigidez en el sistema de nombramientos de los sustitutos:

Hay que reorganizar el sistema de sustituciones. ¿Por qué tiene que venir un sustituto diferente al centro cuando acaba de surgir una nueva sustitución?

Son cuestiones que en otras autonomías, como Cataluña, con el mismo sistema funcional, han solventado hace tiempo sin tensiones especiales. Finalmente, se reclama que se evalúe el trabajo de las personas que hacen sustituciones, para que la única fuente de méritos no sea el tiempo de servicios, sino también la calidad del trabajo desempeñado y su contribución al desarrollo de los proyectos educativos de los centros por donde pasan.

3.2. Las asociaciones de directores o de centros

Las asociaciones de centros o de directores de centros públicos, según la formulación de cada caso, han ido surgiendo desde hace unos quince años. En el ámbito de la formación profesional está Ikaolan, con una larga trayectoria; en las etapas de Ed. Infantil y Primaria, SAREAN; y en Secundaria, BIHE, todas ellas con más de 10 años de recorrido. Entre sus objetivos se cuenta procurar la mejora organizativa y la colaboración entre los centros asociados, y facilitar la interlocución de los centros con la Administración. Tanto en SAREAN como en BIHE están asociados algo más de la mitad de los centros de las etapas correspondientes —en el caso de BIHE es algo superior—, a quienes dirigen preferentemente su actividad.

Por otra parte, en los 3 ítems se incluye la expresión “efectividad” u otra similar (“cumple con la representación”) que remite a resultados, que resultan difíciles de acreditar cuando no se cuenta con medios ejecutivos y es finalmente la Administración quien toma las decisiones después de cualquier proceso de interlocución.

En este contexto, la opinión de los encuestados es que ambas asociaciones, SAREAN y BIHE, cumplen con suficiente o buena eficacia (entre 3,2 y 3,5) las tareas de coordinar, representar y contribuir a la formación de los equipos directivos.

		<i>Media</i>
74	El trabajo de la asociación SAREAN / BIHE por facilitar el trabajo y coordinar los distintos equipos directivos es efectivo	3,5
75	La asociación SAREAN / BIHE cumple con la representación de los equipos directivos	3,5
76	El trabajo de la asociación SAREAN / BIHE es efectivo de cara a la formación de los equipos directivos	3,2

Nº ítem	Media	Territorio			Etapa		Tipol. Secundaria			Población municipio				Procedim.	
		A	B	G	Prim	Sec	ESO	Com	ESPO	Peq	Me-	Me+	Alta	OMR	Adm
74	3,5	3,2			3,4	3,7						3,8		3,7	3,3
75	3,5	3,1			3,4	3,7	3,9				3,8		3,0	3,9	3,3
76	3,2	2,8					3,6	3,1					2,7	3,6	3,0

El principal factor que influye en esta perspectiva es el procedimiento de acceso del director al cargo. Cuando el equipo se ha presentado de forma voluntaria, se asumen las tareas de dirección y hay una capacidad y una disposición mayor al trabajo colaborativo con otros centros. El segundo factor que más influye es el tamaño de la localidad, con una valoración inferior en las 3 capitales territoriales que en los municipios de tamaño medio.

En las mesas de debate, las opiniones de los colectivos consultados han sido unánimemente favorables al trabajo que vienen desempeñando para estructurar la red pública. Dos argumentos sirven de encaje a la valoración positiva: la necesidad de que el trabajo común de estas asociaciones con otros interlocutores (federaciones de familias, sindicatos...) culmine en la creación de un organismo único de la escuela pública vasca, diferenciado de la Administración y encarnado por los centros; y la conveniencia igualmente de que se regulen normativamente sus funciones para evitar posibles interferencias:

Nuestra opinión sobre las asociaciones de directores es muy positiva. El trabajo conjunto y el conocimiento mutuo, las actividades que se llevan a cabo... son cosas importantes, diferenciando con claridad el campo de actuación de cada uno.

Las asociaciones de directores hacen un trabajo valioso, pero conviene tener bien claro cuál es el campo que corresponde a cada uno. Para no entrar en conflicto con otras organizaciones –los sindicatos, por ejemplo–, hay una solución muy simple: el trabajo colaborativo y la relación directa.

A la escuela pública le falta tener una única voz. No sólo la voz de cada centro, sino también una voz que ayude a la escuela pública a hacer su camino, a desarrollar su proyecto. Y eso se logra a través de los debates y de conseguir planteamientos consensuados, y eso es lo que las asociaciones SAREAN y BIHE están intentando hacer. Los sindicatos, por su parte, hacen su labor pero la escuela es mucho más.

3.3. Relaciones con la Administración educativa

En la valoración de las relaciones con la Administración distinguimos los servicios centrales y territoriales, de un lado, sin distinción de áreas, y en el segundo grupo se trata de los dos servicios con más relación con los centros: Inspección y Berritzegunes.

Cuando se pregunta por el respaldo o la capacidad de interlocución que la Administración ofrece a las direcciones de los centros, la valoración es media (2,9), si bien presenta un tono preocupante la disminución en este segundo apartado, habida cuenta que la autonomía significa reconocer la personalidad de los centros, uno por uno, y consiguientemente establecer los cauces de comunicación precisos.

Los centros con oferta exclusiva de ESPO, concretamente los específicos de Formación Profesional, así como también los que escolarizan alumnado de nivel

socioeconómico bajo, reconocen mayor capacidad de interlocución con la Administración que el resto.

		2009	2000
65	La Administración Educativa respalda a la dirección del centro	2,9	--
63	El equipo directivo es considerado por la Administración interlocutor en los temas que afectan al centro	2,9	3,3
64	Los distintos servicios de la Administración formulan a los centros sus demandas coordinadamente	2,2	2,2
35	El Departamento de Educación plantea los nuevos proyectos a los centros con suficiente antelación, en general	2,3	--

Nº ítem	Media	Territorio			Tipol. Sec.			Tamaño del centro				ISEC alumnado					
		A	B	G	ESO	Comp	ESP	E.T.	<10	<20	<30	≥30	Alt	Me+	Me-	Bajo	
65	2,9						3,4				2,5						3,2
63	2,9			2,5		2,5	3,2					2,5	2,5	2,8	3,1		3,4

Abundan los comentarios en tono crítico, desde los centros y desde la Inspección:

La Dirección no se siente interlocutora en la mayoría de los casos sino mera transmisora de las directrices de la Administración. Un interlocutor válido es aquel a quien se escucha y cuyas demandas se tienen en cuenta.

Resulta preocupante la percepción que tienen las direcciones de los centros de que desde la Administración no se les oye, no se les escucha, no se les potencia, no se les impulsa... No se impulsa la parte mejor de los centros, la parte que más construye. Es un mal endémico, de muy difícil solución.

Por otra parte, ya se había apuntado en el apartado 2.3 que una de las razones que citan los centros para explicar la sensación de acumulación de tareas en relación a los proyectos de innovación que desarrollan es precisamente la manera en que la Administración las formula, que, a la vista de los ítems 64 y 35, es descoordinada y apremiante.

Una observación similar se realizaba en la consulta de 2000, e igualmente varios años más tarde, en las XIV Topaketak de SAREAN de mayo de 2003, en un análisis comparativo sobre las distintas funciones de la Administración para con los centros, se concluía que la planificación y la coordinación interna de los servicios administrativos resultaban el aspecto más deficitario. En palabras actuales de dos equipos directivos,

La sensación general, en mi opinión, es que la Administración no tiene claro cómo funciona un centro. La Administración educativa tiene muchas partes, y de cada una de ellas nos piden demasiadas responsabilidades y tareas burocráticas.

La Administración hace las propuestas seguidas en un periodo de tiempo muy corto, por ejemplo: Derechos y deberes, evaluaciones, proyectos lingüísticos, tutorías, programaciones en competencias... dejando a los equipos directivos la responsabilidad de

gestionar el desarrollo de los mismos, sin contar los otros proyectos correspondientes a las líneas prioritarias del Departamento que ya venimos desarrollando.

3.4. Valoración de los Berritzegunes y de la Inspección

Si comparamos con el apartado anterior, las valoraciones aumentan cuando se refieren a estos dos servicios en concreto. La opinión sobre los Berritzegunes (3,7), particularmente, mejora estos últimos años. En cuanto a la actividad formativa que desempeñan con los directores o con los equipos directivos, se observa una distancia notable entre la necesidad (4,4) y lo realizado (3,3), y se detectan grandes diferencias en esta área entre unos y otros Berritzegunes. Particularmente, tienen mejor acogida en los centros de Infantil y Primaria, y en los centros con alumnado de nivel socioeconómico bajo, en una tónica que hemos visto repetida en relación a otros servicios administrativos.

		2009	2000
66	La relación de nuestro centro con el Berritzegune es satisfactoria	3,7	3,3
67	Recibimos apoyo y asesoramiento del Berritzegune en temas de dirección	3,3	--
87	Es conveniente que los berritzegunes proporcionen asesoramiento continuo a los equipos directivos, a través de personas con experiencia	4,4	--
68	La Inspección hace un seguimiento de los proyectos que llevamos en el centro	3,2	3,3
69	La Inspección apoya y asesora al director	3,6	--

Nº ítem	Media	Territorio			Etapa		Tipol. Sec.			Tamaño del centro				ISEC alumnado				
		A	B	G	Prim	Sec	ESO	Comp	ESP	E.T.	<10	<20	<30	≥30	Alt	Me+	Me-	Bajo
66	3,7				3,9	3,3	3,7	3,1	3,1						3,5	3,5	4,2	4,1
67	3,3	2,8			3,5	2,7	3,2		2,1				2,8	3,0	3,2	3,6	3,7	
87	4,4				4,5	4,1	4,6	4,0	3,4									
68	3,2													3,0		3,4	3,4	
69	3,6													3,4		3,8	3,9	

Por su lado, desde los Berritzegunes se valora que el esfuerzo por incidir en el tema de los nuevos planteamientos curriculares está dando fruto:

El nuevo currículo y el marco de competencias han hecho posible la presencia de los Berritzegunes en todos los centros, y ahora la evaluación diagnóstica sirve para incrementar esa intervención. En la medida en que ha habido posibilidad de conocernos, la valoración no ha sido negativa. Antes, la entrada en algunos centros no resultaba fácil y de esta manera, al menos, hemos podido llegar a todos.

Por su parte, la Inspección obtiene una valoración apreciable en su tarea de asesoramiento a los centros (3,6), y una más ajustada en el seguimiento de los proyectos de los centros (3,2), que no supera la marca de la ocasión anterior.

En los comentarios recogidos, los centros reclaman mayor presencia de los inspectores e inspectoras; las familias critican que en determinados conflictos escolares la actuación de la Inspección se oriente hacia lo formal o administrativo en detrimento de la resolución efectiva del caso, así como dificultades de comunicación. Finalmente, los propios inspectores consultados reconocen un tono bajo en el impulso de una cultura de evaluación en los centros, que se traduce en la falta de seguimiento de los planes anuales y la ausencia de procedimientos de evaluación de los centros y del profesorado, que son funciones que corresponden a la Inspección.

A los componentes de la mesa de Inspección se les hizo una pregunta específica sobre los procedimientos que siguen cuando se ven obligados a nombrar directores y directoras en los centros que no presentan candidatura. En primer lugar, Inspección carece de un plan específico. En alguna ocasión, se han barajado criterios. Si el centro tiene alguna propuesta, a pesar de no haber presentado en forma la candidatura, el primer criterio de Inspección es considerar esa propuesta:

El planteamiento es escuchar al centro primero, antes de nada, porque hay centros que tienen su mecanismo de elección de director que no concuerda con lo que viene en la normativa. Hay centros donde del equipo directivo cada año sale una persona y entra otra, y se mantienen dos. O lo mismo cada dos años. Eso ya certifica para el centro que una persona que entra al equipo directivo va a permanecer varios años. No lo facilita la normativa, pero desde la Inspección hay que procurar no romperlo. Habría que reforzar soluciones estables por más que no sean las que la ley da como única alternativa.

El problema es cuando el centro, año tras año, no tiene una propuesta. En este caso se busca la continuidad o un buen candidato escondido:

El inspector se enfrenta a un problema ético: “voy a proponer a la que yo entiendo que es la persona más adecuada (trabajadora, responsable...), sabiendo de partida que, por muchos motivos, no quiere ejercer este cargo”.

El debate termina con una autocrítica:

Se echa en falta en Inspección, como responsable de estos procesos, un planteamiento inicial mucho más implicado en el tema. Si estamos diciendo que la función del equipo directivo es vital para la mejora de la calidad de los centros, tendríamos que darle en correspondencia un tratamiento que representaría una parte importante de nuestros planes de intervención a lo largo del curso. Tendríamos que tener una orientación bastante más clara que la que tenemos.

Ello sin olvidar la otra cara del problema, que está en los centros. En palabras de un director de Berritzegune:

Hay que hacer una llamada a la responsabilidad de los propios equipos docentes. No es igual quién esté en la dirección. Si nos importa el centro, si nos importa lo que estamos haciendo, aparte de la Administración hay que intentar que salga la mejor opción posible.

3.5. Relación con los centros de formación inicial del profesorado

Los estudios que conducen a la adquisición de una titulación que habilite para el ejercicio profesional de la enseñanza son de muy distinta naturaleza según las etapas donde habrán de desempeñarse profesionalmente. En la misma medida, las prácticas de Magisterio tienen una duración muy superior a las de los licenciados, lo que puede explicar la diferente valoración que hacen los equipos directivos de Primaria (4,1) y de Secundaria (3,3) sobre la utilidad que tienen esas prácticas para el centro.

		Media
79	Disponer de alumnado de prácticas es provechoso para el centro	4,0
91*	La Administración debe organizar una relación permanente entre los centros de Ed. Infantil y Primaria y las escuelas de Magisterio	4,2

(*) El ítem 91 sólo se pasa a los centros de Ed. Infantil y Primaria

Nº ítem	Media	Territorio			Etapa		Tipol. Sec.		
		Araba	Bizkaia	Gipuzkoa	Primaria	Secund.	ESO	Completo	ESPO
79	4,0	3,5			4,1	3,3		3,0	

En el momento actual, la comunicación entre los centros receptores del alumnado en prácticas y las escuelas de magisterio es prácticamente inexistente, por lo que, ante la eventualidad de que dichas prácticas vayan a verse reforzadas próximamente con la implantación de los nuevos currículos universitarios, la demanda para que se establezca un marco estable de relaciones es alta (4,2).

CONCLUSIONES

La dirección de los centros educativos públicos vascos en 2009 continúa siendo un problema que se manifiesta en la escasez de candidatos, la baja permanencia en los puestos y el escaso reconocimiento social y profesional, lo que sitúa a los centros y a la Administración educativa ante uno de los objetivos de mejora más importantes para los próximos años.

A lo largo del proceso de selección para la dotación de puestos de director que tiene lugar en estas fechas, las primeras estimaciones apuntan a que en dos terceras partes de los centros no ha habido ningún candidato a ocupar el puesto, empeorando la situación previa. Por otro lado, el 40% de las personas que desempeñan el puesto de director en este momento tienen una experiencia máxima de 2 años, porcentaje que se eleva al 60% en el caso de las jefaturas de estudios.

La legislación estatal y autonómica, que en Euskadi se particularizó en la Ley de Escuela Pública Vasca de 1993 y que ahora se modifica ligeramente por efecto de la LOE, establece un modelo de relaciones entre la Administración y los centros por el cual éstos disponen de autonomía en la toma de decisiones y, coherentemente con este principio, eligen entre los miembros del Claustro las personas que van a dirigirlo. Sin embargo, ese modelo ha quedado en gran parte pendiente de desarrollo, particularmente en el área que se ha revelado más deficitaria, la gestión del personal. Por lo que se observa, el procedimiento para la provisión de los cargos directivos se aparta también del modelo de la autonomía, y en la mayor parte de los centros será la Administración quien los designe con carácter forzoso.

En estas condiciones, resulta muy difícil que el ejercicio de la dirección resulte operativo. No obstante, según se desprende de este Estudio, hay una serie de elementos organizativos que han mejorado a lo largo de la última década, comenzando por la orientación progresivamente más pedagógica y menos burocrática de los equipos, al tiempo que el profesorado colabora más con las familias, promueve la participación del alumnado y desarrolla nuevos proyectos. Por el contrario, se detectan déficits crecientes en el ámbito de la planificación de las actividades que den coherencia al conjunto de las diferentes iniciativas en marcha, y que se manifiesta en la demanda de más tiempo para la organización y la coordinación, que afecta tanto al equipo directivo como al conjunto del profesorado.

En esta situación, las organizaciones promotoras de este estudio, implicadas cada una desde su particular perspectiva en la mejora de la calidad educativa y de la organización de los centros escolares, mostramos nuestra preocupación y consideramos que hay que hacer frente al problema de la dirección de los centros.

A corto plazo, antes de que termine este curso escolar corresponde a la Inspección educativa proceder en la mayor parte de los centros a la designación de las personas que ocuparán el cargo de director el próximo curso 2009-10. A pesar de no contar en este momento con contrapartidas que ofrecer a los eventuales destinatarios, procede que se tengan en cuenta las propuestas que puedan plantear los claustros, si

estas propuestas existen. La intervención de Inspección habría de servir para situar a los claustros ante la responsabilidad de promover candidaturas con vista a la selección que se efectúe el próximo curso 2009-10, donde, bien por la vía de la presentación voluntaria de candidaturas, o bien por designación forzosa, los equipos seleccionados habrán de desempeñar sus cargos por un periodo de 3 cursos escolares, hasta el término del curso 2012-13.

En este sentido, consideramos que la Administración educativa ha de aprovechar el próximo curso para regular la función directiva de modo que su ejercicio resulte más atractivo y profesionalmente más competente. Para ello, proponemos las siguientes medidas:

1. Regular una política de incentivos de diverso tipo que hagan atractivo el ejercicio de la dirección escolar. Los complementos económicos que en la actualidad perciben los cargos directivos no están en consonancia con la responsabilidad que conllevan y no compensan la dificultad y la dedicación que exigen, encontrándose entre los más bajos del Estado. Igualmente, procede estudiar un aumento de las liberaciones horarias de docencia a estos cargos.
2. Mejorar el rango de interlocución de las direcciones escolares con la Administración, dándoles prioridad en el acceso a las distintas unidades y servicios, convocando reuniones informativas periódicas, y reforzando el papel de las asociaciones de directores y de centros.
3. Dotar de personal administrativo a los centros públicos de Ed. Infantil y Primaria. La solución establecida hace una década por la que se crea en algunos centros la figura del Encargado de Gestión Administrativa (EGA/AKA) con cargo a la plantilla docente es provisional e insuficiente, pues no resuelve las necesidades y obliga a los equipos directivos a destinar una parte importante de su tiempo a estas tareas comparativamente poco cualificadas, en detrimento de sus funciones específicas.
4. Un plan de formación, extensivo a todos los equipos directivos en ejercicio, que mejore su competencia en materia de planificación, organización, coordinación, evaluación y en el ámbito relacional, que integre diversas modalidades formativas —cursos intensivos de contenido práctico, asesoramiento e intercambio de experiencias—, promoviendo el desarrollo de proyectos integrales de centro que engloben los actuales proyectos dispersos en torno a dos ejes:
 - Un nuevo enfoque de los procesos de enseñanza-aprendizaje fundamentado en el desarrollo de las competencias educativas básicas.
 - La evaluación, como motor de progreso de los centros, a través de los planes de mejora.
5. Una política de recursos para los centros que tenga en cuenta:
 - Las características socioeconómicas y culturales del alumnado, en aplicación del principio de equidad.

- El proyecto educativo y curricular del centro, enfocado a desarrollar su autonomía en la organización, gestión y mejora pedagógica y que, a la vez, garantice la implicación del profesorado.

La Administración habrá de regular la jornada laboral del profesorado de tal manera que le permita asumir con suficiencia tanto las tareas lectivas como la atención al resto de necesidades de formación y coordinación del profesorado, tutorización del alumnado y relación con las familias.

Igualmente, la Administración ha de facilitar aplicaciones informáticas para el aprendizaje, así como una aplicación informática global para la gestión administrativa, en orden a la mayor eficacia de la labor directiva y la innovación metodológica del profesorado.

6. Desarrollar las competencias de la Inspección educativa en materia de evaluación y asesoramiento de los centros, y unificar las iniciativas de los Berritzegunes en el asesoramiento a los equipos directivos.

Finalmente, las organizaciones responsables de este estudio manifestamos a los equipos directivos nuestro reconocimiento por la importante labor que llevan a cabo, y nos dirigimos a los claustros de profesores para plantear la necesidad de que colectivamente asuman la tarea de dotarse de las direcciones más competentes.

Por nuestra parte, desde la especificidad de cada una de las organizaciones, asumimos el compromiso de apoyar el trabajo de las direcciones y de los centros, y de impulsar la puesta en práctica de las propuestas que aquí se recogen.

Bilbao, mayo de 2009

Consejo Escolar de Euskadi
Programa de Calidad del Departamento de Educación, Universidades e Investigación
SAREAN, asociación de centros de Ed. Infantil y Primaria
BIHE, asociación de centros de Ed. Secundaria

**ANEXO 1: EVOLUCIÓN DE LA SITUACIÓN DE LA DIRECCIÓN ENTRE 2000 Y 2009
desde el punto de vista de los equipos directivos**

<i>En el diagnóstico de la situación</i>	
CUESTIONES QUE MEJORAN	
++	Aumenta la implicación del equipo directivo en la organización pedagógica (20, 21, 22, 23)
+	Mayor dedicación del profesorado y adaptación a las necesidades del alumnado (25, 30)
+	Mejor clima de relaciones y participación del alumnado y las familias (26, 45, 46, 47, 54)
+	Mayor relación entre los centros (72)
+	Mejor relación con los Berritzegunes (66)
ELEMENTOS QUE EMPEORAN	
--	Hay menos tiempo para la coordinación (28, 29)
-	La actividad del equipo directivo está menos planificada (11)
-	Menos implicación del profesorado en los nuevos proyectos (32)
-	Menor interlocución con la Administración (63)

<i>En las demandas registradas</i>	
++	Mayor dedicación del equipo directivo a sus tareas / menos actividad lectiva (80, 81)
++	Mayor autonomía en la gestión de personal (95, 97)

ANEXO 2: RELACIÓN DE PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

- **Organizaciones responsables:**
 - Consejo Escolar de Euskadi
 - Programa de Calidad del Departamento de Educación, Universidades e Investigación SAREAN, asociación de centros de Ed. Infantil y Primaria
 - BIHE, asociación de directores de Ed. Secundaria
- **Coordinadores:**
 - Ricardo Ojembarrena y Sira Ayarza, asesores técnicos del Consejo Escolar de Euskadi
- **Grupo de Trabajo:**
 - Koldo Alijostes (IES Koldo Mitxelena BHI, Gasteiz)
 - Pilar Aristizabal (Escuela de Magisterio, Gasteiz)
 - Inés Domínguez (CEP Kueto LHI, Sestao)
 - Luis Mari Elizalde (Escuela de Magisterio, Donostia)
 - Kontxi Garai (CEP Legardalde LHI)
 - Patxi Lasa (CEP Andra Mari LHI)
 - Andoni Lizeaga (IES Instituto Politécnico Easo BHI, Donostia)
 - Sabina López (Zumaiako Herri Eskola LHI)
 - Xabier Montiel (CEP López de Guereñu LHI, Gasteiz)
 - Santi Ugarte (IES Arrasate BHI)
 - Marisol Uriá (Coordinadora del Programa de Innovación Educativa, Gipuzkoa)
- **Participantes en las mesas de debate:**
 - Xabier Expósito (ELA)
 - Jon Moñux (STEE-EILAS)
 - Ismael Redondo (CCOO)
 - Aitziber Uriarte (LAB)
 - * Ana Eizagirre (EHIGE)
 - Ana Puente (BIGE)
 - Imanol Zubizarreta (Baikara)
 - Inma Cereceda (Inspección Bilbao)
 - * Iñaki Etxeberria (Inspección Donostia)
 - * Alfonso Fernández (Inspección Getxo)
 - José Ignacio González (Inspección Getxo)
 - Marce Hernández (Inspección Durango)
 - Maite Alonso (Berritzegune Getxo)
 - Candi Hernández (Berritzegune Barakaldo)
 - Lourdes Iriarte (Berritzegune Donostia)
 - Pilare Mujika (Berritzegune Ordizia)
- **Centros escolares que respondieron la encuesta**
 - 243 equipos directivos

(*) Las personas señaladas con un asterisco han participado igualmente en el Grupo de Trabajo

ANEXO 3. RESULTADOS NUMÉRICOS COMPLETOS: DATOS BÁSICOS Y ANÁLISIS DE LOS FACTORES

1.1. EQUIPO DIRECTIVO: Características del trabajo, formación, organización del equipo,...		Media	Anterior (2000)	Desviac.	NS/NC (%)
	¿En qué medida hacen atractivo el trabajo de dirección...:				
1	a) Los incentivos económicos	1,7	--	1,1	2%
2	b) La satisfacción de comprobar que el trabajo propio ayuda a avanzar al centro	3,8	--	1,1	2%
3	c) Las liberaciones horarias de docencia	2,0	--	1,2	4%
4	d) La posibilidad de ampliar las relaciones personales	2,5	--	1,2	4%
	¿En qué medida dificultan el trabajo de dirección...:				
5	a) El volumen de trabajo	4,3	--	0,9	11%
6	b) El estrés de la actividad diaria	4,3	--	0,9	3%
7	c) Las responsabilidades respecto al profesorado (reuniones, organización, petición de responsabilidades...)	4,0	--	1,0	3%
8	d) Las relaciones con las familias (reuniones, organización, recepción de problemas y quejas...)	3,7	--	1,1	1%
9	e) Las relaciones con el alumnado (reuniones, problemas de conducta y de aprendizaje, problemas con el profesorado...)	3,2	--	1,2	2%
10	Cualquier profesor o profesora tiene capacidad para desempeñar el cargo de director	2,3	--	1,3	3%
11	La actuación del equipo directivo está basada en un proyecto	3,0	3,4	1,4	5%
12	En el centro tenemos previsto un sistema de colaboración entre el equipo directivo saliente y el entrante	2,7	--	1,4	4%
13	El reparto de tareas entre los miembros del equipo directivo está claro	3,7	3,9	1,0	2%
14	Los cargos directivos tenemos tiempo suficiente para las funciones individuales y para la coordinación como equipo	2,5	--	1,1	0%
15	Las ocupaciones cotidianas de la dirección no nos dejan tiempo para la planificación educativa a medio y largo plazo	3,6	--	1,3	3%
16	Al equipo directivo, el desarrollo de sus competencias digitales le facilita el trabajo	4,1	--	1,0	5%
17	El jefe de estudios está más escaso de horario para realizar su tarea que el director	3,2	3,2	1,2	6%
18	Hay suficiente personal administrativo en el centro	2,3	2,0	1,5	5%

1.1. EQUIPO DIRECTIVO: Características del trabajo, formación, organización del equipo,...

Nº ítem	Globales		Factores de los centros																			Factores del equipo directivo											
	Media	Desv.	Territorio			Etapa		Tipol. Sec.			Tamaño del centro					Población munic				ISEC alumnado				Natur.		Lengua		Proced.		Direct. cargo			
			A	B	G	Prim	Sec	ESO	Comp	ESP	E.T.	<10	<20	<30	≥30	Peq	Me-	Me+	Alt	Alt	Me+	Me-	Bajo	Eq	Ind	E	C	Con	Adm	1-2	3-4	>4	
			1	1,7	1,1	1,5	1,8	1,6	1,7	1,7	1,6	1,7	1,7	1,5	1,5	1,9	1,8	1,3	1,5	1,7	1,8	1,6	1,5	1,7	1,9	1,7	1,6	1,9	1,6	1,8	1,9	1,5	1,5
2	3,8	1,1	3,7	3,9	3,7	3,8	3,8	3,4	3,9	4,0	3,8	3,5	4,0	3,7	3,6	3,9	3,7	3,8	3,9	4,0	3,7	4,0	3,8	3,6	4,1	3,8	3,8	4,1	3,5	3,3	4,0	4,3	
3	2,0	1,2	2,1	2,1	1,8	1,9	2,2	1,8	2,3	2,6	1,5	1,8	2,1	2,1	2,0	1,8	2,0	2,0	2,2	2,0	1,9	2,2	2,1	1,9	2,2	2,1	2,0	2,1	2,0	1,9	2,1	2,1	
4	2,5	1,2	2,2	2,5	2,5	2,5	2,5	2,4	2,3	2,9	2,1	2,7	2,5	2,6	2,4	2,3	2,3	2,7	2,5	2,7	2,3	2,6	2,5	2,3	2,9	2,3	2,6	2,8	2,2	2,1	2,5	2,8	
5	4,3	0,9	4,0	4,3	4,3	4,4	4,2	4,1	4,1	4,2	4,5	4,1	4,2	4,4	4,1	4,2	4,4	4,3	4,2	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,2	4,3	4,3	4,2	4,4	4,0	4,2	4,2
6	4,3	0,9	4,0	4,2	4,3	4,3	4,1	4,2	4,1	4,0	4,4	4,4	4,2	4,3	4,0	4,2	4,5	4,3	4,1	4,2	4,2	4,3	4,2	4,4	4,1	4,2	4,3	4,1	4,4	4,4	4,3	4,0	
7	4,0	1,0	3,8	3,9	4,1	4,0	4,0	4,0	3,9	4,1	4,0	4,1	3,9	4,2	4,0	3,8	4,1	4,0	4,1	3,9	4,0	4,2	3,9	4,1	3,9	4,1	3,9	3,9	4,1	4,1	4,1	3,7	
8	3,7	1,1	3,6	3,7	3,6	3,8	3,4	3,2	3,8	3,0	3,3	3,8	3,6	3,7	3,7	3,5	3,7	3,7	3,7	3,3	3,7	3,7	3,9	3,8	3,4	3,8	3,6	3,4	3,8	4,0	3,6	3,3	
9	3,2	1,2	3,0	3,3	3,1	3,0	3,5	3,2	3,8	3,1	2,9	2,9	3,0	3,5	3,2	2,5	3,4	3,2	3,3	2,8	3,3	3,0	3,6	3,2	3,1	3,3	3,1	2,9	3,4	3,5	3,1	2,8	
10	2,3	1,3	2,1	2,3	2,4	2,4	2,3	2,1	2,6	1,6	2,9	2,0	2,3	2,6	1,5	2,6	2,3	2,3	2,2	2,3	2,4	2,2	2,4	2,4	2,1	2,1	2,1	2,4	2,0	2,5	2,6	2,3	2,0
11	3,0	1,4	2,7	2,9	3,2	2,9	3,1	3,4	2,8	3,7	2,7	3,0	3,0	3,0	3,0	2,7	2,8	3,2	3,0	3,3	2,8	2,8	3,1	2,8	3,3	3,0	3,0	3,6	2,4	2,5	3,0	3,6	
12	2,7	1,4	2,3	2,5	3,0	2,6	2,9	2,8	2,7	3,0	2,4	2,7	2,7	2,7	2,6	2,5	2,5	2,7	2,9	2,6	2,8	2,7	2,1	2,6	2,7	2,3	2,8	2,9	2,4	2,6	2,8	2,6	
13	3,7	1,0	3,6	3,6	3,7	3,6	3,7	3,4	3,8	3,6	3,0	3,2	3,9	3,7	3,6	3,2	3,7	3,8	3,8	3,7	3,4	3,7	4,0	3,7	3,6	3,7	3,6	3,6	3,7	3,7	3,6	3,7	
14	2,5	1,1	2,6	2,3	2,7	2,4	2,6	2,7	2,6	2,3	2,1	2,2	2,6	2,6	2,6	2,1	2,5	2,5	2,6	2,5	2,5	2,5	2,3	2,4	2,7	2,3	2,6	2,6	2,4	2,5	2,4	2,6	
15	3,6	1,3	3,5	3,5	3,6	3,6	3,6	3,7	3,6	3,4	3,0	3,9	3,6	3,5	3,3	3,6	3,5	3,6	3,6	3,9	3,5	3,5	3,5	3,8	3,2	3,4	3,7	3,6	3,6	3,8	3,7	3,2	
16	4,1	1,0	3,8	4,0	4,4	4,0	4,3	4,6	4,3	3,9	3,6	4,3	4,1	4,1	4,0	3,9	4,2	4,2	4,1	4,3	4,0	4,2	3,9	4,1	4,2	3,8	4,3	4,3	4,0	4,1	4,1	4,2	
17	3,2	1,2	2,8	3,4	3,2	3,3	3,1	3,1	3,2	3,2	2,7	3,2	3,5	3,0	3,0	2,6	3,3	3,5	3,2	3,0	3,3	3,3	3,4	3,4	2,9	3,2	3,3	3,1	3,3	3,4	3,5	2,9	
18	2,3	1,5	2,0	2,4	2,4	1,8	3,5	3,9	3,5	3,2	1,6	2,3	2,1	2,7	2,6	1,6	2,5	2,5	2,4	2,0	2,5	2,1	1,9	2,3	2,3	2,2	2,4	2,3	2,3	2,6	2,2	2,1	

1.2. LA DIRECCIÓN Y EL CENTRO EDUCATIVO: Procesos educativos y de aprendizaje, organización del centro y participación de la comunidad educativa					<i>Media</i>	<i>Anterior (2000)</i>	<i>Desviac.</i>	<i>NS/NC (%)</i>
19		El equipo directivo nos sentimos apoyados por el Claustro	3,6	3,7	0,9	0%		
20		El director o directora se implica en la organización pedagógica	4,3	3,9	0,8	0%		
21		El equipo directivo impulsa activamente el trabajo en grupo del profesorado	4,1	3,6	0,8	1%		
22		El equipo directivo interviene activamente en la asignación de tareas lectivas	4,1	3,6	1,0	1%		
23		El equipo directivo interviene activamente en el reparto de los cargos pedagógicos (coordinadores, jefaturas de seminario...)	3,7	3,4	1,2	1%		
24		El equipo directivo influye en la práctica pedagógica del profesorado	2,9	2,9	1,1	2%		
25		El centro se adapta al entorno con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado	4,1	3,8	0,7	1%		
26		Las relaciones entre el profesorado son buenas	4,0	3,7	0,7	1%		
27		El centro dispone de una estructura consistente para abordar la innovación educativa y la coordinación pedagógica	3,4	3,5	0,9	2%		
28		El tiempo asignado a las figuras de coordinación es suficiente	2,7	3,2	1,1	2%		
29		El profesorado del centro dispone de tiempo suficiente para la coordinación	2,7	3,3	1,1	0%		
30		El profesorado aprovecha convenientemente el tiempo no lectivo de permanencia en el centro	3,8	3,5	0,9	3%		
31		Las reuniones del centro están bien gestionadas	3,7	3,6	0,7	1%		
32		El profesorado se implica en la innovación pedagógica y educativa	3,5	3,9	0,9	1%		
33		Las líneas prioritarias que marca el Departamento de Educación en materia de innovación coinciden, en conjunto, con las preocupaciones o necesidades del centro.	3,1	--	0,9	4%		
		Los nuevos proyectos que el Departamento de Educación plantea a los centros (convivencia, autonomía, TIC, alumnado inmigrante, lingüísticos, evaluación diagnóstica, nuevo currículo, gestión directa de comedor, programa de libros de texto, agenda 21...)						
34		a) son necesarios, en su conjunto	3,8	--	0,9	7%		
35		b) se plantean con suficiente antelación, en general	2,3	--	1,1	2%		
36		c) disponemos de plantilla suficiente para llevarlos a cabo	2,0	--	1,0	0%		
37		d) ante estos nuevos proyectos, el centro responde con autonomía	3,1	--	1,0	3%		
38		e) todos los estamentos (familias, profesorado, alumnado...) participan según les corresponde	3,1	--	1,0	1%		
39		El equipo directivo recoge del profesorado del centro las necesidades formativas y las innovaciones necesarias	3,4	--	1,1	3%		

1.2. LA DIRECCIÓN Y EL CENTRO EDUCATIVO: Procesos educativos y de aprendizaje, organización del centro y participación de la comunidad educativa

Nº ítem	Globales		Factores de los centros																			Factores del equipo directivo												
	Media	Desv.:	Territorio			Etapa		Tipol. Sec.			Tamaño del centro					Población munic			ISEC alumnado				Natur.		Lengua		Proced.		Direct. cargo					
			A	B	G	Prim	Sec	ESO	Comp	ESP	E.T.	<10	<20	<30	≥30	Peq	Me-	Me+	Alt	Alt	Me+	Me-	Bajo	Eq	Ind	E	C	Con	Adm	1-2	3-4	>4		
19	3,6	0,9	3,5	3,7	3,4	3,5	3,7	3,8	3,8	3,5	3,4	3,5	3,7	3,5	3,5	3,4	3,6	3,5	3,6	3,6	3,5	3,6	3,6	3,5	3,6	3,6	3,5	3,7	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,7
20	4,3	0,8	3,9	4,3	4,4	4,3	4,1	4,1	4,1	3,9	4,4	4,2	4,3	4,3	4,0	4,4	4,3	4,3	4,1	4,3	4,3	4,3	4,2	4,3	4,3	4,3	4,2	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3
21	4,1	0,8	3,8	4,1	4,2	4,3	3,9	3,8	3,7	4,3	4,0	4,1	4,1	3,8	4,2	4,3	4,1	4,0	4,1	4,2	4,2	4,3	4,3	4,0	4,3	4,1	4,1	4,2	4,1	4,2	4,1	4,2	4,2	4,2
22	4,1	1,0	4,1	4,1	4,1	4,2	3,8	4,0	3,6	4,1	4,2	4,2	4,1	4,0	4,0	4,1	4,0	4,1	4,0	3,8	4,1	4,1	4,2	4,1	4,0	4,1	4,0	4,0	4,1	4,0	4,1	4,1	4,1	4,1
23	3,7	1,2	3,6	3,7	3,7	3,6	3,7	3,9	3,5	3,7	4,0	4,0	3,8	3,3	3,2	3,9	3,6	3,6	3,6	3,7	3,6	3,6	3,8	3,7	3,7	3,7	3,6	3,7	3,6	3,5	3,9	3,7	3,7	
24	2,9	1,1	2,7	2,7	3,1	3,1	2,4	2,2	2,5	2,4	3,1	3,1	2,8	2,6	2,9	3,1	2,8	2,9	2,6	3,0	2,8	2,6	3,0	2,8	2,9	2,6	3,0	2,9	2,8	2,6	2,9	3,0	3,0	
25	4,1	0,7	3,9	4,0	4,2	4,2	3,8	3,6	3,8	4,1	4,4	4,2	4,1	4,0	3,8	4,3	4,1	4,0	3,9	4,2	3,9	4,1	4,3	4,2	3,9	4,1	4,3	4,2	3,9	4,1	4,1	4,2	4,2	
26	4,0	0,7	3,9	4,0	4,0	4,0	3,9	3,9	3,9	3,8	4,2	3,9	4,0	3,9	3,7	4,1	4,2	3,9	3,9	4,0	3,9	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,9	4,0	4,0	4,1	4,1	4,1
27	3,4	0,9	3,0	3,4	3,6	3,4	3,4	3,6	3,2	3,4	3,1	3,2	3,4	3,5	3,6	3,2	3,3	3,6	3,4	3,5	3,5	3,4	3,2	3,4	3,4	3,1	3,6	3,7	3,2	3,4	3,3	3,6	3,6	
28	2,7	1,1	2,3	2,6	2,9	2,7	2,7	2,6	2,6	2,7	2,2	2,6	2,7	2,6	3,1	2,6	2,7	2,7	2,6	2,8	2,5	2,6	2,6	2,6	2,8	2,8	2,4	2,8	2,7	2,6	2,6	2,5	2,9	2,9
29	2,7	1,1	2,3	2,6	2,9	2,7	2,8	2,6	2,7	3,1	2,4	2,6	2,7	2,7	2,9	2,6	2,7	2,7	2,7	2,8	2,6	2,6	2,6	2,6	2,8	2,8	2,6	2,7	2,7	2,7	2,5	2,6	3,0	3,0
30	3,8	0,9	3,7	3,8	3,8	3,9	3,4	3,4	3,4	3,2	3,7	3,9	3,8	3,7	3,6	3,8	3,8	3,7	3,8	3,7	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,7	3,8	3,8
31	3,7	0,7	3,6	3,8	3,7	3,8	3,7	3,7	3,9	3,4	3,7	3,8	3,7	3,7	3,6	3,7	3,9	3,7	3,6	3,7	3,7	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7
32	3,5	0,9	3,2	3,5	3,6	3,5	3,3	3,4	3,4	3,1	3,7	3,6	3,5	3,3	3,4	3,8	3,5	3,4	3,3	3,6	3,5	3,3	3,5	3,5	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,5	3,6	3,6	
33	3,1	0,9	2,7	3,2	3,1	3,2	3,1	3,3	3,0	3,2	3,1	3,3	3,2	2,9	3,1	3,3	3,0	3,2	3,1	3,3	3,0	3,1	3,2	3,1	3,2	3,0	3,2	3,3	3,0	3,0	3,1	3,3	3,3	
34	3,8	0,9	3,4	4,0	3,7	3,8	4,0	3,8	4,2	3,6	3,6	3,6	3,8	4,0	3,7	3,5	3,8	3,9	3,9	3,8	3,6	4,0	4,0	3,9	3,6	3,7	3,9	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9
35	2,3	1,1	2,2	2,4	2,2	2,2	2,5	2,6	2,7	2,1	2,3	2,2	2,4	2,3	2,3	2,5	2,1	2,4	2,4	2,2	2,4	2,3	2,1	2,2	2,4	2,3	2,2	2,4	2,4	2,4	2,5	2,0	2,0	2,0
36	2,0	1,0	1,8	2,0	1,9	1,8	2,3	2,2	2,3	2,2	1,9	1,8	2,1	1,8	2,0	1,9	2,0	1,9	2,1	2,0	1,8	1,9	2,2	1,8	2,2	2,0	2,0	2,0	1,9	1,8	1,9	2,1	2,1	
37	3,1	1,0	2,6	3,2	3,0	3,1	3,1	3,3	3,0	3,1	3,0	3,0	3,2	3,0	2,9	3,2	3,1	3,2	3,1	2,9	3,3	3,2	3,0	3,2	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,0	3,1	3,1	3,1	
38	3,1	1,0	3,0	3,0	3,1	3,1	2,9	3,2	3,0	2,2	3,0	3,2	3,0	3,1	2,9	3,1	3,2	3,0	3,0	3,2	3,1	3,1	2,9	3,1	3,0	2,9	3,2	3,1	3,0	3,1	3,1	3,1	3,0	3,0
39	3,4	1,1	3,2	3,6	3,1	3,4	3,4	3,2	3,2	4,1	2,9	3,5	3,5	3,4	3,2	3,0	3,4	3,5	3,4	3,6	3,3	3,3	3,6	3,4	3,3	3,7	3,2	3,4	3,3	3,4	3,3	3,4	3,3	3,4

<i>(sigue 1.2: La dirección y el centro educativo)</i>			<i>Media</i>	<i>Anterior (2000)</i>	<i>Desviac.</i>	<i>NS/NC (%)</i>
40		El profesorado del centro se prepara para dar la mejor respuesta posible al alumnado	3,8	3,7	0,8	0%
41		Los sistemas de calidad son útiles para la gestión del centro	3,2	--	1,3	25%
42		En el centro tenemos establecidos procedimientos de evaluación interna	2,8	3,0	1,2	3%
43		La evaluación diagnóstica contribuirá a mejorar las prácticas educativas del centro	3,0	--	1,1	21%
44		El equipo directivo dispone de estrategias concretas para mejorar la cohesión de la comunidad educativa	2,9	--	1,0	2%
45		La relación entre el profesorado y las familias es buena	4,0	3,7	0,6	0%
46		El equipo directivo impulsa la participación efectiva de las familias	3,8	3,5	0,8	0%
47		La Asociación de Padres del centro es operativa	3,5	3,2	1,1	2%
48		Se envía a las familias información sobre la planificación general del centro (Plan Anual...)	3,9	4,1	1,2	1%
49		La Comisión Permanente del OMR es operativa	3,7	3,6	1,1	3%
50		El centro, dentro de su planificación anual, ofrece formación a las familias	2,6	--	1,4	2%
51		El centro tiene organizada la participación del alumnado	3,5	--	1,1	7%
52		Se fomenta la participación del alumnado en la dinámica del aula	3,9	--	0,9	2%
53	Sec.	Se eligen los representantes de los alumnos en las aulas	4,9	--	0,5	6%
54		Las normas para el alumnado se acuerdan con el alumnado	3,5	3,0	1,1	4%
55	Sec.	El alumnado participa en el OMR del centro	4,1	--	1,2	6%

(sigue 1.2. La dirección y el centro educativo)

Nº ítem	Globales		Factores de los centros																			Factores del equipo directivo											
	Media	Desv.	Territorio			Etapa		Tipol. Sec.			Tamaño del centro				Población munic			ISEC alumnado				Natur.		Lengua		Proced.		Direct. cargo					
			A	B	G	Prim	Sec	ESO	Comp	ESP	E.T.	<10	<20	<30	≥30	Peq	Me-	Me+	Alt	Alt	Me+	Me-	Bajo	Eq	Ind	E	C	Con	Adm	1-2	3-4	>4	
40	3,8	0,8	3,4	3,9	3,7	3,8	3,6	3,6	3,8	3,3	3,8	3,8	3,8	3,7	3,6	3,9	3,8	3,8	3,6	3,8	3,7	3,8	3,8	3,8	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	
41	3,2	1,3	2,9	3,1	3,3	3,2	3,3	3,1	3,3	3,4	2,8	3,1	3,4	2,9	3,2	3,1	3,2	3,3	2,9	3,4	3,0	3,1	3,2	3,2	3,2	3,2	3,4	3,0	3,0	3,4	3,3		
42	2,8	1,2	2,7	2,7	2,9	2,8	2,7	2,4	2,6	3,6	2,3	2,8	2,8	2,7	3,0	2,6	2,8	2,9	2,6	3,2	2,7	2,9	2,4	2,8	2,8	2,7	2,8	2,9	2,7	2,8	2,8	2,6	
43	3,0	1,1	2,9	2,8	3,1	2,9	3,0	3,2	2,8	3,1	2,9	3,0	3,1	2,9	2,4	3,2	2,9	2,8	3,2	3,2	2,9	2,8	3,1	2,9	2,9	2,9	2,9	2,9	2,9	2,9	3,1		
44	2,9	1,0	2,7	3,0	2,9	2,9	2,9	2,8	3,1	2,7	2,8	3,0	3,0	2,5	2,8	2,8	3,0	2,9	3,2	2,7	3,0	3,0	2,9	3,0	2,9	3,0	2,8	3,0	3,1	2,7	2,7	2,9	3,1
45	4,0	0,6	3,8	4,0	4,1	4,1	3,9	3,9	3,9	3,9	4,1	4,2	4,0	3,9	4,0	4,2	4,1	4,0	3,9	4,1	4,0	4,1	3,8	4,0	4,0	3,9	4,1	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	
46	3,8	0,8	3,4	3,9	3,9	3,9	3,6	3,8	3,6	3,1	3,8	4,1	3,8	3,8	3,6	3,9	3,8	3,9	3,7	3,7	3,8	3,9	4,1	3,9	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,7	3,9		
47	3,5	1,1	3,4	3,6	3,4	3,6	3,2	3,5	3,4	2,2	3,5	3,4	3,6	3,6	3,4	3,6	3,7	3,5	3,3	3,3	3,6	3,8	3,4	3,6	3,4	3,4	3,6	3,5	3,6	3,6	3,4	3,5	
48	3,9	1,2	3,4	3,9	4,0	4,0	3,6	4,1	3,4	2,8	4,0	3,9	3,9	3,8	3,6	3,9	4,1	3,8	3,6	3,7	4,0	3,9	3,8	3,9	3,8	3,8	3,5	4,0	4,0	3,7	3,8	4,0	3,9
49	3,7	1,1	3,6	3,8	3,6	3,8	3,5	3,8	3,4	3,2	3,4	3,9	3,8	3,7	3,3	3,6	4,0	3,7	3,6	3,7	3,6	4,0	3,8	3,8	3,5	3,7	3,7	3,7	3,8	3,8	3,7	3,6	
50	2,6	1,4	1,9	2,5	2,9	2,6	2,6	2,9	2,8	1,8	2,0	2,3	2,9	2,7	2,4	2,1	2,6	2,9	2,6	2,5	2,5	2,8	2,7	2,5	2,8	2,5	2,6	2,7	2,6	2,4	2,6	2,8	
51	3,5	1,1	3,4	3,5	3,5	3,4	3,8	3,4	4,2	3,5	3,1	3,3	3,6	3,5	3,7	3,1	3,6	3,7	3,2	3,5	3,5	3,3	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,6	3,4		
52	3,9	0,9	3,5	3,8	4,0	3,9	3,8	3,8	3,9	3,3	4,3	3,9	3,8	3,7	3,9	4,1	4,0	3,8	3,5	4,1	3,9	3,9	3,6	3,9	3,7	3,7	3,9	3,9	3,9	4,0	3,9	3,7	
53	4,9	0,5	4,9	5,0	4,9	--	4,9	4,9	4,8	4,9	--	4,9	4,8	4,9	4,3	--	4,6	4,9	4,9	4,9	4,8	5,0	4,0	4,9	4,8	4,8	4,9	4,7	5,0	4,9	4,7	4,9	
54	3,5	1,1	3,1	3,5	3,8	3,6	3,4	3,8	3,5	3,1	4,0	3,4	3,5	3,3	3,6	3,9	3,7	3,5	3,3	3,7	3,6	3,8	3,1	3,6	3,5	3,4	3,6	3,7	3,5	3,6	3,6	3,5	
55	4,1	1,2	3,7	4,5	3,7	--	4,1	4,0	4,5	3,4	--	3,9	4,1	4,1	4,0	--	4,4	4,1	3,8	3,1	4,5	5,0	4,0	4,1	4,1	3,8	4,3	4,0	4,2	4,4	4,1	3,6	

1.3. LA DIRECCIÓN, EL CENTRO Y LAS RELACIONES EXTERNAS: La Administración educativa, otras administraciones, los centros públicos, el entorno, las Escuelas de Magisterio...		<i>Media</i>	<i>Anterior (2000)</i>	<i>Desviac.</i>	<i>NS/NC (%)</i>
56	El centro tiene suficiente autonomía en los siguientes campos: a) Profesorado y plantilla no docente	1,7	--	1,1	9%
57	b) Pedagógico	3,6	--	0,9	2%
58	c) Organizativo	3,4	--	1,0	2%
59	d) Económico	3,2	--	1,0	2%
60	Para la asignación de recursos económicos, la Administración tiene en cuenta las características de los proyectos del centro	2,9	2,5	0,9	8%
61	El centro tiene suficiente autonomía en la gestión del comedor	2,8	--	1,3	14%
62	El centro tiene suficiente autonomía en la gestión del transporte escolar	2,2	--	1,2	37%
63	El equipo directivo es considerado por la Administración interlocutor en los temas que afectan al centro	2,9	3,3	1,4	4%
64	Los distintos servicios de la Administración formulan a los centros sus demandas coordinadamente	2,2	2,2	0,9	6%
65	La Administración Educativa respalda a la dirección del centro	2,9	--	1,1	8%
66	La relación de nuestro centro con el Berritzegune es satisfactoria	3,7	3,3	0,9	2%
67	Recibimos apoyo y asesoramiento del Berritzegune en temas de dirección	3,3	--	1,1	4%
68	La Inspección hace un seguimiento de los proyectos que llevamos en el centro	3,2	3,3	1,2	5%
69	La Inspección apoya y asesora al director	3,6	--	1,1	3%
70	Las reuniones de equipos directivos convocadas por distintos órganos de la Administración son provechosas	3,2	3,0	0,8	3%
71	El sistema de gestión de sustituciones de las plantillas del Departamento es el adecuado	2,8	2,4	1,1	4%
72	El nivel de relaciones de nuestro centro con otros centros es el adecuado	3,7	3,4	0,9	2%
73	Para el paso de Educación Primaria a Secundaria, hay una coordinación pedagógica entre los distintos centros	3,2	--	1,3	7%
74	El trabajo de la asociación SAREAN / BIHE por facilitar el trabajo y coordinar los distintos equipos directivos es efectivo	3,5	--	1,1	29%
75	La asociación SAREAN / BIHE cumple con la representación de los equipos directivos	3,5	--	1,1	34%
76	El trabajo de la asociación SAREAN / BIHE es efectivo de cara a la formación de los equipos directivos	3,2	--	1,2	37%
77	La relación del centro con el Ayuntamiento es sólida, consistente	3,5	--	1,2	2%
78	La relación del centro con el barrio es intensa	3,2	--	1,1	4%
79	Disponer de alumnado de prácticas es provechoso para el centro	4,0	--	1,0	20%

1.3. LA DIRECCIÓN, EL CENTRO Y LAS RELACIONES EXTERNAS: La Administración educativa, otras administraciones...

Nº ítem	Globales		Factores de los centros																		Factores del equipo directivo												
	Media	Desv.:	Territorio			Etapa		Tipol. Sec.			Tamaño del centro					Población munic				ISEC alumnado				Natur.		Lengua		Proced.		Direct. cargo			
			A	B	G	Prim	Sec	ESO	Comp	ESP	E.T.	<10	<20	<30	≥30	Peq	Me-	Me+	Alt	Alt	Me+	Me-	Bajo	Eq	Ind	E	C	Con	Adm	1-2	3-4	>4	
56	1,7	1,1	1,6	1,6	1,9	1,7	1,6	2,4	1,4	1,1	2,4	1,6	1,7	1,6	1,6	2,3	1,6	1,7	1,4	1,7	1,8	1,7	1,6	1,6	1,8	1,4	1,8	1,6	1,7	1,8	1,5	1,7	
57	3,6	0,9	3,3	3,6	3,6	3,7	3,3	3,7	3,1	3,0	3,8	3,3	3,7	3,5	3,3	3,6	3,7	3,5	3,4	3,4	3,5	3,9	3,6	3,6	3,4	3,5	3,6	3,7	3,4	3,5	3,4	3,7	
58	3,4	1,0	3,2	3,5	3,4	3,5	3,1	3,4	3,0	2,8	3,7	3,2	3,4	3,4	3,4	3,6	3,5	3,4	3,4	3,4	3,3	3,8	3,5	3,5	3,3	3,3	3,5	3,5	3,3	3,4	3,2	3,6	
59	3,2	1,0	2,9	3,3	3,1	3,3	3,0	3,2	2,9	3,3	3,6	2,8	3,3	3,1	3,1	3,4	3,4	3,1	3,2	3,2	3,1	3,5	3,3	3,2	3,2	3,3	3,2	3,2	3,2	3,1	3,1	3,4	
60	2,9	0,9	2,8	3,0	2,7	2,9	2,8	2,7	2,8	3,1	3,3	2,6	3,0	2,7	2,7	2,8	3,0	2,8	2,9	2,8	2,6	3,0	3,1	3,0	2,7	3,0	2,8	2,8	3,0	3,1	2,7	2,8	
61	2,8	1,3	2,7	3,0	2,6	2,8	2,6	2,6	2,7	--	3,0	2,9	2,7	2,7	2,8	3,0	2,9	2,7	2,9	2,5	2,6	3,2	3,2	2,7	3,0	3,1	2,7	2,7	3,0	3,0	2,7	2,8	
62	2,2	1,2	1,9	2,5	2,1	2,3	2,2	2,3	2,2	--	2,6	2,2	2,4	2,1	2,1	2,4	2,4	2,2	2,1	2,0	2,4	2,1	2,3	2,2	2,4	2,3	2,2	2,2	2,3	2,3	2,1	2,3	
63	2,9	1,4	2,9	3,1	2,5	3,0	2,7	2,9	2,5	3,2	3,0	3,1	3,1	2,7	2,5	2,8	3,1	2,7	3,1	2,5	2,8	3,1	3,4	3,0	2,8	3,5	2,6	2,8	3,1	2,9	2,8	3,0	
64	2,2	0,9	2,1	2,1	2,3	2,2	2,2	2,1	2,1	2,2	2,3	2,4	2,1	2,2	2,0	2,4	2,4	2,0	2,1	2,3	2,2	2,1	2,1	2,1	2,2	2,1	2,2	2,1	2,2	2,3	2,3	1,9	
65	2,9	1,1	2,7	2,9	2,8	2,9	2,9	2,9	2,6	3,4	2,9	3,0	3,1	2,5	2,9	2,7	3,1	2,8	2,9	2,7	2,8	2,8	3,2	2,9	2,9	3,1	2,8	2,9	2,8	2,8	2,9	2,9	
66	3,7	0,9	3,4	3,8	3,7	3,9	3,3	3,7	3,1	3,1	3,5	3,9	3,9	3,6	3,4	3,5	3,8	3,7	3,7	3,5	3,5	4,2	4,1	3,7	3,7	3,8	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,8	
67	3,3	1,1	2,8	3,4	3,2	3,5	2,7	3,2	2,6	2,1	3,5	3,5	3,3	3,1	2,8	3,3	3,6	3,2	3,1	3,0	3,2	3,6	3,7	3,4	3,1	3,1	3,4	3,3	3,2	3,2	3,4	3,2	
68	3,2	1,2	3,1	3,2	3,1	3,3	3,1	3,1	3,0	2,9	3,5	3,0	3,3	3,1	3,1	3,4	3,5	2,9	3,2	3,0	3,2	3,4	3,4	3,2	3,2	3,3	3,2	3,1	3,3	3,2	3,4	3,1	
69	3,6	1,1	3,6	3,7	3,5	3,6	3,6	3,8	3,6	3,3	3,6	3,5	3,7	3,5	3,8	3,7	3,7	3,5	3,6	3,4	3,6	3,8	3,9	3,7	3,5	3,8	3,6	3,6	3,6	3,6	3,7	3,6	
70	3,2	0,8	3,1	3,3	3,2	3,2	3,3	3,5	3,3	3,1	3,3	3,4	3,2	3,2	3,1	3,3	3,1	3,3	3,4	3,1	3,2	3,4	3,3	3,3	3,2	3,2	3,3	3,2	3,3	3,3	3,3	3,2	
71	2,8	1,1	2,1	2,9	2,8	2,8	2,7	2,6	2,8	2,4	3,1	2,7	2,7	2,7	2,8	2,7	2,7	2,8	2,6	2,6	2,4	3,1	3,0	2,7	2,8	2,7	2,8	2,8	2,6	2,7	2,9	2,7	
72	3,7	0,9	3,6	3,7	3,7	3,7	3,6	3,6	3,7	3,3	3,7	3,8	3,8	3,5	3,7	3,7	3,8	3,8	3,5	3,6	3,6	3,7	3,9	3,8	3,5	3,7	3,7	3,7	3,7	3,6	3,8	3,7	
73	3,2	1,3	2,7	3,3	3,4	3,1	3,4	3,6	3,5	1,7	3,0	3,0	3,3	3,2	3,4	3,3	3,6	3,1	2,8	3,3	3,2	3,6	2,8	3,3	3,1	3,2	3,2	3,2	3,1	3,2	3,2	3,2	
74	3,5	1,1	3,2	3,5	3,6	3,4	3,7	3,8	3,7	3,8	3,1	3,7	3,6	3,4	3,5	3,3	3,6	3,8	3,2	3,3	3,5	3,5	3,4	3,5	3,6	3,4	3,5	3,6	3,4	3,5	3,6	3,7	
75	3,5	1,1	3,1	3,6	3,5	3,4	3,7	3,9	3,6	4,0	3,3	3,6	3,6	3,4	3,3	3,4	3,8	3,7	3,0	3,5	3,5	3,6	3,1	3,5	3,6	3,5	3,5	3,9	3,3	3,3	3,6	3,7	
76	3,2	1,1	2,8	3,3	3,4	3,2	3,3	3,6	3,1	4,0	3,0	3,6	3,2	3,1	3,3	3,4	3,4	3,5	2,7	3,0	3,3	3,3	3,2	3,3	3,2	3,2	3,3	3,6	3,0	3,1	3,4	3,4	
77	3,5	1,2	3,2	3,5	3,6	3,6	3,2	3,3	3,4	2,7	3,6	3,5	3,5	3,4	3,5	3,8	3,8	3,6	3,1	3,3	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,4	3,6	3,6	3,4	3,4	3,5	3,7
78	3,2	1,1	2,8	3,1	3,4	3,3	2,8	2,9	2,9	2,3	4,0	3,4	3,1	3,0	2,6	4,1	3,5	2,9	2,8	3,2	3,1	3,5	3,2	3,2	3,1	3,0	3,3	3,3	3,1	2,9	3,4	3,3	
79	4,0	1,0	3,5	4,0	4,1	4,1	3,3	3,5	3,0	3,8	4,2	4,0	3,9	3,8	4,1	4,2	4,0	3,9	3,9	4,2	3,9	3,9	4,1	4,0	3,9	3,9	4,0	4,0	4,0	4,0	3,9	4,0	

2ª parte: PROPUESTAS DE MEJORA			Media	Anterior (2000)	Desviac.	NS/NC (%)
80	Prim	En un centro con más de 20 unidades, el jefe o jefa de estudios y el director o directora deberían estar exentos de dar clase	4,9	4,2	0,4	12%
81		Para la buena organización del centro, es perjudicial que el director o directora dé clase	3,8	3,2	1,4	3%
82		Los incentivos económicos a los cargos directivos deberían ser mayores que los actuales	4,6	4,5	0,8	4%
83		Habría de consolidarse una parte del complemento económico asignado a todos los cargos directivos	3,7	--	1,6	10%
84		Que la dirección del centro, una vez terminado su período de mandato de 4 años, disponga de una compensación en tiempo (algunos meses de descanso o reducción de horario, sin descuento económico) representa el principal estímulo	3,9	--	1,4	5%
85		Es imprescindible una formación específica antes de comenzar a ejercer un cargo directivo	4,3	--	1,0	2%
86		Para el desempeño del trabajo directivo, la formación y el asesoramiento continuo resultan necesarios	4,5	--	0,8	1%
87		Es conveniente que los berritzegunes proporcionen asesoramiento continuo a los equipos directivos, a través de personas con experiencia	4,4	--	0,9	2%
88		Para nuestra formación, preferimos cursos cortos y específicos	4,4	4,2	0,9	5%
89		En el caso de equipos directivos previstos para más de dos años, conviene que todos sus miembros realicen un curso de más de cien horas	3,1	3,2	1,4	18%
90		El intercambio de experiencias con otros centros es un elemento muy importante en la preparación de los equipos directivos	4,2	4,1	0,9	3%
91	Prim	La Administración debe organizar una relación permanente entre los centros de Ed. Infantil y Primaria y las escuelas de Magisterio	4,2	--	1,0	13%
92		Es necesario tener un plan específico para la promoción de la imagen externa del centro	3,9	--	1,1	6%
93		Es conveniente que los distintos estamentos del centro hagan una evaluación anual del funcionamiento de la dirección	3,9	--	1,1	8%
94		Conviene revisar periódicamente el Proyecto Educativo del Centro con el fin de comprobar que sus planteamientos se trasladan a la actividad del aula	4,2	--	1,0	6%
95		El centro, en relación a sus proyectos, debería poder intervenir en la asignación de requisitos específicos a ciertas plazas	4,5	4,2	0,8	7%
96		Hay que primar con personal a los centros que realizan proyectos específicos	4,6	4,5	0,8	6%
97		A la hora de garantizar la estabilidad del profesorado no funcionario, se tendrá en cuenta el criterio del centro	4,4	3,9	1,1	7%
98		Urge disponer de una aplicación informática global para la gestión de los datos del profesorado y el alumnado, calificaciones, horarios, etc	4,7	--	0,7	5%

2ª parte: PROPUESTAS DE MEJORA

Nº ítem	Globales		Factores de los centros																		Factores del equipo directivo												
	Media	Desv..	Territorio			Etapa		Tipol. Sec.			Tamaño del centro				Población munic				ISEC alumnado				Natur.		Lengua		Proced.		Direct. cargo				
			A	B	G	Prim	Sec	ESO	Comp	ESP	E.T.	<10	<20	<30	≥30	Peq	Me-	Me+	Alt	Alt	Me+	Me-	Bajo	Eq	Ind	E	C	Con	Adm	1-2	3-4	>4	
80	4,9	0,4	4,7	4,9	4,8	4,9	--	--	--	--	4,7	4,9	4,9	4,9	4,4	4,7	4,8	4,9	4,9	4,6	4,9	4,8	4,9	4,9	4,8	4,8	4,8	4,8	4,8	4,9	4,9	4,9	4,8
81	3,8	1,4	3,6	3,9	3,5	4,0	3,2	2,9	3,5	3,2	3,1	3,8	3,7	3,9	4,0	3,0	3,8	4,0	3,8	3,5	3,9	3,8	4,0	4,0	3,5	4,0	3,7	3,7	3,8	3,9	3,6	3,7	
82	4,6	0,8	4,2	4,6	4,6	4,6	4,6	4,4	4,7	4,5	4,3	4,6	4,6	4,6	4,7	4,3	4,6	4,7	4,5	4,5	4,7	4,6	4,4	4,7	4,4	4,5	4,6	4,5	4,7	4,7	4,5	4,5	
83	3,7	1,6	3,6	3,8	3,4	3,7	3,7	3,3	3,7	4,1	3,3	3,6	3,8	3,5	4,0	3,3	3,7	3,8	3,8	3,7	3,5	3,8	3,6	3,5	4,0	4,2	3,4	3,6	3,9	3,6	3,7	3,7	
84	3,9	1,4	3,4	3,9	4,0	4,0	3,8	3,8	3,7	3,5	3,9	3,8	4,0	3,8	3,9	3,8	4,0	3,8	3,9	4,0	4,2	3,5	3,7	3,9	3,9	3,8	3,9	3,8	4,0	4,0	3,9	3,7	
85	4,3	1,0	4,2	4,4	4,2	4,4	4,1	4,6	3,9	3,8	4,2	4,7	4,4	4,1	4,1	4,1	4,5	4,3	4,3	4,3	4,4	4,4	4,2	4,4	4,1	4,3	4,3	4,3	4,4	4,4	4,2	4,2	
86	4,5	0,8	4,4	4,5	4,4	4,6	4,3	4,5	4,2	4,0	4,4	4,7	4,4	4,4	4,3	4,4	4,6	4,4	4,5	4,5	4,5	4,6	4,4	4,5	4,4	4,4	4,5	4,4	4,5	4,5	4,5	4,4	
87	4,4	0,9	4,1	4,5	4,3	4,5	4,1	4,6	4,0	3,4	4,4	4,6	4,4	4,2	4,1	4,4	4,5	4,2	4,4	4,3	4,4	4,6	4,4	4,5	4,2	4,3	4,4	4,3	4,4	4,4	4,5	4,3	
88	4,4	0,9	4,2	4,5	4,2	4,3	4,5	4,6	4,4	4,1	4,3	4,8	4,4	4,3	4,0	4,4	4,5	4,2	4,4	4,3	4,4	4,5	4,3	4,4	4,2	4,5	4,3	4,3	4,5	4,4	4,4	4,3	
89	3,1	1,4	2,7	3,4	2,8	3,4	2,5	2,7	2,4	2,3	3,0	3,3	3,0	3,2	3,0	3,1	3,2	3,1	3,0	2,9	3,3	3,2	3,1	3,1	3,1	2,9	3,2	3,1	3,1	3,2	3,1	3,0	
90	4,2	0,9	3,8	4,3	4,3	4,3	4,0	3,8	4,1	4,0	4,3	4,4	4,1	4,3	4,0	4,3	4,2	4,3	4,0	4,2	4,2	4,3	4,1	4,2	4,2	4,0	4,3	4,3	4,1	4,2	4,2	4,2	
91	4,2	1,0	3,8	4,2	4,4	4,2	--	--	--	--	4,2	4,4	4,0	4,3	3,8	4,3	4,0	4,2	4,1	4,5	4,3	4,2	3,9	4,1	4,4	3,8	4,3	4,3	4,1	4,2	4,2	4,2	
92	3,9	1,1	3,5	4,0	4,0	4,0	3,8	3,8	3,7	4,0	3,6	4,2	4,0	3,9	4,0	3,6	3,9	4,1	3,9	3,8	3,9	4,0	4,1	3,9	3,9	3,8	4,0	4,0	3,9	3,9	4,0	3,9	
93	3,9	1,1	3,5	4,0	3,9	4,0	3,7	4,1	3,5	3,7	3,9	4,1	3,9	3,8	3,8	4,2	3,8	3,9	3,8	3,8	3,9	3,9	4,1	3,8	4,0	3,9	3,9	4,0	3,8	3,8	4,0	3,9	
94	4,2	1,0	4,1	4,3	4,2	4,4	4,0	4,2	3,8	3,7	4,3	4,4	4,3	4,2	4,0	4,3	4,2	4,2	4,3	4,1	4,3	4,4	4,5	4,2	4,2	4,2	4,2	4,3	4,2	4,2	4,2	4,3	
95	4,5	0,8	4,3	4,5	4,5	4,5	4,4	4,3	4,3	4,6	4,2	4,7	4,4	4,4	4,4	4,4	4,5	4,6	4,3	4,6	4,5	4,4	4,5	4,5	4,4	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,4	
96	4,6	0,8	4,4	4,6	4,5	4,6	4,5	4,6	4,4	4,6	4,4	4,6	4,6	4,5	4,6	4,3	4,7	4,6	4,5	4,4	4,6	4,4	4,7	4,7	4,4	4,7	4,5	4,5	4,6	4,6	4,6	4,5	
97	4,4	1,1	4,1	4,3	4,5	4,4	4,3	4,3	4,1	4,6	4,7	4,4	4,2	4,3	4,3	4,5	4,4	4,3	4,3	4,7	4,4	4,1	4,3	4,3	4,4	4,2	4,4	4,4	4,3	4,3	4,3	4,5	
98	4,7	0,7	4,5	4,7	4,7	4,7	4,8	4,8	4,8	4,7	4,4	4,7	4,6	4,8	4,8	4,3	4,9	4,7	4,8	4,6	4,9	4,5	4,6	4,7	4,7	4,7	4,5	4,8	4,7	4,7	4,8	4,7	